**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

SILVIA CRISTINA GOMES NOGUEIRA

DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO AO CURRÍCULO+:
O (MULTI) LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO

GUARULHOS

2017

SILVIA CRISTINA GOMES NOGUEIRA

DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO AO CURRÍCULO+: O
(MULTI) LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA DO ENSINO MÉDIO.

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Escola de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade Federal de São
Paulo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucila
Pesce, como requisito para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Guarulhos

2017

Nogueira, Silvia Cristina Gomes.

Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do ensino médio /Silvia Cristina Gomes Nogueira. Guarulhos, 2017.
246 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Lucila Maria Pesce de Oliveira

From the Official Curriculum of the State of São Paulo to the Currículo+: the (multi) digital literacy in the training of high school English language teachers

1. Formação Continuada de Professores. 2. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. 3. Multiletramentos. 4. Ensino de Língua Inglesa. 5. Currículo. I. Pesce, Lucila.

II. Título.

SILVIA CRISTINA GOMES NOGUEIRA

DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO AO CURRÍCULO+: O
(MULTI) LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA DO ENSINO MÉDIO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucila Pesce, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Guarulhos, 31 de agosto de 2017.

Prof.^a Dr.^a Lucila Maria Pesce de Oliveira – UNIFESP (Orientadora).

Prof.^a Dr.^a Terezinha Maria Sprenger – UNIFESP (Titular Interno)

Prof.^a Dr.^a Claudia Coelho Hardagh – Universidade Presbiteriana Mackenzie (Titular Externo)

Prof.^a Dr.^a Margarete B. Rosito – UNICID (Suplente Externo)

GUARULHOS

2017

Dedicatória

A Deus, por uma nova oportunidade.

Agradecimentos

Uma pesquisa nunca é realizada de forma solitária; para o seu desenvolvimento e conclusão, muitos são os envolvidos, cujas participações são essenciais para iluminar o trajeto, corrigir os passos distraídos e os desvios do caminho. Por isso, as pessoas aqui relacionadas tiveram direta ou indiretamente importância fulcral em todas as fases deste processo.

Aos meus pais, Fausto e Theodora (*in memoriam*), que desde cedo me ensinaram o valor da educação.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Lucila Pesce, pela amizade e pela competência, além do rigor como pesquisadora e orientadora de todo processo de pesquisa. Minha sincera gratidão pelos conselhos e pela extrema paciência e compreensão.

À banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Claudia Coelho Hardagh e Prof.^a Dr.^a Terezinha Maria Sprenger, pelas preciosas contribuições e direcionamentos dados durante a banca de qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Margarete B. Rosito, por sua disponibilidade em participar da banca.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura, em especial aos parceiros Bruno Santos Joaquim, Fernando Dias, Geane Carneiro, Lucas Marfim, Paulo Luiz Vieira e Valter Pedro.

Aos três sujeitos de pesquisa, por terem aceitado participar e disponibilizar seu tempo – escasso, devido às muitas atividades educacionais, para contribuir com este trabalho.

Aos alunos da professora Ana Júlia, que me fizeram perceber que a tecnologia bem aplicada e direcionada muito tem a contribuir com o processo educacional.

À amiga Maria Beatriz, “Bia”, cuja habilidade ao volante aliada à presença da espiritualidade amiga e protetora permitiram, naquele 12 de maio de 2017, que nossa trajetória fosse prorrogada, me dando oportunidade inclusive de terminar esse trabalho.

Não vês que somos viajantes?
E tu me perguntas: Que é viajar?
Eu respondo com uma palavra: é avançar!
Experimentais isto em ti
Que nunca te satisfaças com aquilo que és
Para que sejas um dia aquilo que ainda não és.
Avança sempre!
Não fiques parado no caminho.

Santo Agostinho

NOGUEIRA, Silvia Cristina Gomes. Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: o (Multi) Letramento Digital na Formação dos Professores de Língua Inglesa do Ensino Médio. 2017. 246 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Paulo.

RESUMO

A presente pesquisa de abordagem qualitativa consubstancia-se como estudo de caso do tipo educacional. O objetivo geral consiste em analisar de que maneira os professores de língua inglesa do ensino médio da rede pública estadual de São Paulo estão conseguindo utilizar nas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, que envolvem tecnologia educacional e a “Plataforma Currículo+”. A pesquisa centra atenção especial em se e como o curso ofertado pelo Núcleo Pedagógico de uma diretoria de ensino da zona leste de São Paulo, intitulado “Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”, contribuiu de alguma forma com o repensar da prática docente no que tange à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com ênfase nos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) da Plataforma Currículo+, amparado na perspectiva crítico-reflexiva, de modo a propiciar o empoderamento freireano dos docentes, por meio de uma perspectiva autoral. O estudo busca conhecer: a) quais estratégias estão sendo utilizadas pelos professores de língua inglesa do ensino médio para enfrentar os problemas de infraestrutura na utilização dos recursos tecnológicos; b) de que forma os ODA estão sendo utilizados nas aulas de língua inglesa no ensino médio; c) se as sequências didáticas elaboradas pelas docentes durante o curso foram aplicadas junto aos alunos e quais as dificuldades encontradas para o desenvolvimento das mesmas; d) como as professoras em tela avaliam a inserção dos ODA em sua prática pedagógica. A pesquisa utiliza um referencial teórico que engloba os seguintes campos conceituais: 1) formação continuada de professores; 2) tecnologia na educação; 3) cibercultura; 4) letramento digital e multiletramento de professores, a partir de uma concepção não instrumental, visando o letramento digital dos docentes e, por consequência, o dos discentes. Compõem os dados desta pesquisa a análise do Documento de abertura do Currículo Oficial do Estado de São Paulo; a resolução do Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades, no qual se insere o Currículo+, e as Sequências Didáticas elaboradas pelos três sujeitos de pesquisa; bem como a análise temática de conteúdo dos depoimentos das docentes que participaram do curso. Os achados revelam que, apesar da fragilidade na infraestrutura tecnológica das unidades escolares da rede pública estadual de São Paulo, as docentes, utilizando de criatividade e contando com a colaboração da equipe gestora e a parceria entre colegas, conseguiram introduzir as TDIC nas aulas. Os achados também revelam que: a) desde que sejam introduzidos com planejamento e objetivos bem delineados, os ODA da Plataforma Currículo+ podem contribuir para a aprendizagem dos discentes; b) as ferramentas de autoria sugeridas pela Plataforma Currículo+ permitem a construção de conhecimento pelos discentes, desde que haja planejamento e mediação dos professores durante o processo.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Formação de Professores de Inglês; Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Objetos Digitais de Aprendizagem.

From the State of São Paulo's Official Syllabus to Currículo+: digital (multi)literacy in high school English teachers' formation

ABSTRACT

This research is an educational case study and uses a qualitative approach to analyze in which ways high school English teachers of public schools in the State of São Paulo – Brazil manage to apply in their classes the knowledge built during the courses offered by the State's Education Department and by its Pedagogic Hubs. These courses involve educational technology and the "Plataforma Currículo+" [Syllabus+ Platform]. The study focuses on whether "From São Paulo's Official Syllabus to Currículo+: foreign language teachers in a time of authorship" (a course offered by an administrative unit in the city of São Paulo's eastern district) has contributed in any way to rethink teaching practices regarding the use of digital information technologies (DIT), particularly the digital learning objects (DLO) of Plataforma Currículo+. The changes we look for are those of a critical-reflexive nature, so as to enable a Freirean empowerment of the teachers via an authorial perspective. This research seeks to learn: a) which strategies are being used by high school English teachers to cope with infrastructure problems that hinder the use of technological resources; b) in what ways are DLO being used in high school English classes; c) whether the didactic sequences produced by the teachers during the aforementioned course have been applied with their students, and which difficulties arose then; d) how did the teachers interviewed for the study evaluate the insertion of DLO in their teaching practices. The theoretical framework encompasses the following conceptual areas: 1) continued teacher formation; 2) technology in education; 3) cyberculture; 4) teachers' digital literacy and multiliteracy from a non-instrumental standpoint, so that the teachers' digital literacy may foster their students'. To that end, we analyze the following data: the State of São Paulo's Official Syllabus inauguration document, the legal document that instates the Program New Technologies – New Possibilities, umbrella program to Currículo+; the Didactic Sequences produced by our three research subjects, as well as a content analysis of the subjects' reports on the aforementioned course ("From São Paulo's Official Syllabus..."). We have found that, despite the many fragilities in the infrastructure of public schools in the State of São Paulo, the interviewed teachers have managed, by a combination of creativity, the collaboration of their superiors and teamwork between colleagues, to successfully introduce DIT into their teaching practices. Our findings also reveal that a) as long as there is planning and well-defined goals, DLO can contribute to student learning; b) the authorship tools available at the Plataforma Currículo+ enable students to build knowledge, provided there is planning and mediation on their teachers' part during the process.

Keywords: Continued Teacher Formation; English Teachers Formation; the State of São Paulo's Educational Structure; Digital Information Technologies; Digital Learning Objects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: MULTILETRAMENTOS & TDIC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS: UMA REVISÃO DE LITERATURA.	28
1.1 O Recorte Temporal.....	29
1.2 A Metodologia de Busca.....	31
1.3 Análise dos trabalhos selecionados.....	34
1.4 Revisão de literatura – Considerações Finais.....	41
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES A PARTIR DO MARCO TEÓRICO.....	43
2.1 A Formação Continuada com base na Perspectiva Crítica-Reflexiva	46
2.2 A Formação Continuada Ofertada pelas Redes de Ensino, em Especial a do Estado de São Paulo.....	49
2.3 Relações entre Cibercultura, Letramento Digital e Multiletramentos	51
CAPÍTULO 3: A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA REDE: UM HISTÓRICO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	61
3.1 A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.....	62
3.2 Diretorias de Ensino.....	69
3.3 Núcleos Pedagógicos	70
3.4 A Política de Formação Continuada dos Profissionais da Rede	72
3.4.2.1 Histórico das Formações Ofertadas aos Professores de Inglês pela Rede Estadual de São Paulo.....	78
CAPÍTULO 4: A PESQUISA DE CAMPO	92
4.1 Metodologia	92
4.1.2 Os Instrumentos de Coleta de Dados	95
4.2 A Plataforma Currículo+.....	102
4.3 A Estrutura do Curso.....	105
4.4 As Inscrições	105
4.5 Os Sujeitos de Pesquisa.....	106
4.5 O Desenvolvimento do Curso: “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”.....	109
4.4.1 Primeira Oficina.....	110
4.4.2 Segunda Oficina.....	114
4.4.3 Terceira Oficina	116
4.4.4 Quarta Oficina.....	120
4.4.4.1 As Possibilidades das Ferramentas de Autoria nas Aulas.....	121
4.6 A Interação na Sala de Aula Virtual	125
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	129
5.1 Análise Documental.....	129
5.2 Análise Temática de Conteúdo	142
5.3 Discussão dos resultados.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	180
APÊNDICE II: Roteiro da entrevista semiestruturada	183

APÊNDICE III: Transcrição da Entrevista da Professora Fabíele	186
APÊNDICE IV: Transcrição da Entrevista da Professora Ana Júlia	196
APÊNDICE V: Transcrição da Entrevista da Professora Malala.....	206
APÊNDICE VI: Plano de Curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”	223
APÊNDICE VII: Regulamento de Curso Descentralizado	229
APÊNDICE VIII: Respostas Obtidas no Preenchimento do Formulário de Inscrição no Curso	234
ANEXO I: Termo de assentimento dirigente de ensino para realização da pesquisa	238
ANEXO II: Parecer consubstanciado do CEP	240
Anexo III: Sequência didática elaborada pela professora Fabíele.....	246
ANEXO IV: Sequência Didática Elaborada pela Professora Ana Júlia.....	248
ANEXO V: Sequência didática elaborada pela professora Malala	250

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 01: Total de registros por fontes Google Acadêmico	32
--	----

IMAGENS

Imagem 01: Fachada do Prédio da SEE/SP	62
Imagem 02: Organograma Atual da Secretaria da Educação	64
Imagem 03: Organograma Atual das Diretorias de Ensino	68
Imagem 04: Sequência Didática	113
Imagem 05: Print da tela da videoaula parte 02 – Roteiro	116

QUADROS

Quadro 01: Produções acadêmicas correlatas à Dissertação	33
Quadro 02: Formação de professores de inglês com base no conceito de multiletramento	34
Quadro 2.1: Formação de professores de inglês com base na utilização de ambiente colaborativo e plataforma para criação de conteúdo	37
Quadro 2.2: Utilização de Objetos Digitais de Aprendizagem nas aulas de língua inglesa	38
Quadro 03: Síntese do Marco Teórico da Pesquisa	45
Quadro 04: Síntese das Três Competências Exigidas pela Era Digital	58
Quadro 05: Comparativo quantitativo das estruturas física e humana da SEE/SP	65
Quadro 06: Resumo da Legislação Publicada no Período 2008-2015	66
Quadro 07: Jornada de trabalho docente da rede estadual de São Paulo	72
Quadro 08: Cursos e Parcerias SEE	74
Quadro 09: Cursos Específicos para os Professores de Inglês e Parcerias SEE	77
Quadro 10: Perfil das Docentes	105
Quadro 11: Habilidades e Conteúdos Desenvolvidos Durante a Eletiva	120
Quadro 12: Síntese das Sequências Didáticas Elaboradas pelas Docentes	133
Quadro 13: Síntese Infraestrutura e Estratégias	151
Quadro 14: Síntese das Contribuições dos ODA nas Aulas	157

FIGURAS

Figura 01: Descritores utilizados na pesquisa	29
Figura 02: Resumo das obras analisadas por temática	41
Figura 03: Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos	56
Figura 04: Homepage da Plataforma Currículo+	100
Figura 05: Sugestões de Objetos Digitais de Aprendizagem	101

Figura 06: Ficha Técnica de um Objeto Digital de Aprendizagem	101
Figura 07: Página Ferramentas para Criar	102
Figura 08: Objeto Digital de Aprendizagem “Talking Flashcards”	134
Figura 09: Objeto Digital de Aprendizagem “The First and Last Letter Game”	134
Figura 10: Objeto Digital de Aprendizagem “Trailer do Filme <i>Invictus</i> ”	135
Figura 11: Objeto Digital de Aprendizagem “Aula Digital: Referentes Textuais”	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATP – Assessor Técnico Pedagógico

ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAD – Cadastro de Ações de Formação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEL – Centro de Estudos de Línguas

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CPD – Currículo e Prática Docente

CTEC – Centro de Estudos e Tecnologias Educacionais

DE – Diretoria de Ensino

DGEB – Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica

DO – Diário Oficial

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores

EVESP – Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NPE – Núcleo Pedagógico

OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OCEM/LE – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira

ODA – Objetos Digitais de Aprendizagem

OT – Orientação Técnica

PC – Professor Coordenador Pedagógico

PCNP – Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico

PCOP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

REA – Recursos Educacionais Abertos

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SD – Sequência Didática

SEE/SP – Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UE – Unidade Escolar

INTRODUÇÃO

[...] a educação, que ao longo da história da humanidade cumpre seu papel na sociedade, considerando seu tempo, suas necessidades e seus conceitos, também necessita evoluir rápido e intensamente. Concomitante e permeando essa evolução, se encontra uma geração de educadores que vivencia essa grande transição tecnológica do mundo sem ter a preparação para acompanhar e usufruir da aplicação no meio educacional. (RAMOS; ROSE, 2012, p.3)

O **tema** da presente pesquisa, “Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: O (Multi) Letramento digital na formação dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio”, está diretamente ligado à minha trajetória profissional na rede pública estadual de São Paulo. Iniciei minhas atividades como docente da rede em 2006, logo após ter sido aprovada no concurso público para professor de língua inglesa. Entretanto, o interesse pelo tema começou a surgir em 2011, quando fui designada Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) da Disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM), em uma Diretoria de Ensino (DE) localizada na zona leste da capital de São Paulo.

A Diretoria de Ensino abrange os seguintes bairros: Cangaíba, Cidade A E Carvalho, Ermelino Matarazzo, Penha, Ponte Rasa, Vila Esperança, Vila Jacuí, Vila Granada, Vila Matilde e parte de São Miguel e Itaquera. Possui atualmente 89 unidades escolares a ela jurisdicionadas, das quais 43 oferecem ensino médio, e somava em 2016 um total de 84.191 alunos.

O decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, que reorganizou a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), define no seu artigo 73 que os Núcleos Pedagógicos (NP) são unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino e que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas¹ em articulação com as equipes de supervisão de ensino.

Os profissionais que atuam no Núcleo Pedagógico são professores da rede estadual de São Paulo, designados para atuar como Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico. Cada um deles atua na sua área de formação. Há um PCNP para cada disciplina do Currículo, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que contam com dois representantes, além dos PCNP responsáveis por tecnologia educacional, educação inclusiva e projetos especiais, onde se insere o Programa Escola da Família.

O artigo 73 também determina as atribuições dos PCNP, entre as quais se destacam: no inciso I, “implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do

¹ Apesar do decreto se referir ao Núcleo Pedagógico e a Oficina Pedagógica como dois órgãos distintos, não são, Oficina Pedagógica era a denominação do atual Núcleo Pedagógico antes do referido decreto.

Currículo nas modalidades de ensino”; no inciso VII, “participar da implementação de programas de formação continuada em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores”.

Percebi, então, que para poder realizar as minhas atribuições como PCNP – principalmente as relacionadas a proporcionar momentos de formação continuada aos meus colegas professores –, precisava primeiro aprofundar meus conhecimentos e melhorar minha própria formação. Iniciei os estudos pelo Currículo Oficial de São Paulo: base para as formações e cursos oferecidos. Além disso, busquei cursos de atualização *Lato Sensu* que contribuíssem para a minha atuação no Núcleo Pedagógico.

Em 2011, iniciei a minha primeira especialização, em curso ofertado pelo Programa “REDEFOR”, que teve como objetivo a formação continuada de profissionais da rede estadual. O programa foi desenvolvido por meio de convênios entre a Secretaria de Educação e três universidades: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). O convênio será melhor detalhado no capítulo 03.

A Unesp ficou responsável pela oferta do curso destinado aos professores de língua inglesa. Em meu trabalho de conclusão de curso (TCC) abordei o tema “O Uso Pedagógico do Celular”, e a pesquisa bibliográfica realizada durante a escrita da monografia me fez perceber a gama de possibilidades com a utilização do aparelho nas aulas, propiciando também a inclusão digital dos discentes, o que aguçou mais ainda o meu interesse pelo uso das ferramentas/recursos tecnológicos na educação.

Logo em seguida, em 2014, participei do processo seletivo para o curso de especialização em *Design* Instrucional para EAD Virtual, na Universidade Federal de Itajubá (Unifei), ofertado por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Uma das atividades avaliativas era a elaboração de um curso para EAD. Optei mais uma vez por abordar a temática das tecnologias na educação: elaborei o curso “O Uso Pedagógico das TIC”, no qual foram criadas aulas que abordavam 1) as tecnologias de informação e comunicação, 2) mídias na educação e 3) o uso do celular e dos games nas aulas.

Estudando o Currículo para realizar as formações, percebi a importância que começava a ser dada, nos documentos oficiais, ao uso da tecnologia educacional nas escolas, como forma de se tentar diminuir a exclusão digital. Cursos começaram a ser elaborados pela Secretaria Estadual de Educação, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), inclusive em parceria com empresas, tais como: Intel, Microsoft, Google

e outras, objetivando instrumentalizar os professores e motivá-los a incorporar estes recursos nas aulas.

Quanto mais aprofundava meus estudos, iam surgindo dúvidas e inquietações sobre a forma como essas novas políticas públicas estavam sendo implantadas na rede. A presente pesquisa busca compreender algumas delas, tendo como **objeto de pesquisa** a inserção dos objetos digitais de aprendizagem² (ODA) disponibilizados na “Plataforma Currículo+”³ e a formação ofertada aos professores para a utilização deste recurso.

Paralelamente a isso, ocorreu uma série de iniciativas, por parte da Secretaria de Educação, instituídas por meio de políticas públicas e de parcerias público-privadas visando contribuir com e promover a inserção de recursos tecnológicos nas escolas. Essas iniciativas intensificaram-se com a implantação da proposta curricular, como descrito a seguir. Entretanto, a frágil infraestrutura das unidades escolares tem dificultado a plena utilização desses recursos.

Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implanta a Proposta Curricular; até então, as 5.114 escolas da rede não contavam com um currículo unificado. Em 2011, a Proposta já implementada torna-se o Currículo Oficial do Estado. Nele, há menção à importância da inclusão digital aos alunos da rede estadual. Existe no documento oficial referência às transformações ocorridas nas escolas depois do advento das novas tecnologias, conforme segue:

As novas tecnologias da informação produziram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola hoje já não é mais a única detentora da informação e do conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade. (SÃO PAULO, 2011, p.18)

No Currículo, a vontade de transformar a escola é grande, visto que o registro da palavra velocidade é inerente à intenção de preparação para o mundo do conhecimento. É possível depreender da leitura do documento oficial que a concepção de escola muda radicalmente, de instituição que ensina para instituição que também aprende a ensinar (SÃO PAULO, 2011, p.10).

Nesse contexto, é importante que os adolescentes sejam preparados para a vida fora dos muros da escola. Os conteúdos devem ser trabalhados de acordo com as reais

² Audino e Nascimento (2010) definem objetos de aprendizagem como “recursos digitais dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem elaborados a partir de uma base tecnológica. Desenvolvidos com fins educacionais, eles cobrem diversas modalidades de ensino: presencial, híbrida ou a distância [...]”

³ Plataforma Currículo+: <http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>

necessidades do mundo externo, para que façam sentido, e associar a tecnologia à educação é um dos caminhos para isso, já que ela está presente no cotidiano de boa parte desses alunos.

Contudo, é importante lembrar que não basta simplesmente incluir tecnologia nas aulas. A inclusão, por si só, não causará mudança significativa na educação. Há que se pensar em como incluí-la, como aproveitar todos esses recursos de forma pedagógica, para inovar nas aulas. Trata-se de uma mudança de atitude e de estratégia metodológica dos docentes, que contribuirão com esse avanço. A esse respeito, Bruno, Pesce e Bertomeu (2012, p. 140) convidam: “[...] educadores e demais profissionais envolvidos, a proceder à eterna reflexão dialógica, para que não se caia no embuste de fetichizar a técnica, ao se contentar com uma aparente inovação educacional, travestida de novidades tecnológicas”.

O convite é para a reflexão, visto que a tecnologia é uma estratégia consoante, conforme anunciado por Silva (2001). Há necessidade de investimento na formação continuada do professor, com o intuito de prepará-lo para a nova realidade das salas de aula. A ideia de formação continuada com base nas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) vai além da instrumentalização do professor para utilizar esses recursos em suas aulas.

No estado de São Paulo, a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), instituída pelo decreto nº 54.297, de 05 de maio de 2009, tem como objetivo a oferta de cursos de formação continuada aos professores e gestores da rede estadual de ensino. Muitos desses cursos são planejados para orientarem os docentes na utilização das ferramentas digitais nas aulas. Para tanto, têm sido disponibilizados cursos *online* e semipresenciais, estes últimos oferecidos por meio dos Núcleos Pedagógicos das 91 Diretorias de Ensino.

O decreto nº 57.571/2011 institui o “Programa Educação Compromisso de São Paulo”, que traz no seu artigo 2º as cinco diretrizes do Programa, sendo que a quarta menciona o emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem.

Artigo 2º - O Programa instituído pelo artigo 1º deste decreto será desenvolvido com base nas seguintes diretrizes:

I - Valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;

II - Melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;

III - Atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;

IV - Emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem; (grifo nosso)

V - Mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual.

Com base nesse decreto, a Secretaria de Educação, por meio da resolução SE nº 21/2014, institui o “Programa Novas Tecnologias, Novas Possibilidades”, cujo artigo terceiro define o seu objetivo.

O Programa Novas Tecnologias - Novas Possibilidades tem por objetivo aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem mediante o emprego de ferramentas e recursos pedagógicos de tecnologia de informação e comunicação, disponibilizados a professores e alunos de todos os anos do ensino fundamental e de todas as séries do ensino médio. (SÃO PAULO, 2014).

O “Programa Novas Tecnologias, Novas Possibilidades” desenvolve em sua fase inicial dois projetos, sendo um deles o “Currículo+”, que no seu artigo 4º define seus objetivos:

- ✓ Oferecer ao professor recursos pedagógicos digitais e orientação para sua utilização.
- ✓ Tornar o processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, mais diversificado, dinâmico e personalizado e disponibilizar conteúdo digital para reforçar, recuperar ou complementar seus estudos, por si só ou com auxílio do professor.

O “Projeto Currículo+” visa a aplicação de conteúdos digitais de forma articulada e integrada ao “Currículo Oficial”, por meio de uma plataforma de sugestões de objetos digitais de aprendizagem (ODA). Até o momento, a plataforma conta com os seguintes recursos/ferramentas: aula digital, áudio, *game*, livro digital, mapa, infográfico, simulador, vídeo, *software* e vídeo aula. Para atender aos dois primeiros objetivos do “Programa” foram disponibilizados, por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da EFAP, cursos específicos para a preparação dos docentes na utilização desses objetos nas aulas.

Entretanto, a transformação mencionada e tão necessária, que consta no documento de abertura do Currículo Oficial, é prejudicada e ocorre lentamente, devido a uma série de problemas que englobam diferentes áreas. Os principais são: formação inicial e continuada, políticas públicas, infraestrutura e manutenção dos equipamentos.

Em relação à formação inicial dos docentes, Ashar (2005, p. 115) enfatiza que os cursos de formação dos professores vêm “apresentando uma grande distância entre os conteúdos aprendidos nos cursos de licenciatura e a realidade da escola pública”. A formação continuada dos profissionais da rede pode ser realizada de três formas: presencial, semipresencial e a distância. A formação presencial pode ocorrer durante as aulas de trabalho

pedagógico (ATPC) nas unidades escolares, realizadas durante o horário de trabalho dos docentes, que são convocados a comparecer ao Núcleo Pedagógico (NP) por meio de publicação em diário oficial (DO). Há também orientações técnicas e cursos oferecidos pelo NP, sendo que estes últimos ocorrem fora do horário de trabalho e o certificado pode ser utilizado para evolução funcional⁴.

A formação a distância é oferecida pela EFAP. As formações no formato semipresencial podem ser: 1) cursos oferecidos pela EFAP em parceria com os Núcleos Pedagógicos e 2) cursos oferecidos pelo Núcleo Pedagógico, parte presencial, parte *online*.

As políticas públicas também interferem – nem sempre de forma positiva – na utilização e implantação de recursos tecnológicos nas escolas. Uma delas dispõe sobre o “Programa ACESSA Escola”, que foi instituído pela resolução SE 37, de 25/04/2008 e alterado pela resolução SE 17, de 31/03/2015.

A resolução caracteriza as salas de informática do “Programa ACESSA Escola” como principal meio de acesso aos recursos digitais pedagógicos disponibilizados pelos programas e projetos pedagógicos da Secretaria da Educação. São objetivos do programa:

- I - a **implementação de programas e projetos pedagógicos da Secretaria da Educação que visam a estimular o uso das TICs, como recurso pedagógico** (grifo nosso), por professores e alunos, seja durante período escolar ou em tempo expandido;
- II - a disponibilização à comunidade escolar de recursos dos computadores e da Internet;
- III - o fortalecimento da colaboração e do intercâmbio de informações e conhecimentos entre professores e alunos da própria escola, bem como entre os de outras unidades escolares, de modo a contribuir para a produção de novos conteúdos pedagógicos;
- IV - a **universalização das atividades de inclusão digital** (grifo nosso) e a otimização do uso dos recursos da sala de informática do Programa e da Internet, por alunos, professores e servidores, nos períodos de funcionamento das escolas. (SÃO PAULO, 2008)

Porém, as salas do “Programa ACESSA Escola” não atendem as reais necessidades das unidades escolares. O espaço possui, em média, 14 computadores, para salas com aproximadamente 40 alunos. Como sempre acontece com equipamentos que são utilizados por muitas pessoas, eles acabam apresentando problemas técnicos e a manutenção, quando ocorre, é demorada. Outro problema constante nas salas é a conexão com a internet, pois chega-se a permanecer dias sem que se obtenha acesso à rede.

⁴ A evolução funcional na rede estadual de São Paulo ocorre em duas faixas distintas: a) por números, quando os profissionais realizam a prova de mérito e b) por letras; nesse caso, pode-se evoluir pela via acadêmica e não acadêmica. São considerados via não acadêmica os cursos ofertados pela EFAP e Núcleos Pedagógicos com carga horária superior a 30 horas. A legislação específica regulamenta a quantidade de horas necessárias e o tempo em anos exigidos para cada evolução.

A primeira resolução previa a presença de estagiários nas salas, que eram os responsáveis pela operacionalização dos equipamentos e por dar suporte aos professores. Esses estagiários eram alunos da rede estadual que passavam por uma prova de classificação e ficavam responsáveis pela sala durante o período da manhã ou da tarde; por serem menores de idade, não podiam estagiar no período noturno, o que impossibilitava o desenvolvimento de aulas com a utilização do recurso pelos professores desse turno.

Na resolução atual, os estagiários foram extintos do Programa, permanecendo apenas os que ainda tinham contratos em vigência, os quais terminaram no final do ano letivo de 2015. A partir de janeiro de 2016, as salas do programa não contam mais com a presença de estagiários. O artigo 4º determina os atuais responsáveis pela sala:

I – O diretor da escola, no âmbito de suas atribuições, responderá pelo Programa em sua unidade escolar, cabendo-lhe a gestão das ações programadas e a indicação de, pelo menos, 2 (dois) Responsáveis pela Sala, que poderão ser: a) integrantes da equipe gestora (vice-diretor ou professor coordenador); e/ou b) integrantes da equipe administrativa escolar; e/ou c) readaptados, devendo, neste caso respeitar as restrições legais de sua atuação e a compatibilidade com o rol de atribuições.

O bom ou mau funcionamento das salas do Programa afeta diretamente a utilização dos ODA da “Plataforma Currículo+” e de qualquer outra ferramenta ou recurso tecnológico que necessite de computador ou acesso à rede.

Em julho de 2015, ou seja, já no segundo ano de sua implantação, a Plataforma Currículo+ atingiu cinco milhões de acessos⁵. O Portal da Secretaria de Educação publicou a matéria: “Currículo+ moderniza o ensino nas escolas estaduais de São Paulo: Plataforma digital alcança a marca de 5 milhões de acessos”.

No início desse mesmo ano, eu havia ingressado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, com a proposta de pesquisar sobre a utilização dos objetos digitais de aprendizagem nas aulas de inglês. Assim sendo, **uma das propostas dessa pesquisa é avaliar em que medida a utilização da Plataforma está “modificando e modernizando o ensino de forma efetiva”**, no dizer da matéria citada.

Eu já havia realizado em 2014 uma orientação técnica sobre a Plataforma Currículo+ para os professores de inglês, mas percebi que uma única oficina com apenas quatro horas de duração não era suficiente para esmiuçar todo o potencial formativo que a Plataforma

⁵ Conforme reportagem no Portal da Secretaria Estadual de Educação em 28/07/2015 sobre os 5 milhões de acessos à Plataforma: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/curriculo-moderniza-o-ensino-nas-escolas-estaduais-de-sao-paulo>

disponibiliza. Diante disso, decidi promover um curso voltado não só à utilização dos ODA da Plataforma, mas também às ferramentas de autoria disponíveis nela.

Diante desta necessidade foi concebido o curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”. O curso foi incorporado à pesquisa e teve por objetivo principal “Fornecer subsídios aos cursistas para a utilização dos objetos digitais de aprendizagem (ODA) e das ferramentas de autoria da Plataforma Currículo+ nas aulas de inglês como complemento, apoio e reforço ao conteúdo curricular”. A presente pesquisa de abordagem qualitativa consubstancia-se como um **estudo de caso** do curso supracitado.

Neste contexto, surgem as seguintes questões problema, que procuro analisar:

- 1) De que maneira os professores da rede pública estadual de São Paulo, em especial os professores de língua inglesa com aulas atribuídas no ensino médio, estão conseguindo utilizar nas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, envolvendo tecnologia educacional e a “Plataforma Currículo+”?
- 2) Em que medida os conhecimentos oriundos dos cursos e oficinas de formação continuada para utilização da Plataforma Currículo+, a partir da perspectiva das docentes em tela, estão modificando a prática pedagógica dos professores de língua inglesa do ensino médio, particularmente o curso ofertado pela pesquisadora, intitulado “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”?

As subquestões emanadas das duas questões de pesquisa são:

- 1) Quais estratégias estão sendo utilizadas pelos professores de língua inglesa do ensino médio para enfrentar os problemas de infraestrutura na utilização dos recursos tecnológicos?
- 2) De que forma os ODA estão sendo utilizados nas aulas de língua inglesa no ensino médio: para complementar, revisar ou ilustrar os conteúdos?
- 3) As sequências didáticas elaboradas pelas professoras de inglês durante o curso foram aplicadas nas aulas?
- 4) Quais as dificuldades encontradas por estas professoras durante o desenvolvimento das sequências didáticas junto aos alunos?

5) Como as professoras em tela avaliam a inserção dos ODA em sua prática pedagógica?

- As aulas ficaram mais dinâmicas?
- O conteúdo promoveu algum tipo de aproximação com o dia a dia do aluno?
- Em que medida a utilização dos dispositivos midiáticos nas aulas facilitou o processo ensino-aprendizagem?

A pesquisa tem por **objetivo geral:** analisar de que maneira os professores da rede pública estadual de São Paulo, em especial os de língua inglesa do ensino médio, estão conseguindo utilizar nas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, que envolvem tecnologia educacional e a “Plataforma Currículo+”.

Os **objetivos específicos** foram traçados com base em suposições de pesquisa, que emergem dos onze anos de efetivo exercício na rede estadual de São Paulo, onde iniciei como professora de língua inglesa, em 2006. Em 2011 fui designada como PCNP do Núcleo Pedagógico, onde permaneci por oito meses até ser convidada a integrar a Equipe Curricular de Língua Estrangeira Moderna na Secretaria Estadual de Educação, na qual trabalhei por dezoito meses. Nesse período, atuei também como coordenadora de tutoria do curso “Currículo e Práticas Docentes” (CPD) de língua inglesa. Retornei ao Núcleo Pedagógico em novembro de 2013, onde permaneço até o presente momento.

A trajetória profissional acima anunciada evidencia a minha vivência nas diferentes esferas da rede estadual de educação: escola, diretoria de ensino e secretaria de educação. Da vivência nesses anos profissionais emanam as suposições de pesquisa, que se relacionam aos objetivos específicos abaixo nominados:

	Suposição	Objetivo específico
01	Boa parte dos professores que participam dos cursos ofertados pela rede estadual por meio da EFAP e dos Núcleos Pedagógicos só o faz para obtenção de certificação para fins de evolução funcional, e não para aplicação do que foi aprendido/estudado em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar, durante as oficinas e pelo depoimento dado durante as entrevistas, a narrativa das professoras sobre a aplicação, nas aulas, das sequências didáticas elaboradas no curso. • Analisar e refletir juntamente com as cursistas sobre a produção de autoria dos ODA.
02	Os cursos oferecidos para os professores e as novas metodologias apresentadas nem sempre chegam de forma efetiva à sala de aula, ou seja, não impactam no aprendizado do aluno.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as respostas das docentes em tela à entrevista realizada após o curso, procurando compreender pelos depoimentos se e em que medida os conteúdos e orientações do curso estão influenciando na prática docente dessas profissionais da educação.

03	A infraestrutura física das escolas da rede estadual de São Paulo mostra-se frágil para atender as necessidades dos professores de língua inglesa na utilização da “Plataforma Currículo+” e na implementação do “Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades”.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, por meio das respostas do questionário e das entrevistas, a descrição feita pelas docentes da qualidade da infraestrutura física em suas escolas, verificando como as cursistas enfrentam as dificuldades de implantação do Programa e se recebem suporte da equipe gestora no que tange à utilização de tecnologia. • Analisar as dificuldades encontradas para a efetivação do Projeto relacionadas a problemas estruturais e tecnológicos, como a falta de computadores e de manutenção nos equipamentos existentes, além de problemas de conexão com a internet.
----	---	---

A pesquisa utiliza um **referencial teórico** que engloba os seguintes campos conceituais: formação continuada e formação continuada em serviço, tecnologia na educação, cibercultura, letramento digital e multiletramento de professores.

O **recorte temporal** estabelecido abrange um período de oito anos: inicia em 2008, com a implantação da Proposta Curricular, e engloba a sua implementação e solidificação, com o apoio do “Programa Novas Tecnologias, Novas Possibilidades”, além dos decretos e resoluções publicados até o ano de 2016 e relacionados diretamente ao processo de ensino-aprendizagem e à incorporação de tecnologia nas aulas. Levaremos em conta as necessidades de mudança metodológica nas salas de aula do século XXI, necessidades essas que são apontadas no documento de abertura do Currículo oficial.

Quanto às **formas de análise**, serão desenvolvidas: a) análise documental: documento de abertura do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e resolução do Programa “Novas Tecnologias – Novas Possibilidades” (no qual se insere o projeto Currículo+); b) análise das quatro oficinas do curso; c) interação entre os docentes na sala de aula virtual, d) análise temática de conteúdo das respostas dos professores obtidas nas entrevistas. Os dados são analisados à luz de categorias definidas, a partir do quadro teórico de referência.

O estudo está articulado ao projeto de pesquisa “Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores”, coordenado pela orientadora desta pesquisa, Prof.^a Dr.^a Lucila Pesce. O projeto volta-se às políticas de inclusão digital e seus desdobramentos na educação básica e no campo da formação de professores. Partindo do estudo das normativas legais sobre formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), o projeto erige-se em meio a três eixos que se imbricam: a) pesquisas documentais de estudos publicados em anais e em periódicos relacionados ao tema; b) pesquisas documentais de programas de inclusão digital voltados às escolas públicas brasileiras; c) estudos de caso sobre programas e ações de formação de professores da educação básica para o uso educacional das TDIC,

respectivamente desenvolvidos nos âmbitos das redes públicas de educação e das unidades escolares. A pesquisa em tela está articulada ao terceiro eixo do projeto supracitado.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. Conta com a revisão de literatura, dois capítulos teóricos, a pesquisa de campo e a análise dos dados e discussão dos resultados.

A revisão de literatura abarca um levantamento de teses e artigos, a partir de um recorte temporal de oito anos (2008-2016). O capítulo tem por objetivo identificar pesquisas correlatas à temática investigada, com o intuito de conhecer e analisar o que se tem pesquisado sobre o assunto e quais temas têm sido priorizados nos estudos referentes à formação continuada dos professores de inglês no que se refere à utilização das TDIC nas aulas, em especial ao uso dos ODA.

O segundo capítulo aborda a formação de professores a partir da perspectiva crítico-reflexiva, com base no marco teórico selecionado para esse estudo. Para isso nos pautamos, principalmente, em Nóvoa (1991, 1995, 1999 e 2001), Gatti (2008), Freire (1987 e 2001), Giroux (1997), Imbernón (2000 e 2011), Candau (1997), Castells (1996, 2014 e 2015), Levy (1999 e 2013), Pesce (2013), Buzatto (2004 e 2006), Rojo (2012 e 2013) e Gómez (2013 e 2015).

O terceiro capítulo apresenta um breve histórico do *corpus* de pesquisa. Iniciamos apresentando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e sua estrutura física e humana; os programas, projetos, decretos e resoluções da Pasta a partir do ano de 2008, quando foi implantada a proposta curricular. Logo depois abordamos a criação das atuais diretorias de ensino e dos núcleos pedagógicos. Tratamos da formação continuada dos profissionais da rede ofertadas nas três instâncias: 1) escola, 2) Núcleo Pedagógico e 3) EFAP, e descrevemos detalhadamente os cursos oferecidos aos docentes de língua inglesa por meio das parcerias com Cultura Inglesa, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Alumni e Unesp.

O quarto capítulo é dedicado ao percurso metodológico e está estruturado em duas partes. A primeira parte detalha a metodologia utilizada na pesquisa de campo; para isso, procuramos caracterizar a pesquisa qualitativa com base em autores como Bogdan e Biklen (1994, 1999), Ludke e André (2014), André (2013) e Pesce e Barsottini (2012). Descrevemos, também, os instrumentos de coleta e análise de dados. A segunda parte apresenta a estrutura do curso em tela, o levantamento inicial realizado durante o período das inscrições, a Plataforma Currículo+, os sujeitos de pesquisa, o desenvolvimento do curso, o detalhamento das quatro oficinas, as possibilidades das ferramentas de autoria nas aulas e a interação das docentes na sala de aula virtual.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados e a discussão dos resultados. Iniciamos com a análise documental com base em três documentos: a) documento de abertura do Currículo Oficial de São Paulo; b) a resolução do Programa “ Novas Tecnologias – Novas Possibilidades”; e c) as sequências didáticas elaboradas pelos sujeitos de pesquisa. Em um segundo momento, descrevemos as sequências didáticas postadas pelas cursistas na sala de aula virtual e passamos à análise temática de conteúdo, com base nas respostas obtidas durante as entrevistas semiestruturadas.

Procuramos descrever, na introdução, a motivação inicial para o estudo, originada na trajetória profissional da pesquisadora. Buscamos traçar um breve histórico do *corpus* de pesquisa, especificamos o objeto de estudos, as questões problema, os objetivos geral e específicos, o recorte temporal, o referencial teórico e as formas de coleta e análise dos dados.

Passaremos, agora, ao primeiro capítulo, em que apresentamos a revisão de literatura do presente estudo.

CAPÍTULO 1: MULTILETRAMENTOS & TDIC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS: UMA REVISÃO DE LITERATURA.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

*(Minayo, **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade)*

Este capítulo tem por objetivo identificar pesquisas correlatas à temática investigada, com o intuito de conhecer e analisar o que se tem pesquisado sobre o assunto e quais têm sido os temas priorizados nos estudos referentes à formação continuada dos professores de inglês no que se refere à utilização das TDIC nas aulas, em especial ao uso dos ODA.

Iniciamos apresentando as bases de dados em que foi realizada a pesquisa e os critérios e descritores utilizados na busca. A seguir, falamos do recorte temporal, que abrange o período de 2008 a 2016. Apresentamos a justificativa para a seleção desse período e caracterizaremos brevemente as mudanças ocorridas na SEE ao longo desses oito anos, mudanças essas que têm importância fundamental nesta pesquisa. Na sequência, detalharemos a metodologia de busca, que resultou na seleção de oito obras correlatas a esta pesquisa, sendo seis artigos e duas teses.

Em um segundo momento, apresentamos os oito trabalhos selecionados, por meio de um quadro síntese onde constam as informações sobre o autor, título da pesquisa, instituição e local de publicação, tipo de produção, ano de publicação, área do conhecimento e a fonte. Em seguida, contextualizamos os estudos, que foram subdivididos em três subgrupos. O primeiro apresenta os trabalhos que tiveram como temática a formação dos professores de inglês com base no conceito de multiletramentos; o segundo trata da formação de professores de inglês com base em ambientes colaborativos e em plataforma de criação de conteúdo; o terceiro tem por temática a utilização dos ODA nas aulas de língua inglesa. Por fim, destacamos os trabalhos que mais se aproximam da pesquisa em tela e apresentamos as considerações finais da revisão de literatura ora apresentada.

Para o cumprimento desta tarefa, foi realizada uma consulta nas bases de dados do Google Acadêmico, da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Banco de Teses da Capes/MEC e em dois Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): o “GT8 – Formação de Professores” e o “GT16 – Comunicação e Educação”.

Para a efetivação da busca selecionou-se alguns descritores relacionados ao problema de pesquisa e aos objetivos deste trabalho. A fim de encontrar artigos, teses e dissertações válidos para nossos propósitos, isto é, diretamente relacionados ao objeto de pesquisa, foi utilizada a combinação dos descritores, como disposto na figura 01, de modo que tal combinação aparecesse no título ou no resumo das obras.

Figura 01: Descritores utilizados na pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1.1 O Recorte Temporal

A resolução SE 76, de 07/11/2008, implanta a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” para o Ensino Fundamental e Médio nas escolas da rede estadual. Os três primeiros artigos da resolução detalham o objetivo da proposta.

Artigo 1º – A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único – A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

Artigo 2º – A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Parágrafo Único – As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries.

Artigo 3º – A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que,

mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento. (SÃO PAULO, 2008)

Até a publicação da resolução, as mais de 5.000 escolas da rede não contavam com um currículo unificado, ficando a cargo de cada professor selecionar o material e conteúdo adequado a cada ano/série. No ano de 2010, a Proposta já implementada torna-se o Currículo Oficial do Estado. A partir dele, começa-se a enfatizar a importância das tecnologias na aprendizagem e a se mencionar expressões como “sociedade do conhecimento”, “exclusão digital”, “alfabetização tecnológica” etc. No excerto abaixo (p.14) do documento de abertura, fica clara a expectativa de mudança no processo ensino-aprendizagem com foco na utilização das TDIC.

[...] A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes ao acúmulo de conhecimentos e gera profunda transformação quanto às formas de estrutura, organização e distribuição do conhecimento acumulado. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa. Isso muda radicalmente a concepção da escola: de instituição que ensina para instituição que também aprende a ensinar [...] (SÃO PAULO, 2011, p. 14)

Em relação ao currículo de língua estrangeira moderna, as orientações trazem uma mudança na concepção de ensino-aprendizagem do idioma. Das concepções adotadas até então, duas se destacam no ensino de língua inglesa como componente curricular: as ênfases estruturalista e comunicativa, sendo que a segunda foi adotada pela SEE como base para o ensino de língua inglesa em 1988. Entretanto, a ênfase estruturalista continuou a ser muito utilizada pelos professores. A partir da implantação da Proposta Curricular, a ênfase para o ensino do idioma passou a ser a dos “letramentos múltiplos”.

É importante ressaltar que não é objetivo deste estudo analisar o currículo de língua inglesa e tampouco as concepções adotadas para o ensino do idioma. O foco central da análise incide sobre a ênfase que vem sendo dada à incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no currículo como um todo. Com este fim, analisamos a formação que vem sendo ofertada, com vistas a preparar o professor para esta tarefa, em especial os professores de inglês do ensino médio que participaram do curso em tela. A menção aqui feita ao Currículo de Língua Inglesa teve o intuito de dar destaque ao termo “letramentos múltiplos”, ou seja, aos vários tipos de letramento, dentre os quais está o digital.

A importância que começava a ser concedida à utilização das tecnologias educacionais a partir da elaboração e aplicação do documento foi reafirmada por mais dois Programas: 1) “Programa Educação Compromisso de São Paulo” (2011) e 2) “Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades” (2014).

Um ano após a implantação da Proposta Curricular é criada a EFAP, com o intuito de ofertar aos profissionais da rede cursos de formação continuada com foco em utilização e desenvolvimento do Currículo e em recursos/ferramentas tecnológicas que colaborassem com a efetivação dele.

O recorte temporal estabelecido para nossa revisão de literatura abrange o período de 2008 a 2016, trabalhando com um espaço de tempo de oito anos. A revisão de literatura contempla possíveis trabalhos publicados a partir da implantação da proposta curricular, em 2008, e da implementação desta, que se tornaria mais tarde o Currículo Oficial do Estado. Tomamos por base a formação continuada dos professores de língua inglesa, ofertada pela EFAP e pelos Núcleos Pedagógicos, para a utilização das TDIC nas aulas.

1.2 A Metodologia de Busca

A primeira fase da pesquisa foi realizada por meio do Google Acadêmico. Inicialmente, foi realizada uma primeira leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontradas, de modo a captar possíveis aproximações ou distanciamentos com a presente pesquisa. Em relação ao modo de leitura, é importante destacar que o mesmo foi realizado de forma exploratória, tendo como ponto de partida a temática central abordada em cada trabalho e sua relação com os descritores mencionados. Nesta etapa, foi realizada uma primeira exclusão dos trabalhos que se distanciavam muito da temática aqui investigada.

Os principais motivos para exclusão das obras foram: trabalhos que não abordavam questões relacionadas à educação básica ou à formação continuada de professores. A maior parte dos trabalhos encontrados tratava de diferentes abordagens e focos. Entre os temas com maior índice de registros estavam: tecnologia e multiletramentos na formação inicial; graduandos e cursos de letras; utilização de dispositivos móveis/celular nas aulas; multiletramentos críticos; avaliação com base nos multiletramentos; uso de computadores e novos letramentos. Em um primeiro momento, foram analisadas 79 obras; destas, foram selecionados cinco artigos produzidos entre os anos de 2012 a 2015. No gráfico 01, é possível visualizar as fontes dos locais onde os trabalhos foram pesquisados pela ferramenta.

Gráfico 01: Total de registros por fontes Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O segundo banco de dados pesquisado foi o da Scielo. Nele, tanto as buscas casadas quanto as buscas entre aspas não resultaram em nenhum registro. Entretanto, as buscas realizadas com somente um descritor obtiveram melhor resultado. Dos 56 trabalhos encontrados, 37 tratavam da formação de professores, mas as temáticas mais abordadas eram formação inicial; estágio e estágio supervisionado; utilização do *facebook* nas aulas; aprendizagem colaborativa e políticas de formação.

Para finalizar, foram pesquisados, o banco de teses e dissertações da Capes e os trabalhos apresentados nos GT8 e GT16 da ANPED, o que resultou em um total de 390 trabalhos. Os principais temas abordados nesses bancos giravam em torno da introdução das tecnologias na prática escolar; educação a distância/formação docente online; texto midiático; mídias digitais; mídia na prática docente; TIC na docência universitária; tecnologias moveis; aprendizagem em rede; multiletramentos; Prouca; hipertexto; redes sociais; computador; internet; e *twitter* nas aulas. Realizamos o mesmo procedimento para a exclusão dos trabalhos que não vão ao encontro dos objetivos dessa pesquisa, e destes bancos foram selecionados mais três trabalhos.

A partir do método proposto foram escolhidas oito obras potencialmente relevantes nas bases de dados avaliadas. Dos oito trabalhos com maior aproximação e que contemplam os critérios de busca, seis são artigos e dois são teses. A partir das obras selecionadas, foram feitos alguns apontamentos a respeito dos objetivos, das metodologias utilizadas e dos

resultados alcançados, de forma a encontrar discussões potencialmente relevantes e que pudessem ser incorporadas às reflexões da presente Dissertação. As obras selecionadas estão apresentadas no quadro 01.

Quadro 01: Produções acadêmicas correlatas à Dissertação

Autor	Título da pesquisa	Instituição/ local de publicação	Tipo de produção e ano de publicação	Área do conhecimento / Fonte
ARAGÃO, Rodrigo Camargo SANTOS, Michele	O ensino de inglês no pós- método: as contribuições dos objetos digitais	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Artigo 2015	Educação (Google Acadêmico)
KADRI, Michele Salles El	Transformando a atividade de formação de professores/as de inglês: o uso da plataforma Fazgame para o ensino e formação de professores no contexto do PIBID	Universidade Federal de Sergipe	Artigo 2015	Educação (Google Acadêmico)
RAMOS, Maria do Carmo da Silva MOTTER ROSE, Maria Belim	OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E LEITURA: UM ELO PEDAGÓGICO	Secretaria de Educação do Estado do Paraná	Artigo (Série de cadernos rede pública do Paraná) 2012	Educação (Google Acadêmico)
NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira	A Teoria dos Letramentos Digitais na Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa de Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	Artigo 2012	Educação (Google Acadêmico)
BORBA, Marília dos Santos ARAGÃO, Rodrigo	Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês	Universidade Federal do Mato Grosso	Artigo 2012	Educação (Google Acadêmico)
DIAS, Reinildes	WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço	Universidade Federal de Minas Gerais	Artigo 2012	Educação (SciELO)
MATTOS, Andrea Machado de Almeida.	O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: novos letramentos, globalização e cidadania	Universidade de São Paulo	Tese 2011	Educação (Banco de Teses e Dissertações da CAPES)
SILVA, Simone Batista da.	Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa	Universidade de São Paulo	Tese 2011	Educação (Banco de Teses e Dissertações da CAPES)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1.3 Análise dos trabalhos selecionados

Para uma melhor análise das obras, elas foram divididas por temática. O quadro 02 apresenta os trabalhos que tiveram como foco o multiletramento na formação inicial de futuros docentes e de docentes em serviço nas redes estaduais da Bahia, Minas Gerais e Sergipe; o quadro 2.1 traz as pesquisas realizadas na formação de professores de inglês na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade Estadual de Londrina, com a utilização do ambiente colaborativo de aprendizagem “*WebQuest*” e a Plataforma de criação de conteúdo “*FazGame*”, respectivamente; já o quadro 2.2 apresenta os trabalhos envolvendo objetos digitais de aprendizagem.

Quadro 02: Formação de professores de inglês com base no conceito de multiletramentos

Autores	Escopo
Borba e Aragão (2012)	Promover reflexão acerca dos novos desafios para a formação de professores de inglês que emergem de orientações curriculares com foco no conceito de multiletramento. Partindo da análise das Orientações Curriculares para o Ensino Médio Língua Estrangeira – OCEM / LE (BRASIL, 2008).
Silva (2011)	Investigação da crítica na formação de professores de língua inglesa, conforme o projeto dos multiletramentos críticos e a atualização desse projeto para o contexto brasileiro pelas OCEM/LE.
Mattos (2011)	Investigar o potencial das sugestões contidas nas OCEM no contexto de ensino de inglês nas escolas públicas de Minas Gerais, desenvolvendo no grupo de professores envolvidos o uso das teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico.
Nascimento (2012)	Análise preliminar das falas dos docentes (participantes do projeto de formação continuada de professores de língua inglesa da rede de educação básica de Sergipe), buscando compreender a autorreflexão desses profissionais no que se relaciona ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa aliado à teoria dos letramentos digitais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O artigo “Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês”, de Borba e Aragão, publicado na revista *Polifonia*, da Universidade Federal de Mato Grosso, no primeiro semestre de 2012, busca problematizar a formação inicial e continuada dos docentes frente aos desafios impulsionados pela globalização e suas novas tecnologias.

O estudo foi desenvolvido com os professores de inglês da rede pública estadual da Bahia, no âmbito do projeto FORTE (Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino de Línguas) e teve como meta desenvolver pesquisas e fomentar o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino de inglês, além de promover a reflexão dos professores

dessa disciplina sobre seu fazer pedagógico com as tecnologias da informação e comunicação, culminando no desenvolvimento de multiletramentos e produção conjunta de materiais de ensino apropriados às comunidades escolares de seus professores.

A tese de Silva, “Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa” foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo em 2011. Assim como o artigo de Borba e Aragão, Silva também parte da análise das OCEM como base para a formação dos professores de inglês, mas com uma perspectiva diferente: focada principalmente na formação dos professores em pré-serviço e com base nos multiletramentos críticos, a pesquisa teve como objetivo a investigação da crítica na formação de professores de língua inglesa, conforme o projeto dos multiletramentos críticos e a atualização desse projeto para o contexto brasileiro pelas orientações curriculares para o ensino médio.

A pesquisa de Silva foi realizada em dois momentos: no primeiro, com professores em efetivo exercício, acerca de suas perspectivas quanto ao ensino de língua inglesa, objetivos e propostas de trabalho. Em um segundo momento, a investigação foi realizada em uma instituição de ensino superior privada na cidade do Rio de Janeiro, nos cursos de Letras e de especialização em língua inglesa, com inserção de atividades baseadas nas teorias dos multiletramentos e nas orientações das OCEM. Esta segunda etapa teve como objetivo inserir o professor em pré-serviço no ensino da língua inglesa formal, como ampliação das condições para a constituição da identidade de um aluno híbrido, multicultural, flexível e crítico, e não somente visando à formação para o mercado de trabalho.

A tese de Mattos, “O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: novos letramentos, globalização e cidadania”, apresentada em 2011 ao mesmo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, da Universidade de São Paulo, teve como objetivo principal compreender e analisar como um grupo de professores da rede pública de Minas Gerais introduz, em sua atuação pedagógica, as teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, segundo as sugestões contidas nas OCEM.

A pesquisa relata e analisa um estudo de caso de um grupo de três professores de inglês da rede pública de Minas Gerais que participaram de um curso de educação continuada em 2008, bem como suas atividades para implementação de uma pesquisa-ação colaborativa como parte do cumprimento dos requisitos do curso, de carga horária de 192 horas, distribuídas em encontros semanais ao longo do ano letivo de 2008.

O curso está inserido no Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), que é um projeto de pesquisa, ensino e extensão da faculdade de

letras da Universidade Federal de Minas Geras (UFMG) e se constitui em três módulos, além de outras atividades programadas. O módulo de habilidades integradas teve por objetivo trabalhar a metodologia de ensino das quatro habilidades na língua inglesa; o módulo de pesquisa-ação colaborativa objetivou a realização, pelos participantes, de um projeto de pesquisa-ação colaborativa em suas próprias salas de aula, sob a orientação de um professor orientador ligado ao Projeto; o módulo de letramento digital teve por objetivo apresentar aos participantes as novas tecnologias de ensino da língua inglesa e também novas formas de utilizar a tecnologia em sala de aula e como forma de desenvolvimento profissional do próprio professor participante.

As atividades e temas utilizados durante o curso buscaram sempre articular o trabalho às teorias dos novos letramentos, seguindo as sugestões das OCEM/LE. Entre os métodos de coleta de dados estão gravações em áudio e/ou vídeo de algumas das atividades dos cursos, gravações em áudio de reuniões ou entrevistas, narrativas dos participantes sobre suas experiências de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, provas e portfólios, apresentações orais, observações de aulas, anotações de campo, além da criação de um blog para incrementar a interação entre os membros do grupo, já que os docentes não dispunham de tempo livre para encontros presenciais. O blog também foi utilizado como instrumento de coleta de dados.

O artigo de Nascimento (2012), “A Teoria dos Letramentos Digitais na Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa de Sergipe”, disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (RIUFS), apresenta os dados obtidos a partir do projeto de pesquisa de formação continuada de professores de língua inglesa da rede de educação básica de Sergipe a partir das teorias dos novos letramentos. O projeto teve como objetivo analisar as falas dos docentes, buscando compreender a autorreflexão desses profissionais no que se relaciona ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa aliado à teoria dos letramentos digitais.

Diferentemente dos três trabalhos anteriores, cujos autores partiram da análise das OCEM para discutir os multiletramentos na formação dos professores, Nascimento não utiliza nenhum documento oficial como base para sua pesquisa. Ela parte da reflexão acerca dos multiletramentos e, mais precisamente, dos letramentos digitais, tendo como pilares o proposto pelos autores Cope & Kalantzis (2000), Gee (2004), Lankshear & Knobel (2003 e 2008). Assim como na tese de Mattos, o foco recai sobre a formação continuada dos professores da rede pública; já os trabalhos de Borba e Aragão e Silva focam tanto na formação inicial quanto na continuada.

A pesquisa de Nascimento envolveu professores da UFS, alunos do curso de letras (auxiliares da pesquisa) e treze professores da rede estadual, que se voluntariaram para participar do projeto. Os professores foram divididos em três grupos, cada um focando em uma vertente das teorias dos novos letramentos: 1) letramento crítico; 2) multiletramentos e multimodalidade; 3) letramentos digitais. A divisão foi realizada com base em questionários respondidos anteriormente pelos docentes. A essa divisão seguiram-se encontros de discussão teórico-práticos que envolveram todos os participantes e abrangeram as teorias dos novos letramentos de uma forma mais ampla. Os professores da educação básica, que optaram por participar, colaboraram com a tomada de decisões relativas ao rumo da pesquisa. Em um segundo momento, os docentes gravavam as suas aulas e elaboravam relatórios sobre elas, ações estas que eram discutidas e analisadas com os pesquisadores.

Quadro 2.1: Formação de professores de inglês com base na utilização de ambiente colaborativo e plataforma para criação de conteúdo

Autores	Escopo
Dias (2012)	Discutir o papel das tecnologias digitais nas mudanças sociais, econômicas e comunicacionais da era contemporânea, e suas influências diretas na formação do professor de inglês.
Kadri (2015)	Relato de experiência (em andamento) sobre a educação digital de professores de língua inglesa em formação inicial, inserido no PIBID no subprojeto de Letras-Inglês “Transformando professores/as de inglês: lições e práticas inovadoras em escolas públicas”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O artigo de Dias, “*WebQuests*: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço”, publicado em 2012, na *Revista brasileira de linguística aplicada* da Faculdade de Letras da UFMG, apresenta relato de pesquisa desenvolvida durante o pós-doutorado da autora na PUC-SP. O estudo procurou responder à pergunta: “As *WebQuests* favorecem o desenvolvimento do letramento digital do professor de inglês de modo a se formar para os desafios educacionais da era virtual? ”

A pesquisadora utiliza a aceção dos autores Dodge e March (2007) e Dodge (2008) para definir *WebQuests* como ambientes multimodais de aprendizagem colaborativa, que incentivam os participantes a interagir no processo de desenvolvimento de projetos *on-line* pelo uso da web e de seus recursos. Representam um modelo de pesquisa orientada, focada na busca de informações para resolver uma situação problema, realizada no espaço da internet.

A investigação empírica para responder à pergunta de pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, no período de março a maio de 2011. Os participantes eram dezoito professores em educação continuada, que estavam matriculados em um curso de

especialização em ensino de inglês (CEI) da Faculdade de Letras da UFMG. Os participantes foram incentivados a aprender sobre *WebQuests* no processo de ação-reflexão-ação, utilizando, para isso, dois ambientes de aprendizagem sobre a ferramenta, visando aos multiletramentos necessários ao professor de inglês da atualidade.

Segundo a autora, o estudo evidencia que os ambientes de aprendizagem colaborativa, entre eles as *WebQuests*, podem favorecer a formação do professor para as mudanças advindas da complexidade das inter-relações da era virtual, colaborando com o empoderamento dos docentes diante dos multiletramentos da atualidade, especialmente as inter-relações entre o digital, o multimodal e o crítico.

O artigo de Kadri, “Transformando a atividade de formação de professores/as de inglês: o uso da plataforma *Fazgame* para o ensino e formação de professores no contexto do PIBID”, publicado na *Revista de educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais* (EDaPECI) em 2015, apresenta relato de experiência sobre a educação digital de professores de língua inglesa em formação inicial. A pesquisa está inserida no PIBID, no subprojeto de Letras-Inglês “Transformando professores/as de inglês: lições e práticas inovadoras em escolas públicas”, da Universidade Estadual de Londrina.

O objetivo da pesquisa foi aliar o ensino de língua inglesa a propostas de uso de videogames e posicionar os alunos da educação básica como produtores de seus próprios jogos. Kadri relata as atividades de desenvolvimento, teste e execução de jogos interativos e videogames para o ensino-aprendizagem de inglês. Uma das ações para o desenvolvimento do projeto foi a criação do *Game Club*, que objetivava proporcionar aos futuros professores contato com o universo dos videogames, já que foi observada uma falta de conhecimento prévio dos futuros professores e professoras da escola pública em relação aos *games* e a como utilizá-los nas aulas.

Na terceira fase do projeto, intitulada “*Game-based teaching and learning*”, os docentes, após terem criado jogos, elaboraram unidades didáticas complementares para que os alunos conseguissem jogá-los em língua inglesa. Desse modo, os jogos passavam a fazer parte de uma unidade maior de ensino, servindo como o organizador do próprio currículo de Língua inglesa.

Quadro 2.2: Utilização de Objetos Digitais de Aprendizagem nas aulas de língua inglesa

Autores	Escopo
---------	--------

Ramos e Rose (2012)	Relato da implementação de proposta de intervenção pedagógica no ensino, por meio da leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa com a utilização de objetos digitais de ensino e aprendizagem.
Aragão e Santos (2015)	Busca responder teoricamente aos seguintes questionamentos: a utilização dos objetos digitais é consoante à proposta dos documentos oficiais? Quais as contribuições dos objetos digitais para o ensino de inglês no período do pós-método? Tomando como base os estudos acerca dos objetos de aprendizagem (LEFFA, 2006; 2014) e nos Recursos Educacionais (STAROMBINAS, 2012),

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

O artigo de Ramos e Rose, “Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem e Leitura: um elo pedagógico”, publicado em 2012 no caderno *O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense*, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, retrata as ações desenvolvidas junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Getúlio Vargas, do município de Iracema do Oeste-Paraná, nas aulas de Língua Inglesa.

Durante a implementação pedagógica do projeto deu-se ênfase à leitura e à compreensão de textos, a partir da temática “Meio Ambiente: o impacto causado pelo homem e pelas novas tecnologias na sociedade atual”. O projeto objetivou desenvolver leitores críticos que façam uso das ferramentas tecnológicas, criando e utilizando os objetos digitais de ensino e aprendizagem durante as aulas; para isso, foram selecionados os gêneros textuais música, videoclipe, filme e propaganda.

Sob a coordenação da professora orientadora do PDE, foram organizadas sequências didáticas com os gêneros textuais, envolvendo as habilidades de percepção oral (*listening*), atividades motivacionais (*pre-reading*), compreensão da leitura (*Reading Comprehension*), Gramática e Vocabulário (*Grammar – Vocabulary*) e Problematização e Expansão (*Post Reading*). Paralelamente às atividades aplicadas com os alunos, houve a criação do GTR (Grupos de Trabalho em Rede), que constituiu atividade do PDE e consistiu em interação a distância entre o professor PDE e os demais Educadores da Rede Pública Estadual. Buscou-se aprimorar o processo de formação continuada já em curso, promovido pela SEED/PDE, na modalidade a distância, para discussão das temáticas de sua área de formação, o que oportunizou ao professor PDE apresentar sua proposta de intervenção pedagógica aos seus pares.

O segundo artigo de Aragão, agora em coautoria com Santos, “O ensino de inglês no pós-método: as contribuições dos objetos digitais”, publicado na revista *Tabuleiro de Letras* do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia em 2015, teve como objetivo abordar as contribuições da inserção dos objetos digitais para o ensino de inglês, por meio de um estudo bibliográfico com base nos objetos de

aprendizagem (LEFFA, 2006; 2014) e nos Recursos Educacionais Abertos (STAROMBINAS, 2012).

Os autores iniciam abordando o ensino de inglês no pós-método, período no qual adota-se uma pedagogia dialógica que permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que valorize o próprio contexto no qual vivem. Aragão e Santos prosseguem trazendo a relação entre pedagogia de projetos e ODA, e lembram que aquela está relacionada à utilização dos objetos digitais. Mencionam que o ensino de línguas tende a incorporar a pedagogia crítica e a aprendizagem baseada em projetos.

Analisa as OCEM e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que trouxe pela primeira vez no seu edital para 2014 a incorporação dos ODA nas coleções. Finaliza o levantamento bibliográfico fazendo considerações a respeito da importância dos recursos educacionais abertos (REA) para o letramento digital de professores e alunos. Conclui afirmando que a proposta da utilização dos objetos digitais é consonante à proposta dos documentos oficiais e que os REA proporcionam avanços significativos no acesso e na circulação de produtos culturais.

Para melhor visualização, temos na figura 02 um resumo dos temas abordados nos oito trabalhos analisados durante a revisão de literatura.

Figura 02: Resumo das obras analisadas por temática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1.4 Revisão de literatura – Considerações Finais

Do total de trabalhos analisados, os de Mattos (2011), Ramos e Rose (2012) e Kadri (2015) são os que mais se aproximam do objeto de pesquisa em tela. A semelhança com a pesquisa de Mattos é o foco na oferta de um curso de formação continuada a professores de inglês da rede pública estadual. Entre os objetivos do curso estava o letramento digital dos docentes, e durante o período de realização do projeto houve também o acompanhamento de três professores.

Outro fator de aproximação com essa pesquisa foi a forma de coleta dos dados: um dos instrumentos utilizados foi a criação de um blog para a comunicação com os professores. No caso do estudo aqui apresentado, utilizamos como instrumento de coleta a criação de sala de aula virtual para a interação dos docentes. Entretanto, o curso foi ofertado por professores de uma universidade federal dentro de um projeto já existente e o foco era o letramento digital, com base nas orientações da OCEM/LE.

Ramos e Rose pesquisaram a utilização dos ODA nas aulas e a produção de autoria deste recurso pelos alunos. Um dos focos desta pesquisa foi oportunizar que tanto professores

quanto alunos utilizassem as ferramentas de autoria disponíveis na Plataforma Currículo+ para criar seus próprios objetos digitais de aprendizagem. Já a diferença entre os trabalhos fica a cargo do objetivo central: Ramos e Rose optaram por trabalhar diretamente com os alunos, enquanto eram realizadas paralelamente outras atividades com os professores, por meio da criação de um grupo de trabalho. Já a pesquisa aqui apresentada partiu do trabalho com as professoras, para que futuramente elas pudessem apresentar as ferramentas aos seus alunos e incentivá-los a produzir seus próprios objetos.

A pesquisa de Kadri, que utilizou a “Plataforma FazGame” na formação continuada dos professores, com intuito dos docentes elaborarem “unidades didáticas” com base nos jogos para posterior aplicação nas suas salas de aula, é a que mais se aproxima desta pesquisa.

A leitura e a análise das obras selecionadas contribuíram de forma significativa para a pesquisa em tela, principalmente os artigos de Ramos e Rose (2012) e de Aragão e Santos (2015), que versam sobre a utilização dos objetos digitais de aprendizagem nas aulas de inglês. As informações apresentadas pelos autores colaboraram com importantes reflexões sobre o tema e deram subsídios para a construção desta dissertação.

Após esta etapa de investigação dos trabalhos científicos que se aproximavam da presente pesquisa e tendo como referência a revisão de literatura realizada, podemos inferir que a relação existente entre objetos digitais de aprendizagem, ferramentas de autoria e formação continuada de professores de inglês para a utilização destes apresenta-se, ainda, como um campo fértil e pouco problematizado. Deste modo, notamos que ainda existem muitas possibilidades de investigação neste âmbito, o que confere relevância acadêmica e social à presente pesquisa.

Este primeiro capítulo buscou apresentar a revisão de literatura realizada na fase inicial do estudo. A busca efetuada e as obras selecionadas contribuíram para traçar um panorama das pesquisas da área, no sentido de conhecer os temas que têm despertado o interesse dos pesquisadores deste campo. Tal conhecimento, além de situar a presente pesquisa nos estudos do campo, colaborou com a minha formação enquanto pesquisadora iniciante. No capítulo a seguir, vamos proceder à caracterização do *corpus* de investigação.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES A PARTIR DO MARCO TEÓRICO

A prática, por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática [...] educar não é uma atividade transmissora, mas de criatividade. Educação é uma espiral interminável. Não se conclui a formação, ela é contínua.

(NÓVOA, 2013)

A crise na educação não é recente, nem exclusividade do Brasil, e vem avançando rapidamente com o passar dos anos, como demonstram os resultados das avaliações: 1) **nacionais**, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil; 2) **locais**, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); 3) **internacional**, como o realizado por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA⁶), que aponta o baixo desempenho dos alunos.

A qualidade da educação no Estado de São Paulo é medida pelo Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). O indicador avalia os resultados obtidos pelos discentes dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio. Na avaliação, cuja escala varia de zero a dez, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Saresp e o fluxo escolar.

Em 2016, os índices do Idesp obtidos pelos discentes da rede pública do Estado de São Paulo foram, em uma escala percentual de dez pontos: 5,40 (anos iniciais); 2,93 (anos finais); e 2,30 (ensino médio). Os níveis atingidos, principalmente aqueles do contingente de alunos do 3º ano do ensino médio, demonstram a fragilidade na qualidade da educação ofertada.

Gimeno (1999, p. 67) salienta que “O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo”. A deficiência na formação inicial dos professores – que, segundo estudos, não estão sendo preparados de forma adequada para atuar nas salas de aula – é constantemente apontada como um dos fatores responsáveis pela baixa qualidade da educação no Brasil. A esse respeito, Gimeno (1999, p. 64) argumenta que:

O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e a qualidade de ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação.

⁶ Em avaliação realizada pelo PISA, que levou em conta os resultados obtidos pelas notas dos estudantes de 40 países, entre os anos de 2006 a 2010, o Brasil ficou em penúltimo lugar no ranking global de educação de qualidade. Fonte: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp>. Acesso em junho de 2016.

Pelo cenário exposto, muitos têm sido os estudos e pesquisas que apontam a urgência de repensar a formação docente. Paralelamente a isso, aponta-se a necessidade e importância da formação continuada como forma de salvaguardar a qualidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica.

Sob esse mesmo prisma, muitas são as vozes que anunciam a tecnologia como o futuro da educação. Uma série de pesquisas e estudos, a exemplo dos apresentados na revisão de literatura deste trabalho, tem se dedicado a isso. Concomitantemente, plataformas e cursos têm sido elaborados para colaborar com o professor nessa tarefa. A esse respeito, Barreto (2002, p. 117) assevera que:

A incorporação das TIC pode compreender muito mais do que um formato novo ou uma maquiagem mais atraente para os 'mesmos conteúdos'. Para tanto, é preciso investir nos cursos de formação de professores, redimensioná-los, sem deslocar os sujeitos dessa condição. Formar professores que se apropriem das TIC, em lugar de consumidores de mercadorias postas cada vez mais baratas, acessíveis e de manuseio mais simples. Professores que sejam formados no/pelo trabalho com as TIC, e não monitorados por elas. E que, portanto, não lhes atribuam o estatuto de meros instrumentos para quaisquer finalidades.

Um dos objetivos desta pesquisa é buscar compreender a importância da formação continuada dos docentes para o uso das TDIC, e também como ela está ocorrendo. Deste modo, é preciso tecer algumas considerações sobre as políticas de formação continuada, tendo por base autores do campo de formação de professores e do campo da formação para o uso da tecnologia aplicada a educação.

O referencial teórico aqui apresentado e sintetizado no quadro 03 sinaliza a perspectiva adotada por esta pesquisa. Foram selecionados para este trabalho os campos conceituais de formação continuada; tecnologia na educação; cibercultura; letramento digital e multiletramentos de professores.

Quadro 03: Síntese do Marco Teórico da Pesquisa

Campo Conceitual	Autores de referência
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Candau (1997) • Freire (1987, 2001) • Gatti (2008) • Giroux (1997) • Imbernón (2000 e 2011) • Nóvoa (1991, 1995, 1999 e 2001)
Tecnologia na educação, cibercultura e multiletramentos de professores:	<ul style="list-style-type: none"> • Bonila e Oliveira (2011) • Castells (1996, 2014, 2015) • Gómez (2013 e 2015) • Levy (1999, 2013) • Pesce (2013) • Rojo (2012, 2013)
Letramentos digitais de professores e no ensino de língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> • Buzato (2004, 2006)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para uma melhor compreensão da importância dos termos aqui apresentados na formação continuada dos professores, pretendemos delinear neste capítulo uma concepção de formação continuada de professores amparada na perspectiva crítico-reflexiva, com base nos estudos de Nóvoa (1991, 1995, 1999, 2001), Freire (2001), Giroux (1997), Imbernón (2011) e Candau (1997).

Tal perspectiva busca romper com as perspectivas técnica e cientificista, nas quais os professores são vistos como aplicadores das metodologias de ensino pensadas e elaboradas por *outrem*, normalmente por acadêmicos que, muitas vezes, não estão a par de todos os fatores internos e externos que interferem diretamente nas salas de aula e, por consequência, no processo de ensino-aprendizagem, em especial na rede pública.

Em um segundo momento, apresentamos mais especificamente as políticas de formação continuada oferecida pelas redes públicas de ensino, em particular a de São Paulo. A pesquisa em tela originou-se a partir dos anseios desta pesquisadora em melhor compreender se o conhecimento advindo dos cursos e orientações chega de forma efetiva às salas de aula; para isso, apoiamos-nos nos trabalhos de Gatti (2008).

Na sequência, com o intuito de provocar reflexões que contribuam para uma melhor fundamentação e compreensão do curso de formação em tela, tratamos da formação de professores e das mudanças ocorridas no processo de aquisição, construção e compartilhamento de conhecimento na era da Cibercultura, que têm modificado as práticas sociais dentro e fora das escolas e, por consequência, interferido nas ações de formação continuada. Logo depois, passamos a tratar dos conceitos de cibercultura, letramento digital e

multiletramentos. Finalizamos apresentando as competências exigidas pela era digital. Para isso, fundamentamo-nos em Castells (1996, 2014, 2015); Levy (1999, 2013); Pesce (2013); Buzatto (2004, 2006); Rojo (2012, 2013) e Gómez (2013, 2015).

2.1 A Formação Continuada com base na Perspectiva Crítica-Reflexiva

O relatório “Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, publicado em 2011, é fruto de um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas que envolveu vários pesquisadores e contou com a assessoria de Bernadete Gatti. O documento buscou traçar um painel sobre a configuração, as modalidades e os processos de monitoramento e avaliação das ações de formação continuada que vêm sendo oferecidas nos últimos anos aos professores pelos estados e municípios brasileiros.

O relatório aponta que as transformações ocorridas na educação do Brasil – entre elas, os avanços nos diferentes campos de conhecimento, as reformas curriculares, as avaliações censitárias em nível nacional e estadual e a implementação do sistema de ciclos, que buscou resolver os problemas de acesso à educação e assegurar a permanência dos alunos em escolas públicas – acabaram revelando deficiências na formação inicial dos docentes. Essas deficiências, de acordo com o documento, já haviam sido apontadas em estudos anteriores realizados por Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009).

O diagnóstico tem apontado o baixo desempenho dos alunos, o qual tem sido atribuído, em grande parte, aos professores e a sua formação. Contraditoriamente, espera-se dos docentes que atuem como agentes responsáveis e se incumbam de promover as mudanças esperadas na qualidade do ensino. (2011, p.9)

A esse respeito, Nóvoa (1999, p.3) afirma que: “Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor do que os professores. É para eles que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas”, e acrescenta: “ao mesmo tempo, os problemas políticos tendem a ser redefinidos como problemas pedagógicos. O que não é possível fazer noutras arenas transfere-se para o campo da educação” (ibidem, p. 17). Entretanto, ele nos lembra de que: “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores” (ibidem, p.18).

Em relação à concepção de formação continuada, o documento traz ainda que:

Uma ideia bastante arraigada na Formação Continuada é a de que ela se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando, em muitos casos, a ser de extrema precariedade. Nesse sentido, a Formação Continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. Em outras

palavras, defende-se que a Formação Continuada precisa formar um professor carente de conhecimentos gerais e pedagógicos e com poucas habilidades didáticas. Segundo os defensores desse modelo de “déficit”, a situação agrava-se diante das demandas educacionais de sociedades tão complexas, levando à necessidade de estabelecer políticas amplas e bem pensadas de formação docente, tão central ela é para a melhoria da qualidade da Educação. Por outro lado, há também modelos que veem a importância da Formação Continuada como consequência da constatação de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo ensino-aprendizagem. (2011, p. 13)

Pretendemos, aqui, fugir da concepção rasa de formação continuada vista pelo ângulo da oferta de políticas e ações compensatórias, que teriam por intuito suprir as fragilidades apresentadas na formação inicial. Ao contrário, buscamos tratar da formação continuada com base nas teorias críticas. Para isso, procuramos nos amparar em Nóvoa (1991, 1995, 1999 e 2001), Freire (1987 e 2001), Giroux (1997), Imbernón (2011) e Candau (1997).

Na perspectiva das teorias críticas, a reflexão tem papel essencial na formação em serviço. Isso porque a reflexão é condição primordial no processo de transformação da prática pedagógica dos docentes, além do atendimento de uma série de demandas impostas aos professores na atualidade, contribuindo, também, com o desenvolvimento da autonomia do docente enquanto pessoa (NÓVOA, 1995).

Em entrevista publicada na *Revista Nova Escola*, Nóvoa (2001⁷) descreve a formação como sendo:

[...] um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Segundo Freire (2001, p. 43-44), na formação permanente dos professores:

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha na prática, em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Para Imbernón (2011), a formação dos professores deve ter por base uma reflexão sobre a prática que permita um processo constante de autoavaliação, possibilitando orientá-lo em seu trabalho. As ações de formação devem ser pensadas com o intuito de formar um

⁷ A entrevista consta no site da revista. Por isso, não há número de página.

Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em janeiro de 2017.

“profissional prático-reflexivo” e colaborar para o desenvolvimento de um conhecimento profissional que permita “avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa, que deve ser introduzida constantemente nas instituições, desenvolver habilidades, planejamento, diagnóstico e da avaliação, adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos” (*ibidem*, p.72).

Em consonância com essa concepção, Giroux (1997) salienta a importância dos professores serem vistos como “intelectuais transformadores” e afirma que “encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (*ibidem*, p. 162).

Para Candau (1997, p. 64), a formação continuada não pode ser concebida simplesmente:

[...] como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc. de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Os autores trazem conceitos importantes, que normalmente não são levados em conta no planejamento das ações de formação continuada, as quais muitas vezes são idealizadas para instrumentalizar e treinar os profissionais ou, como já mencionado, de forma “compensatória”, com vistas a sanar a defasagem na formação inicial.

A formação vista pelo prisma das teorias críticas resgata a importância e a urgência de se pensar ações de formação continuada que colaborem com o desenvolvimento de um “profissional prático-reflexivo” (IMBERNÓN, 2011); que consiga “refletir criticamente sobre a sua prática” (FREIRE, 2001) e que essa “reflexão possibilite a transformação da prática pedagógica” (NÓVOA, 1995), colaborando com a construção de uma “identidade pessoal e profissional” (CANDAU, 1997), de modo que os professores possam ser considerados como “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997), atuando de forma efetiva no desenvolvimento de ações dentro das unidades escolares que sejam capazes de modificar a realidade ali existente, no que tange ao processo de aquisição, construção e compartilhamento de conhecimento.

2.2 A Formação Continuada Ofertada pelas Redes de Ensino, em Especial a do Estado de São Paulo

As mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias acarretaram transformações no mundo do trabalho, que se intensificaram a partir do final do século XX. Em decorrência, tornou-se imperativo, especialmente nos países desenvolvidos, a necessidade da atualização constante, por meio da formação continuada como requisito para o trabalho. Essa necessidade de atualização contínua para os profissionais logo foi incorporada pelos setores educacionais, o que demandou o desenvolvimento de políticas nacionais e regionais para o atendimento da demanda (GATTI, 2008).

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p.2)

A formação continuada oferecida pelas redes de ensino está prevista em Lei. Em 1996, é sancionada a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que regulamenta a educação pública e privada no Brasil. Destacamos aqui três artigos que deliberam sobre a formação continuada dos profissionais da educação.

- ✓ Artigo 67 – Os sistemas de ensino serão responsáveis por promover: inciso II: “o aperfeiçoamento profissional continuado”.
- ✓ Artigo 80 – “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.
- ✓ Artigo 87, §3º, inciso III: o Distrito Federal, Estados e municípios devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Como veremos no capítulo três, as ações de formação continuada oferecidas pela rede pública estadual de São Paulo foram intensificadas com a criação das oficinas pedagógicas. Mais tarde, estas foram denominadas núcleos pedagógicos e atingiram grandes proporções, em relação ao número de profissionais atendidos, por meio da formação online ofertada a partir de 2009 pela EFAP. A esse respeito, Gatti (2008, p.9) afirma que: “A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a

educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal”.

Boa parte das formações ofertadas tem sido encaminhada de forma a atender, por meio de seus programas e projetos, as propostas e políticas públicas da SEE, em especial ao Currículo Oficial, no sentido de instrumentalizar e treinar os docentes para a utilização de determinadas ferramentas e recursos. Alguns exemplos são: o curso Currículo e Prática Docente (CPD), que abordava estratégias e metodologias para uma melhor aplicação do Currículo Oficial; “As Oficinas Currículos+”, que buscavam incentivar o uso dos ODA da “Plataforma Currículo+”; “Aventuras Currículo+”, que pretendia preparar os docentes de língua portuguesa e matemática para utilizarem a plataforma com atividades *gameficadas*, com vistas a recuperar as competências e habilidades ainda não desenvolvidas nestas disciplinas, e o curso sobre a plataforma “Foco Aprendizagem”, local onde estão disponíveis os dados do Idesp, Saresp e avaliação da aprendizagem em processo (AAP).

Giroux (1997, p.58) chama atenção para a “tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares”. Em contraponto a esse pensamento, Imbermón (2000, p.21) acentua a importância de:

[...] considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Não pretendemos aqui negar a importância dos cursos oferecidos, mas sim questionar a forma como são desenvolvidos. As formações têm características das perspectivas técnica e cientificista, ainda distantes da perspectiva crítico-reflexiva, que busca a formação de um profissional “prático-reflexivo” (IMBERNÓN, 2011) e que colabora com a construção de uma “identidade profissional” (CANDAU, 1997) dos docentes.

Nesse viés é imprescindível que o planejamento de ações formativas leve em conta a cultura escolar como um todo. Na era da cibercultura, na qual a aquisição de conhecimento e as práticas sociais estão cada vez mais atreladas às TDIC, urge a preparação de um profissional que seja capaz de lidar com as transformações que tais tecnologias vêm provocando no campo educacional e que saiba utilizar as mídias digitais de forma efetiva, em prol do avanço da educação, para muito além da perspectiva instrumental de uso das mídias digitais.

2.3 Relações entre Cibercultura, Letramento Digital e Multiletramentos

A concepção de cibercultura teve origem na década de 1950, com a informática e a cibernética. O dicionário Oxford⁸ lista o uso do termo “cibercultura” no ano de 1963. O conceito se consolidou e passou a ganhar destaque a partir de 1980, com a popularização da internet, e por meio do filósofo e estudioso da área Pierre Lévy. A palavra é composta pelo prefixo “ciber”, diminutivo de cibernética (que exprime a noção de internet ou de comunicação entre redes de computadores⁹), e pela palavra “cultura” (complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano¹⁰). Pela etimologia podemos definir, *grosso modo*, que cibercultura é a cultura da internet.

Lévy (1999, p.17) define cibercultura como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, crescimento este que vem modificando o modo das pessoas interagirem e verem o mundo. A internet oferece uma gama de recursos e informações disponíveis a um clique, o que amplia as possibilidades educacionais.

É evidente que essas mudanças atingiram a educação em forma de avalanche tecnológica, transformando, ou melhor, ampliando as possibilidades de aquisição, construção e compartilhamento de conhecimento. O ciberespaço, “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LEVY, 1999, p.17), possibilita o “aprender sozinho”; a interatividade, o compartilhamento de ideias, projetos e informações. Porém, a tecnologia por si só não garante o sucesso do aprendizado. Para Lévy (ibidem, p.172)

As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas. Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.

É inegável o potencial educacional que a internet agrega à educação. Entretanto, é importante lembrar que, para navegar pelos mares da informação, é preciso primeiro saber selecionar quais informações são realmente relevantes e de fonte segura. Transformar de

⁸ Fonte: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cibercultura>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

⁹ Fonte: <<https://www.priberam.pt/dlpo/cultura>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

¹⁰ Fonte: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/cultura/>>. Acesso: 30 mar. 2017.

forma apropriada essa diversidade de informações em conhecimento não é tarefa fácil. Castells apud Bonilla e Oliveira (2011, p.40) nos alerta para este fato quando pontua que existem três formas de exclusão digital: a primeira seria não ter acesso à rede; a segunda, ter acesso à rede, mas com capacidade técnica ineficiente, enquanto a terceira é apontada por ele como a mais importante forma de exclusão:

[...] é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente.

Lévy (1999, p. 158), ao tratar das questões que entrelaçam o saber, a educação e a cibercultura, salienta que “as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação”. Em relação à formação dos professores para o uso das TDIC, o autor assevera que, para que o professor esteja preparado para ensinar, é necessário que ele aprenda a utilizar esses recursos antes de levá-los para a sala de aula (LÉVY, 2013¹¹).

Para Castells (2014¹²) e Gómez (2013¹³, 2015), o sistema educacional está “obsoleto” e é incapaz de atender às necessidades dos alunos. Para o primeiro, essa obsolescência tem por base, principalmente, a mera transmissão de informação aos alunos pelos professores. Para o segundo (2015, p.37), “as escolas convencionais devem ser consideradas obsoletas, pois enfatizam a linearidade, a conformidade e a uniformidade e são incapazes de responder à diversidade e à mudança”. Articulado a essa ideia, o autor reafirma a importância de o professor estar preparado para usar bem essas “poderosíssimas ferramentas”, a serviço de uma nova pedagogia que colabore com o aprendizado das crianças.

Ademais, Castells (2014, 2015¹⁴) pontua que, segundo pesquisa realizada pela revista *Science*, 80% da informação mundial está digitalizada e disponível na internet. Portanto, o que os alunos necessitam é de “critérios para buscá-la”, o que lhes proporcionaria um “empoderamento intelectual”; enfatiza:

¹¹ Entrevista concedida à *Revista Gestão Educacional*. Disponível em: <<http://www.webaula.com.br/index.php/pt/acontece/noticias/2874-pierre-levy-fala-dos-beneficios-das-ferramentas-virtuais-para-a-educacao>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

¹² Reportagem do site *Fronteiras do Pensamento*. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-explica-a-obsolescencia-da-educacao-contemporanea-1427125019>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

¹³ Entrevista concedida à revista *Época*. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2013/05/angel-perez-gomez-novas-tecnologias-com-velhas-pedagogias-nao-servem-para-nada>>. Acesso em: 30 maio 2017.

¹⁴ Entrevista concedida ao site *Fronteiras do Pensamento*. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-responde-a-pergunta-braskem-tecnologias-na-educacao>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

[...] os alunos não necessitam de formação técnica para utilizar a internet, o que acontece é que os alunos ensinam a internet, como uma tecnologia, aos professores. Aos professores cabe ensinar que tipo de informação e como se utiliza e combina essa informação, gerando conhecimento ligado às suas Tarefas. (CASTELLS, 2015)

Como pode ser observado, Castells (2014, 2015), Gómez (2013, 2015) e Lévy (1999, 2013), estudiosos de renome nos campos da educação e da tecnologia, apontam para a necessidade de renovação das escolas, destacando a importância do papel das tecnologias aplicadas à educação nessa renovação. Contudo, também asseveram que, para que isso ocorra, é extremamente importante que os docentes sejam preparados de forma adequada para essa utilização. Isso nos leva ao próximo conceito abordado neste estudo: o letramento digital na formação de professores.

Antes de falarmos de letramento digital, é necessário conceituarmos o termo letramento, ou melhor, letramentos. Para Buzatto (2006, p.6):

[...] os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais [...]

Desse modo, os letramentos digitais são o conjunto de práticas sociais que se desenvolvem mediadas pelas tecnologias digitais de comunicação e informação e têm finalidades específicas (BUZATO, ibidem). Se pensarmos nessas práticas sociais dentro dos muros das escolas fica evidente que, para que elas ocorram de forma a contribuir com o avanço do processo ensino-aprendizagem, é imprescindível que façam parte da formação dos docentes.

Articulado a esse pensamento, Pesce (2013, p. 9) argumenta que: “não há como deixar de salientar o papel do letramento digital ao empoderamento dos grupos sociais contemporâneos” e acrescenta que: “No âmbito das práticas escolares, se bem mediado pelos professores, o uso das TIC com essa intencionalidade em muito tem a contribuir”. Em relação à importância da preparação dos docentes, a pesquisadora reforça o argumento de que: “para que os professores consigam fazer a devida mediação, na integração das TIC às práticas curriculares, é preciso que recebam formação específica a esse fim”.

As TDIC possibilitam novas formas de interação, colaboração, construção e aquisição de conhecimento, ao mesmo tempo em que oferecem novas modalidades de socialização desse conhecimento, implicando na “transformação das relações dentro e fora da escola” (BUZATO, 2006, p. 4).

Os professores deixariam, então, de ser meros transmissores de conhecimento, passando a mediá-lo, dando mais autonomia aos discentes na busca e construção do próprio conhecimento e orientando-os durante o percurso, o que acarretaria uma mudança significativa nas práticas sociais na cultura escolar. Buzato (ibidem, p.13) tece algumas considerações sobre o letramento digital dos docentes:

O que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a idéia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores. Não creio que professores sejam mais ou menos bem intencionados do que quaisquer outros atores. Mas creio que, em sendo a escola ainda o grande canal de inclusão de que dispomos, não podemos prescindir de professores e alunos que sejam letrados digitais no sentido que aqui estou propondo, isto é, de professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia e lhe dão significado e função em lugar de consumi-las passivamente ou, o que seria pior, em lugar de serem "consumidos" por ela. Penso que só assim faremos a boa rima entre educação, Internet e oportunidades.

Se a internet dispõe de uma diversidade de materiais, sobre diversos temas e assuntos, que podem ser utilizados pelos professores no processo educacional, para os docentes de língua inglesa, ou de qualquer outro idioma, essas possibilidades são ampliadas, já que além da aprendizagem do idioma – que pode ocorrer pelo contato com os diferentes gêneros, as variedades linguísticas, acesso a canais de TV e estações de rádio de diferentes países, intercâmbio com falantes nativos, de forma síncrona ou assíncrona etc. – essa monta de recursos facilita também o contato e o conhecimento de outras culturas, uma vez que aprender um idioma passa também por conhecer uma nova cultura.

A esse respeito, Buzato (2004, p.6) lembra-nos que:

[...] Se no passado muitas das discussões giravam em torno da necessidade/efetividade do uso de computadores no ensino de línguas com base em estudos psicométricos (Chapelle et al., 1996), hoje se discute sobre qual a perspectiva mais adequada para que possamos tirar proveito de um entrelaçamento inexorável entre as tecnologias da informação e da comunicação e ensino-aprendizagem de línguas.

Um dos objetivos do presente estudo é analisar como se dá a formação dos docentes de língua inglesa, da rede estadual, pela perspectiva dos letramentos digitais e multiletramentos, e se o conhecimento oriundo destas formações chega de forma efetiva à sala de aula, em especial o curso ofertado por esta pesquisadora. A análise desta questão será realizada por meio dos depoimentos das docentes em tela.

Shetzer & Warschauer (apud Buzato, 2004, p.6) afirmam que, se anteriormente os professores pensavam sobre como inserir a tecnologia da informação tendo como objetivo

apenas ensinar a língua, “cabe-lhes agora também considerar como ensinar a língua de tal forma que seus aprendizes possam fazer uso efetivo da tecnologia da informação”. Os autores pontuam, ainda, que a melhor forma de conseguir integrar satisfatoriamente os objetivos de ensino-aprendizagem de uma língua é passando necessariamente por uma abordagem fundamentada no conceito de letramento digital.

O letramento digital dos docentes proporciona que estes passem a utilizar os recursos/ferramentas disponíveis de forma crítica e com criatividade, de modo que a utilização da tecnologia venha a contribuir com a aquisição e construção do conhecimento pelos docentes e pelos discentes. Rojo (2012, p.12) assevera que: “isso envolve, é claro, letramentos críticos e esse é outro espaço de atuação escolar: transformar o consumidor acrítico em analista crítico”. Não basta saber manusear os aparelhos ou ter domínio sobre eles, como é o caso de muitos alunos; o essencial é saber incorporar todo esse potencial tecnológico de maneira reflexiva e produtiva, saber buscar as informações e compreendê-las, transformando-as em conhecimento que contribua com a construção/produção de um novo conhecimento.

Saber utilizar essas tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva colabora com o empoderamento dos docentes. Utilizamos aqui a concepção de empoderamento freiriano, na perspectiva da conquista da autonomia pelos discentes e, por consequência, pelos docentes no uso das tecnologias. Pesce (2013), ao tecer considerações sobre o conceito de letramento digital, pontua que este integra uma das etapas do empoderamento freiriano. Esse mesmo empoderamento pode ocorrer também por meio dos multiletramentos: próximo conceito que passaremos a tratar.

O termo multiletramentos foi cunhado pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres¹⁵) em 1996. Rojo (2013, p.14) explica que:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneo envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

A autora (2012, p. 22) destaca algumas características importantes dos multiletramentos:

¹⁵ Grupo formado por pesquisadores dos letramentos, que em 1996 se reuniu na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA), vindo daí o nome do grupo. Após uma semana de colóquio, o grupo publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* [Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais] (ROJO, 2012, p.12).

- Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

A Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo grupo, ressalta a importância de que a escola assuma (por isso, a proposta de uma pedagogia) os novos letramentos emergentes da atual sociedade, na sua maioria devido às tecnologias digitais da informação e comunicação. Além dessa inclusão, é igualmente importante abrir os currículos à diversidade de culturas presentes na sala de aula, fruto de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade (ROJO, 2012). O grupo de Nova Londres propõe alguns princípios sobre como desenvolver a pedagogia dos multiletramentos, os quais estão explicitados na figura 03.

Figura 03: Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos

Fonte: Rojo (2012, p. 29).

Pela observação dos princípios no “mapa dos multiletramentos”, podemos dizer que o trabalho a ser realizado pelas escolas é no sentido de transformar um usuário funcional que possui a competência técnica (o “saber mexer”) num indivíduo que saiba analisar criticamente, em meio às informações encontradas, o que é realmente pertinente a determinado contexto, criando novos sentidos, ressignificando o conhecimento adquirido e transformando esse conhecimento em um novo. Em consonância com essa concepção, Rojo

(2012, p.54) argumenta que a utilização das TDIC por docentes “[...] é uma nova forma de entender como as tecnologias da informação e comunicação podem auxiliar no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos, explorando novas práticas de letramento”.

Nesse viés, Valente (apud Rojo, 2012, p. 40) afirma: “saber como utilizar a tecnologia não é um processo diferente de aprendizagem? São neurônios que se conectam. A mudança está no contexto do processo educacional, com outras linguagens, com trabalhos compartilhados em rede e outros recursos”. Na era da “sociedade em rede” (CASTELLS, 1996) as práticas sociais vêm se modificando significativamente, inclusive dentro das escolas. Novas competências passaram a ser requeridas, como as denominadas “competências para o século XXI”, que foram divididas por especialistas da área em três domínios: 1) cognitivo (pensamento crítico, criatividade e alfabetização em TIC etc.); 2) intrapessoal (aprendizado contínuo, determinação etc.); 3) interpessoal (empatia, adaptação etc.).

Muitos currículos, assim como o do estado de São Paulo, são estruturados com base no desenvolvimento de habilidades e competências: “A seleção de qualidades ou competências fundamentais ou básicas é uma decisão política intimamente vinculada aos valores que cada comunidade considera essenciais para o desenvolvimento dos seus cidadãos na era digital” (GÓMEZ, 2015, p. 76). O termo “competência” tem sido utilizado na reestruturação curricular de vários países e teve origem em um documento elaborado no projeto DeSeCo.

O documento DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-Chave) é o resultado do trabalho da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem por objetivo buscar novas formas de concepção de currículo, novos modos de se compreender o processo de ensino-aprendizagem e novos modelos de ensino. Foi pensado a partir da preocupação de órgãos internacionais com a qualidade e relevância da educação. A primeira versão do documento foi elaborada em 2000 e a última em 2003. A partir dele, a maioria dos países que compõem a OCDE, entre eles a União Europeia e a Espanha, iniciaram suas reformas curriculares. Ele foi usado também na construção dos instrumentos utilizados na avaliação do PISA, em torno do conceito de competências (GÓMEZ, 2015).

O DeSeCo (apud GÓMEZ, 2015, p.74) define competência como:

[...] a capacidade de responder às demandas complexas e realizar várias tarefas adequadamente. É uma combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que estão mobilizados conjuntamente para alcançar uma atuação eficaz.

Gómez (ibidem) diverge da definição de competências dada pelo documento; ele propõe que competências sejam:

Sistemas complexos, pessoais, de compreensão e de atuação, ou seja, combinações pessoais de conhecimentos, habilidades, emoções, atitudes e valores que orientam a interpretação, a tomada de decisões e atuação dos indivíduos humanos em suas interações com o cenário em que habitam, tanto na vida pessoal e social como na profissional.

Com base na proposta da DeSeCo sobre competências, o autor selecionou as três que considera fundamentais. A partir delas elaborou, de forma mais detalhada, o que chama de “as competências exigidas na era digital”. Para ele, os componentes apresentados nestas competências permitem que “cada indivíduo, de maneira singular, transite da informação ao conhecimento e do conhecimento à sabedoria, enfatizando três qualidades fundamentais: saber, solidariedade e autonomia” (2015, p.74). O quadro 04 apresenta uma síntese das competências elencadas por ele como fulcrais na era digital.

Quadro 04: Síntese das Três Competências Exigidas pela Era Digital

Competência	Principais características	Papel da escola no desenvolvimento da competência
Capacidade de utilizar e comunicar de maneira disciplinada, crítica e criativa o conhecimento e as ferramentas simbólicas que a humanidade foi construindo até nossos dias.	Capacidade de utilizar, não de recitar, repetir ou reproduzir em uma prova. Aplicar e comunicar conhecimento são tarefas fundamentais nas interações pessoais, sociais e profissionais na era da informação.	A tarefa da escola contemporânea não é tanto abranger o conteúdo disciplinar presente no currículo oficial, mas ajudar os alunos a utilizarem o conhecimento de maneira reflexiva e produtiva (grifo nosso).
Capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de funcionar em grupos sociais heterogêneos. O foco se situa na interação com o outro, com os diferentes. • Respeito, compreensão e empatia. • Cooperação ativa. • Compromisso com a construção democrática das regras de jogo coletivas. 	Fortalecer a coesão social com base na aceitação consciente da existência do outro, do diferente. Obs.: Para explicitar o papel da escola, no desenvolvimento desta competência, o autor utiliza um excerto extraído de Tedesco (2000, p.35).

Capacidade de viver e atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de pensar e agir de forma independente, o que significa tanto o desenvolvimento da própria identidade pessoal como o exercício da autonomia relativa e com critérios próprios na hora de decidir, escolher e atuar em cada contexto. • Capacidade e vontade para defender e afirmar os próprios interesses e direitos, assumir as responsabilidades e obrigações que provêm da liberdade e compreender as possibilidades e limitações do próprio trabalho. • Capacidade e vontade para formar e desenvolver o próprio projeto de vida, que inclui os âmbitos pessoal, social e profissional, compreendendo o lugar e o papel de cada um em seu cenário vital próximo e as suas relações com o macrocenário do contexto globalizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar cada indivíduo a se construir como um sujeito relativamente autônomo em todas as suas dimensões. • Ajudar, promover e orientar o trânsito do indivíduo contemporâneo da informação para o conhecimento e do conhecimento para a sabedoria.
---	--	--

Fonte: Síntese elaborada pela pesquisadora, com base em Gómez (2015, p.76-97).

Destacamos, aqui, a primeira competência elencada por Gómez, “capacidade de utilizar e comunicar de maneira disciplinada, crítica e criativa o conhecimento [...]”. Se prestarmos atenção às características atribuídas a ela – “capacidade de utilizar, não de recitar, repetir ou reproduzir em uma prova [...]” – podemos traçar um paralelo com os princípios atribuídos à pedagogia dos multiletramentos pelo Grupo de Nova Londres, disponibilizados na figura três: “criar sentido” e “transformar”. Gómez (2015, p.77) afirma que: “os inovadores do futuro serão os aprendizes que são capazes de formular as questões apropriadas, filtrar e avaliar gigantescas quantidades de dados e comunicar claramente os conhecimentos que foram capazes de combinar e reconstruir de modo geral”.

Se analisarmos o papel da escola para o desenvolvimento desta competência, que consiste em “[...] ajudar os alunos a utilizarem o conhecimento de maneira reflexiva e produtiva”, e lembrando que a fonte destes conhecimentos é a rede de computadores e as ferramentas e recursos nela disponíveis, fica clara a necessidade de que os professores sejam formados para isso. Tal formação passa obrigatoriamente pelo letramento digital e pelos multiletramentos, a fim de que esse trabalho seja desenvolvido pela perspectiva crítica e reflexiva, e não meramente instrumental.

Buscamos neste capítulo apresentar os conceitos que embasam esta pesquisa e os autores selecionados para compor o marco teórico deste trabalho e que fundamentam tais conceitos. Para tanto, tratamos da formação continuada com base na perspectiva crítico-reflexiva e das políticas de formação continuada de professores ofertada pelas redes públicas

de ensino. Também abordamos a conexão entre cibercultura, letramento digital, multiletramentos e seus dobramentos nas práticas sociais desenvolvidas dentro das escolas e na formação continuada dos docentes.

Passaremos agora ao capítulo três, em que será apresentado um histórico da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, das Diretorias de Ensino e do Núcleo Pedagógico, os quais compõem o *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO 3: A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA REDE: UM HISTÓRICO DO *CORPUS* DE PESQUISA

[...] o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Vários são os fatores intervenientes nessa situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho. [...] a importância da atuação das secretarias de estado nas políticas docentes e, em particular, no que se refere às ações de formação continuada, constata-se que elas apresentam trajetória de esforços em direção à melhoria da educação básica de suas redes. Os caminhos são diversos e apontam na direção de uma tentativa constante de superação e aperfeiçoamento, explícita na justificativa de cada novo empreendimento.

*(Gatti, Barreto e André, **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**)*

O presente capítulo objetiva delinear o *corpus* de pesquisa. Para isso iniciamos traçando um breve histórico da SEE, começando pelo seu surgimento, em 1931, ainda como parte integrante da Secretaria de Estado da Educação e da Saúde, e passando pelo desmembramento da pasta em 1947, quando foi instituída a atual Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Em seguida, tratamos da reestruturação, em 1995, e da reorganização, em 2011, e apresentamos o organograma com a atual composição da Pasta. Seguimos com a apresentação dos programas, projetos, decretos e resoluções da SEE. Sintetizamos a legislação publicada no período de 2008 a 2015 relacionada diretamente aos processos de ensino-aprendizagem e às ações advindas das políticas públicas de formação continuada dos profissionais da rede.

Num segundo momento, apresentamos um histórico do surgimento das atuais Diretorias de Ensino, que foram reestruturadas a partir da extinção das Delegacias de Ensino, em 1999, e disponibilizamos o organograma com a atual estrutura do órgão. A seguir, falamos da evolução dos Núcleos Pedagógicos (NP), que foram constituídos em 1979 com a denominação de núcleos de apoio técnico e pedagógico. Discorreremos também sobre a função do NP e dos profissionais que nele trabalham.

Finalizamos o capítulo descrevendo como ocorre o processo de formação continuada na rede, nas três instâncias: 1) unidade escolar (nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC), 2) Núcleo Pedagógico e 3) Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP). Apontaremos as dificuldades enfrentadas pelos Professores Coordenadores Pedagógicos (PC) no que tange a propiciar a formação continuada durante as ATPC.

Abordamos a instituição da EFAP e discorremos sobre os cursos ofertados por ela, dando destaque, em um primeiro momento, aos direcionadas à utilização da tecnologia nas aulas e às parcerias com empresas, fundações, institutos e com o MEC para a oferta dos cursos supracitados.

Em um segundo momento, passamos a tratar mais especificamente dos cursos ofertados aos professores de inglês com o intuito de desenvolver: 1) as habilidades de falar (*speaking*), escutar (*listening*), leitura (*reading*) e escrita (*writing*); 2) promover a reflexão sobre a prática; e 3) aprimorar a metodologia em sala de aula. Detalhamos as parcerias realizadas para a execução desses cursos e analisamos também a importância de cada um para o aprimoramento dos docentes de língua inglesa.

Por fim, relacionamos as atribuições do Núcleo Pedagógico e dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e focamos naquelas relacionadas à formação continuada, que podem ocorrer no formato de orientações técnicas ou cursos. Detalhamos os procedimentos de cada uma delas e apresentamos o histórico de formações oferecidas aos professores de inglês, pelo NP, no período de 2014 a 2016.

3.1 A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi criado em 1930, durante o governo de Getúlio Dornelles Vargas, por meio do decreto nº 19.402, de 14/11/1930, que o denominava Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Quatro meses depois, em março de 1931, o coronel João Alberto Lins de Barros, interventor federal no Estado de São Paulo, assina o decreto nº 4.917, de 3/3/1931, que transforma a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior em Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública. O artigo 2º do decreto supracitado determina as atribuições e serviços da Secretaria, que passam a ser:

- 1) a educação pública;
- 2) a fiscalização do ensino particular;
- 3) a saúde pública;
- 4) a assistência na parte não atribuída expressamente às demais Secretarias de Estado.

Esta estrutura manteve-se até 1947, ano em que a Pasta foi desmembrada, passando a ser denominada Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Sobre esse período, encontramos no Portal da SEE o seguinte relato:

[...] a partir da criação da Pasta, percebe-se o aperfeiçoamento das áreas administrativas e o crescimento da preocupação com as discussões pedagógicas. Esse período fica marcado como a grande reforma da educação paulista, também

conhecida como reforma Fernando de Azevedo, e pela criação do código da educação. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, S.D)

Desde 19 de fevereiro de 1979 a sede da Secretaria de Educação de São Paulo está localizada na Casa Caetano de Campos, na Praça da República, região central da cidade de São Paulo, e ocupa um edifício tombado como bem cultural do Estado e do Município de São Paulo¹⁶.

Imagem 01: Fachada do Prédio da SEE/SP.

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação

Ao longo das décadas, a Secretaria de Educação passou por reorganizações e reestruturações. Uma delas (provavelmente a maior e que envolveu várias áreas) ocorreu em 1995, no governo Mario Covas, que nomeou Rose Neubauer como secretária da educação. Ela ocupou o cargo entre os anos de 1995 e 2001. As justificativas para a reestruturação foram apresentadas por meio do Comunicado SE de 22/03/1995, que estabeleceu as diretrizes educacionais para o período de 1995 a 1998.

No Comunicado afirma-se que a educação de São Paulo vinha passando, ao longo dos vinte anos anteriores, por um processo de deterioração que não condizia com o desenvolvimento econômico, industrial e tecnológico do Estado (SÃO PAULO (ESTADO), 1995); explica-se ainda que:

[...] a Secretaria Estadual de Educação, na tentativa de atender as novas necessidades educativas sem modernização dos mecanismos gerenciais acabou por desorganizar a máquina administrativa que é hoje obsoleta e incapaz de servir de instrumento para as novas políticas que se fazem necessário. (SÃO PAULO, 1995, p.5)

¹⁶ Fonte: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em 8 de fev. 2017

Naquele ano, o Estado de São Paulo contava com um contingente de 8.735.696 alunos, distribuídos entre as redes municipal, estadual e particular, sendo que a rede estadual era responsável por 80% desse total. Os principais entraves apresentados no Comunicado e que deram origem às medidas de reestruturação eram: a precária qualidade de ensino; os baixos índices de desempenho; evasão; repetência; ineficiência do sistema e a falta de mecanismos de avaliação e controle dos serviços prestados.

Segundo o documento, esses fatores, aliados a outros, permitiam concluir que “o sistema educacional no Brasil e inclusive o de São Paulo é um fracasso em termos de qualidade, mesmo para as crianças e jovens que, de acordo com as escolas, alcançaram patamares desejáveis de desempenho” (ibidem, p.7). Era necessária uma mudança urgente desse cenário educacional. Com as medidas apresentadas, pretendia-se a racionalização do fluxo escolar, a instituição de mecanismos de avaliação de resultados e o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas. Conforme o documento (ibid., p.8), o estado buscava:

[...] construir na Secretaria uma máquina administrativa leve, ágil, flexível e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional, para tanto, dois objetivos deverão ser atingidos: a instituição de um sistema eficaz de informação dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências.

A Secretaria de Educação passou por uma nova reorganização em 2011, cujas ações permanecem em vigor. O secretário nesse período era o professor Herman Voorwald, que comandou a Pasta de 2011 a 2015, sendo substituído, em janeiro de 2016, pelo atual secretário, José Renato Nalini. A substituição deu-se após a crise gerada pelo projeto de reestruturação das escolas, que teve como consequência a ocupação de 196 unidades escolares, pelos estudantes, como forma de protesto.

O decreto nº 57.141, de 18/06/2011, assinado pelo governador Geraldo Alckmin, determina a reorganização da Pasta. O artigo 3º do documento traz os princípios organizacionais, que são:

Artigo 3º - Orientam a organização da Secretaria da Educação:

- I – Foco no desempenho dos alunos;
- II – **formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica;** (grifo nosso)
- III – gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura;
- IV – concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias;
- V – articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos;
- VI – integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria;

- VII – monitoramento e avaliação contínua de resultados;
- VIII – atuação regional fortalecida na gestão do ensino;
- IX – escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem.

A imagem 2 mostra como ficou estruturada a composição da Pasta após o decreto de reorganização de 2011.

Imagem 2: Organograma Atual da Secretaria da Educação

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2013).

Subordinadas diretamente ao Secretário de Educação estão as cinco coordenadorias e a EFAP, além das Diretorias de Ensino, órgãos descentralizados responsáveis pelas unidades escolares de suas regiões. O número de escolas jurisdicionadas a cada DE varia de acordo com a região onde está localizada; há diretorias que possuem menos de 40 escolas na sua circunscrição, assim como há aquelas que têm mais de 100 unidades escolares sob a sua responsabilidade. A DE onde foi desenvolvida a pesquisa em tela é uma das dez maiores do Estado.

Entre os órgãos centrais, destacamos a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, por serem as responsáveis, respectivamente, pelas ações de: formação continuada, desenvolvimento do Currículo e avaliação, estudo e acompanhamento dos indicadores de desempenho. A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) surgiu após a reestruturação da extinta Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

Entre as atribuições da CGEB estão: elaborar, atualizar e normatizar o currículo da educação básica e prospectar, avaliar e definir tecnologias para uso pedagógico na educação básica. Das áreas que constituem a CGEB, o Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica (DGEB) atua por meio das equipes curriculares no planejamento, coordenação e elaboração do currículo, bem como no desenvolvimento de estudos em tecnologias educacionais, sendo este último de responsabilidade do Centro de Estudos e Tecnologias Educacionais (CTEC), entre outras atribuições.

O quadro 05 mostra um comparativo entre as estruturas física e humana da SEE nos anos de 1995 e 2016. Entretanto, apesar da diminuição no quantitativo, a Secretaria de Educação de São Paulo continua a ser a maior rede pública de ensino do Brasil.

Quadro 05: Comparativo quantitativo das estruturas física e humana da SEE/SP

	1995	2016
Alunos	6.637.000	4.000.000
Professores	360.000	250.000
Escolas	6.700	5.139
Servidores	62.000	65.000

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Comunicado SE de 22/03/1995¹⁷ e de SEE (2014)¹⁸.

Assim como foi feito no capítulo de revisão de literatura, e utilizando um período de busca que abrange os anos de 2008 a 2015¹⁹, sintetizamos no quadro 06 as legislações em vigor, publicadas nesse espaço de tempo e que têm influência direta no processo de ensino-aprendizagem. Entre elas, destacamos: “Programa Acessa Escola” (inclusão digital de alunos e professores); “EFAP” (formação continuada dos profissionais da rede por meio virtual); “EVESP” (cursos online para os alunos); “Currículo Oficial” (referencial básico e obrigatório para a proposta pedagógica); “Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades” (plataforma de objetos digitais de aprendizagem articulados ao currículo); “As Aventuras Currículo+” (recuperação para as disciplinas de língua portuguesa e matemática em plataforma *gameficada*).

¹⁷ Fonte: Comunicado SE de 22-3-95

¹⁸ Fonte: <<http://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>>. Acesso em 8 de fev. 2017

¹⁹ Nenhum dos decretos e resoluções publicados em 2016 interferiu diretamente com o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o quadro síntese abarcou o período de 2008 a 2015, ou seja, um ano a menos do que o período utilizado na revisão de literatura, que englobou o período de 2008 a 2016.

Quadro 06: Resumo da Legislação Publicada no Período 2008-2015

Legislação	Denominação	Objetivo(s)
Resolução SE 37, de 25/04/2008 Resolução SE 17, de 31/03/2015	Institui o Programa ACESSA Escola Altera a resolução do Programa ACESSA Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar à comunidade escolar os recursos do ambiente Web. • Promover a criação e o fortalecimento de uma rede de colaboração e de troca de informações e conhecimentos entre professores e alunos da própria escola, ou entre os de diferentes unidades escolares, de modo a contribuir com a produção de novos conteúdos. • Universalizar as atividades de inclusão digital (grifo nosso), otimizando os usos dos recursos da Internet aos alunos, professores e servidores, nos períodos de funcionamento das escolas; • Promover e estimular as ações de protagonismo vivenciadas pelos alunos do ensino médio e voltadas à área de Tecnologia da Informação e da Comunicação – TIC.
Resolução SE 76, de 07/11/2008 ²⁰	Implanta a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” para o Ensino Fundamental e Médio, nas escolas da rede estadual	Constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.
Decreto nº 54.297, de 05/05/2009 Decreto nº 55.717, de 19/04/2010	Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) Organiza a EFAP	A formação continuada e o desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria; o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da Secretaria.
Decreto nº 57.011, de 23/05/2011	Cria a Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo – EVESP	Oferecer programas educacionais regulares, especiais e de capacitação em situações que requeiram atendimento a necessidades de grupos específicos da população. [...] por meio de metodologias baseadas no uso intensivo das tecnologias de informação e de comunicação.
Decreto nº 57.141, de 18/07/2011	Reorganização da Secretaria de Educação	Reorganizar a Secretaria Estadual da Educação
Decreto nº 57.571/2011, de 02/12/2011	Institui o Programa Educação Compromisso de São Paulo	Promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais.
Resolução SE 81, de 16/12/2011	Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais.	Adequar as matrizes curriculares da educação básica às diretrizes nacionais e às metas da política educacional.
Resolução SE 21/2014	Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Alinhado ao “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”, visam: • o emprego sistemático, em salas de aula das escolas da rede estadual de ensino, de novas tecnologias de informação e comunicação, a serviço do processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos e

²⁰ A Proposta Curricular se efetiva como Currículo Oficial da rede em 2011. Entretanto, não foi publicada uma nova resolução nem houve alteração desta. Portanto, a legislação vigente sobre o Currículo de São Paulo é a Resolução SE 76 de 07/11/2008.

		elevar-lhes o índice de desenvolvimento educacional. <ul style="list-style-type: none"> • consolidar-se como referência nacional na promoção de soluções, mediante o emprego de novas tecnologias a serviço da aprendizagem, a partir do envolvimento e da liderança dos profissionais da rede estadual de ensino.
Resolução SE 11, de 17/03/2015	As Aventuras Currículo+	Promover ações de recuperação contínua de aprendizagem, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades estruturantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, a partir de atividades didáticas que utilizem tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), com ênfase nos objetos digitais de aprendizagem disponibilizados na plataforma Currículo+.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.2 Diretorias de Ensino

No decreto nº 7.510, de 29/01/1976, que reorganiza a Secretaria, encontramos nos artigos 71 e 77 as atribuições das Divisões Regionais de Ensino e das Delegacias de Ensino, respectivamente. Entre as atribuições das Divisões Regionais de Ensino estava a de supervisionar e prestar assistência técnica e administrativa às Delegacias de Ensino. Tínhamos, então, dois órgãos responsáveis por atender as escolas de determinadas regiões, conforme as divisões estabelecidas naquele período. Essa estrutura vigorou até o ano de 1995.

Com a reestruturação da SEE detalhada no item 2.1, promovida durante o período em que Rose Neubauer esteve à frente da Pasta, este modelo sofreu alterações significativas, previstas no eixo “desconcentração das decisões da administração”. Havia então 142 delegacias de ensino que, segundo os estudos da época, não atendiam aos critérios geográficos ou populacionais. Muitas delas foram fechadas e as restantes passaram a ter repasse de verba para determinadas despesas e compras, além de assumir atividades que eram executadas pelos órgãos centrais (SÃO PAULO, 2013).

O decreto nº 43.948, de 09/04/1999, altera a denominação de Delegacia de Ensino para Diretoria Regional de Ensino e promove a reorganização do órgão. Atualmente, existem 91 DE distribuídas pelo Estado de São Paulo, sendo que treze estão na capital, assim distribuídas: três na zona central, cinco na zona leste, duas na zona norte e três na zona sul; elas são responsáveis por 1.081 unidades escolares, das quais 410 estão localizadas na zona leste.

O decreto nº 57.141/2011, que estabeleceu as diretrizes da última reorganização da SEE, define, no seu artigo 70, as atribuições das Diretorias de Ensino, que foram orientadas

dentro de dois eixos: gerir e orientar. A imagem 03 mostra como ficou estruturada a composição das Diretorias de Ensino após esse decreto.

Imagem 03: Organograma Atual das Diretorias de Ensino

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação (São Paulo, 2011)

3.3 Núcleos Pedagógicos

Antes dos Núcleos Pedagógicos serem instituídos nas Diretorias de Ensino, as atribuições da área curricular e administrativa cabiam à supervisão de ensino, conforme disposto no artigo 78 do decreto nº 7.510, de 29/01/1976. Na área curricular, eram responsáveis por ações que hoje são atribuídas aos NP.

Em 1979, por meio da resolução SE 46/79, foram constituídos os núcleos de apoio técnico e pedagógico “com atribuições de prestar serviços de apoio ao grupo de supervisão” (SÃO PAULO, 1979); esses núcleos eram compostos por monitores²¹ de física, química, biologia e matemática. A partir de 1981, passam a integrar os núcleos também monitores em ciências e português e, em 1983, os monitores de educação artística e educação física (CAMPOS, 1998).

As oficinas pedagógicas foram instituídas em 1987, por meio do decreto nº 26.978/87, assinado pelo então governador Orestes Quécia, tendo como Secretário da Educação Chopin Tavares de Lima. O decreto descreve a instituição, sinalizando:

²¹ Os monitores eram professores da rede estadual designados para prestar serviço nas delegacias de ensino.

[...] a importância da Oficina Pedagógica que, **de forma articulada com a Equipe de Supervisão** (grifo nosso), desempenha papel relevante na implementação das ações de formação continuada e dos projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos da rede estadual. (SÃO PAULO, 1987)

A partir do decreto, as oficinas deixaram de ser subordinadas à Supervisão de Ensino, passando a trabalhar em parceria e de forma articulada com a equipe de supervisores, como pode ser visto no organograma disponibilizado na imagem 03. Entretanto, até hoje não houve mudança de postura por parte de muitos supervisores, principalmente daqueles que já desempenham a função há muito tempo e que ainda consideram os membros do Núcleo Pedagógico como seus subordinados.

Os profissionais designados para compor as oficinas pedagógicas passaram a ser denominados assessores técnicos pedagógicos (ATP), representantes de todas as disciplinas do currículo. Em documento da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas deste mesmo ano há a explicação de que as oficinas “fariam parte do processo de descentralização da administração escolar” e que seriam “instaladas na sede ou nas proximidades de cada delegacia de ensino, expressam uma das medidas que objetivam transformar, cada vez mais, as delegacias em polos irradiadores das ações pedagógicas”, atuando também “no aperfeiçoamento dos recursos humanos através da intensificação dos programas de capacitação para especialistas e docentes a partir das necessidades locais e regionais” (CAMPOS, 1987, p.25)

Um novo comunicado emitido pela CENP no ano de 1990 traz as diretrizes de formação que deveriam ser aplicadas.

As oficinas pedagógicas poderiam, junto às unidades escolares, identificar as falhas, diagnosticar necessidades e estabelecer as prioridades para o trabalho de capacitação dos professores, utilizando-se de estratégias para cursos e orientações que seguissem padrão de ações centralizadoras ou descentralizadoras. (CAMPOS, 1987, p.26)

Em 2005, a resolução SE 12 dispõe sobre a organização e o módulo da oficina pedagógica, que passa a ser composta por ATP, responsáveis pelas áreas de alfabetização, linguagens, ciências da natureza e matemática, ciências humanas, tecnologia educacional e de projetos especiais da Secretaria Estadual de Educação. No artigo 4º, que especifica as atribuições da função, destacamos a citada no inciso VI: “estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação”. O módulo básico de ATP passou a ser composto por onze profissionais, podendo haver um acréscimo de até outros seis para atender às necessidades locais, ou seja, de acordo com o número de escolas pertencentes à área de abrangência de cada diretoria.

Alguns anos depois, os assessores técnicos pedagógicos passaram a receber a denominação de professores coordenadores da oficina pedagógica (PCOP) e, com a reestruturação de 2011, a oficina pedagógica recebeu a denominação de Núcleo Pedagógico e os profissionais que nela atuam passaram a ser chamados de professores coordenadores do núcleo pedagógico (PCNP).

Em 2011, quando passei a integrar o quadro de PCNP, era necessário, em primeiro lugar, realizar uma prova que habilitasse os professores da rede a se candidatarem às vagas de PCNP nos núcleos pedagógicos e de professores coordenadores (PC) nas unidades escolares. Realizei a prova no início de 2011, que gerava em torno de questões referentes a legislação.

Ainda no primeiro semestre, tomei conhecimento por meio da circular (informativo da diretoria de ensino que é disponibilizada semanalmente nos *websites* das DE, com orientações, comunicados e avisos para as unidades escolares) de que estava aberto o processo seletivo para PCNP de algumas disciplinas, entre elas língua inglesa. O processo era composto por entrega de projeto, entrevista com os três supervisores responsáveis pelo núcleo pedagógico e, na última fase, entrevista com a dirigente de ensino. O PCNP era então designado e passava a cumprir 40 horas de trabalho semanal no Núcleo Pedagógico. Em 2012, a exigência das provas para PCNP e PC foi retirada e o exame deixou de ser aplicado.

A partir do segundo semestre de 2016, foram suspensas novas designações de professores para atuar nos Núcleos Pedagógicos; ou seja, quando um PCNP sai, não pode ser substituído, o que tem provocado defasagem nos quadros dos NP. Como exemplo, citamos o quadro do NP no qual foi desenvolvida esta pesquisa: em 2016, o efetivo era de 22 PCNP; um ano depois, no primeiro semestre de 2017, contávamos com apenas onze profissionais e, a partir do segundo semestre, o quadro foi reduzido para nove PCNP.

Somado a isso, muitos são os boatos sobre o futuro dos NP, como a diminuição do número de componentes, o que resultaria na permanência de apenas um representante por área de conhecimento; a perda da gratificação pelo desempenho da função e mesmo o fechamento do núcleo e terceirização do serviço nele prestado. Tais perspectivas têm gerado muitas incertezas nos profissionais que atuam nos NP.

3.4 A Política de Formação Continuada dos Profissionais da Rede

Pesquisas têm demonstrado a importância da formação continuada para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Segundo Imbernón (apud GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.194), “a formação continuada deve fomentar o

desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”.

As Secretarias estaduais e municipais de educação têm trabalhado no sentido de propiciar este tipo de formação aos seus profissionais, na tentativa de obter melhores resultados nas avaliações internas e externas. Entretanto, as autoras nos lembram de que “não basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação” (ibidem, p.195); há que se levar em conta muitos outros fatores que interferem diretamente no avanço da qualidade.

O relatório “Políticas Docentes no Brasil”, fruto da pesquisa realizada por Gatti, Sá Barreto e André, publicado em 2011, demonstra que as Secretarias possuem um órgão responsável pela formação continuada nas suas redes de ensino. Na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, há três instâncias responsáveis por essa formação, cada uma atendendo a determinadas especificidades.

A primeira delas é a própria unidade escolar, que conta com o espaço da “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC); a segunda instância são os Núcleos Pedagógicos, que realizam a atribuição por meio das orientações técnicas realizadas durante o horário de trabalho dos docentes ou pela oferta de cursos fora do horário de aulas dos professores, enquanto a terceira é disponibilizada por meio da EFAP, em plataforma virtual e a distância. As especificidades de cada uma dessas instâncias serão detalhadas a seguir.

3.4.1 Unidades escolares

A formação continuada nas unidades escolares ficou a cargo do professor coordenador pedagógico (PC). A resolução SE nº 75/2014, que dispõe sobre a função gratificada de coordenador pedagógico (nas unidades escolares e no núcleo pedagógico), traz no seu artigo 5º as atribuições da função do PC nas escolas, dentre as quais destacamos a seguintes, dispostas no inciso X:

X – tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

- a) **a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo** (grifo nosso), promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- c) **a efetiva utilização** de materiais didáticos e de **recursos tecnológicos** (grifo nosso), previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais; [...]

e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, **em especial as que façam uso de recursos tecnológicos** (grifo nosso) e pedagógicos disponibilizados na escola; [...]

Por essas diretrizes, a formação continuada dos docentes deve ser realizada durante o horário de ATPC, antigo HTPC. A partir de 2012, por meio da resolução SE nº 08 de 2012, que regulamenta a composição da jornada docente, a “hora de trabalho pedagógico coletivo” (HTPC) passa a ser contada em 50 minutos e denominada “aula de trabalho pedagógico coletivo” (ATPC). Todos os docentes com aulas atribuídas têm de participar dos encontros, cujo tempo varia de acordo com a jornada de trabalho do professor (SÃO PAULO, 2012). No quadro 07 podemos conhecer as jornadas ofertadas pela rede estadual e o tempo de ATPC que o professor deve cumprir na escola, de acordo com cada uma delas.

Quadro 07: Jornada de trabalho docente da rede estadual de São Paulo

Jornada/Carga horária	Aula de 50 minutos ²²	
	Com alunos	ATPC
Integral (40h)	32	03
Básica (30h)	24	02
Inicial (24h)	19	02
Reduzida (12h)	09	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Contudo, percebemos pela mesma resolução que propiciar momentos de formação continuada é apenas uma das muitas atribuições dos professores coordenadores pedagógicos. As orientações técnicas ofertadas aos PC por meio dos núcleos pedagógicos enfatizam sempre a importância desses momentos de estudo e formação durante as ATPC.

Conteúdos são preparados pelos PCNP para orientá-los na tarefa. Nas visitas de acompanhamento às escolas, realizadas periodicamente pelos membros do NP, normalmente são requisitadas as pautas de ATPC com o objetivo de se constatar se as formações estão ocorrendo e, em caso negativo, orienta-se o PC, no sentido de efetuar-las constantemente.

Entretanto, sabe-se que essa função direcionada ao PC dificilmente é concretizada, por diversos motivos. Do período em que permaneci em sala de aula, de 2006 a junho de 2011, recordo-me apenas de três ATPC em que foi realizado algum tipo de estudo. As demais normalmente são dedicadas a recados e informes, discussão sobre os alunos que apresentam problemas, normalmente relacionados à indisciplina; estruturação de projetos etc.

²² A jornada dos professores é composta por: 1) quantidade de aulas com alunos; 2) ATPC e 3) aula de trabalho pedagógico livre (ATPL). As ATPL, que não constam na tabela, podem ser cumpridas em local de livre escolha e também variam de acordo com a jornada do docente.

O estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, “O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições”, publicado em 2011, comprova as afirmações anteriores. Ao comentá-lo, Bibiano (2011) afirma que:

[...] existem muitas leis e regulamentações – em nível federal, estadual e municipal – que definem o papel esperado para esses profissionais, com ênfase para a questão da formação continuada dos professores dentro das unidades escolares. Porém, as 500 entrevistas realizadas para a pesquisa não deixam dúvida: inúmeras tarefas do cotidiano escolar, que poderiam ser executadas por outros funcionários, como a resolução de conflitos entre alunos e o atendimento aos pais e à comunidade, acabam por dominar a agenda dos coordenadores.

Em 2014, a CGEB envia às diretorias de ensino e às unidades escolares o documento orientador “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em Destaque”, com o intuito de subsidiar os PC na elaboração e desenvolvimento dos encontros. No entanto, o próprio documento orienta uma série de ações para essas reuniões, além das ações de formação, como podemos ver no trecho a seguir: “As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos” (p.17).

3.4.2 Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP)

Seis meses após a implantação da proposta curricular é criada a EFAP, que tem como objetivo oferecer cursos de formação continuada aos profissionais da rede, com foco no desenvolvimento do Currículo. Como disposto no inciso II do artigo 2º do decreto de criação do órgão, “a metodologia, a prática de ensino e o domínio de conteúdos curriculares são diretrizes orientadoras da organização, do planejamento e da programação da formação continuada dos professores do Estado de São Paulo”. Os artigos 3º e 4º determinam os objetivos da EFAP e como estes objetivos devem ser atingidos.

Artigo 3º - São objetivos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo: **I** – a formação continuada e o desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria; **II** – o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da Secretaria.

Artigo 4º – Para a consecução de seus objetivos, cabe à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo: **I** – qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão do ensino, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada; **II** – realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação, em especial o previsto no artigo 7º da Lei Complementar 1.094, de 16 de julho de 2009; **III** – disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação [...]

Os cursos ofertados pela EFAP são realizados a distância, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ou de forma semipresencial, por meio dos núcleos pedagógicos. Como mencionado anteriormente, o foco dos cursos é o desenvolvimento, de forma direta ou indireta, do Currículo Oficial, com o intuito de promover avanço dos resultados obtidos pelos alunos nos exames internos e externos. Entre os cursos disponibilizados diretamente para aplicação do Currículo, destacamos o “Currículo e Prática Docente” (CPD), ofertado em três edições, nos anos de 2011, 2012 e 2014. Tive a oportunidade de atuar como coordenadora de tutoria de oito turmas das quinze formadas para os professores de inglês em 2011, um dos últimos cursos oferecidos com tutoria.

Foram ofertados também diversos cursos voltados ao uso das tecnologias digitais nas aulas. O quadro 08 apresenta aqueles realizados no período de 2012 a 2017 que abordaram a temática da tecnologia aplicada à educação.

Quadro 08: Cursos e Parcerias SEE²³

Curso	Ano de Oferta	Parceria
Live@edu - Comunicação e Colaboração na nuvem	2012	Microsoft
Pilares da Educação Digital	2012 e 2014	Microsoft
Programa Intel® Educar - Fundamentos Básicos	2012 a 2014	Intel
<ul style="list-style-type: none"> • Programa Proinfo Integrado • Elaboração de Projetos • Introdução à Educação Digital • Redes de Aprendizagem Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs 	2012 a 2015	MEC
Programa Intel Educar – Série Elementos: Aprendizagem baseada em Projetos	2013 a 2014	Intel
Curso Windows na Sala de Aula	2014	Microsoft
Estudos Autônomos: Introdução à Educação Digital	2014	MEC
Fundamentos do Google para o Ensino	2014 a 2015	Google
Currículo+ em Ação	2014	Instituto Singularidades
Oficinas Virtuais Currículo+	2014 a 2015	
Aventuras Currículo+	2015 a 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Inspirare • Instituto Natura • Fundação Vanzolini
Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação	2016	Fundação Lemann

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos cursos ofertados pela EFAP

²³ Outros cursos foram ofertados no mesmo período, mas sintetizamos aqui apenas os que envolvem o uso de tecnologia aplicada à educação. Pelo mesmo motivo, os cursos ofertados aos professores de inglês serão sintetizados em outro quadro.

Como pode ser observado no quadro 08, dos cursos disponibilizados nesse período podemos notar que apenas os ofertados por meio do “Programa Proinfo Integrado” e “Estudos Autônomos: Introdução à Educação Digital”, elaborados e distribuídos pelo MEC; bem como as “Oficinas Virtuais Currículo+”, organizadas pela EFAP, são de órgãos públicos responsáveis pela educação, respectivamente em nível federal e estadual. Todos os demais são frutos de parcerias com a iniciativa privada. Macedo (2014, p.5) chama a atenção para o fato de que “as demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo”. A autora cita Ball, que em estudo sobre a mercantilização da educação nomeia esse fenômeno das parcerias como “acordo político do Pós-Estado da Providência”.

Tal fato pode ser comprovado por reportagem publicada na internet em novembro de 2016 (BORGES, 2016²⁴), que destaca a presença de um número significativo de representantes de empresas, instituições e fundações que foram convidados a colaborar com a reforma do ensino médio. Entre eles estão: Instituto Inspirare, Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Natura²⁵, sendo que todos estes desenvolvem parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Não é intuito desta dissertação analisar os interesses envolvidos na participação de agentes privados na formação continuada dos profissionais da rede. Buscamos, aqui, apenas destacar a presença deles na elaboração e oferta dos cursos. Não podemos negar a importância destes para o aprimoramento e atualização dos docentes. Entretanto, a fragilidade na infraestrutura das unidades escolares, no que se refere a equipamentos e a conexão com a internet, na maioria das vezes não propicia aos docentes a oportunidade de colocar em prática as metodologias que englobam recursos e ferramentas tecnológicas. Muitos professores, como é o caso das docentes em tela, conforme veremos nos depoimentos trazidos no capítulo cinco, conseguem contornar as dificuldades aqui destacadas. Porém, essa não é a realidade encontrada na maioria das escolas. Poderia haver, por parte desses mesmos agentes privados, iniciativas que colaborassem de alguma forma com a melhoria da infraestrutura nas unidades escolares, considerando que constam, na relação de empresários, nomes que se destacam por possuírem grandes fortunas.

²⁴ Reportagem publicada no site The Intercept Brasil. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

²⁵ O Instituto Natura teve importância fundamental na idealização da Plataforma Currículo+, que foi construída a partir da Plataforma Escola Digital, disponibilizada pelo instituto e que pode ser acessada em: <<http://www.institutonatura.org.br/iniciativa/escola-digital/>>.

Neste ano de 2017, o foco está recaindo sobre a formação para gestão democrática e grêmio estudantil. Os cursos já não contam mais com a presença de tutores há algum tempo, o que dificulta a sua realização por parte dos docentes que ainda apresentam dificuldades em se adaptar a uma formação nesses moldes. Quando o professor encontra algum tipo de dificuldade durante o curso, deve abrir um chamado no “fale conosco” para saná-la. Porém, esse tipo de chamado busca solucionar problemas técnicos, e não metodológicos ou de conteúdo, já que não há um profissional disponível para esse tipo de dúvida. Geralmente, há um fórum nos cursos, para que os cursistas possam interagir e se ajudar mutuamente.

Em balanço realizado pela EFAP sobre as atividades desenvolvidas no ano de 2016 e disponível no *site* da Escola de Formação, constam as ações de formação e o quantitativo atendidos ao longo do ano:

[...] cerca de 125 mil servidores, entre professores, gestores e técnicos da Secretaria da Educação, participaram de cursos, programas e orientações técnicas oferecidos pela EFAP ao longo de 2016. As ações de formação contemplaram as áreas pedagógica, tecnológica e de gestão e foram organizadas em três eixos: Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica e suas Modalidades; Gestão Educacional; e Grandes Temas da Educação. Ao todo, durante 2016 foram oferecidas 99 ações de formação desenvolvidas em parcerias com instituições, como a Fundação Lemann, Google, Universidade de São Paulo, Parceiros da Educação, Fundação Bial, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entre outras. (EFAP, 2017)

3.4.2.1 Histórico das Formações Ofertadas aos Professores de Inglês pela Rede Estadual de São Paulo

Um dos focos desta pesquisa é analisar as ações de formação continuada da rede pública de São Paulo, com ênfase nas ofertadas aos professores de inglês, principalmente no que tange a letramento digital e multiletramentos. Tais conceitos foram apresentados no capítulo dois, que tratou do marco teórico que fundamenta o estudo ora apresentado.

Se as políticas públicas da rede têm enfatizado a importância da tecnologia aplicada à educação, o que pode ser observado pela série de publicações de resoluções e decretos sintetizados no quadro 06 e pela oferta dos cursos disponibilizados no quadro 07, é importante conhecer como os professores estão sendo preparados para essa utilização.

Por isso, neste item apresentamos, com maior detalhamento, os cursos ofertados pela Secretaria de Educação aos professores de inglês, que seguem sintetizados no quadro 09. Participei de todos eles como cursista ou como coordenadora de tutoria, com exceção dos oferecidos pela PUC-SP. É importante ressaltar que, pela sua abrangência, os cursos disponibilizados pela EFAP por meio de suas parcerias conseguem atender a um quantitativo de professores muito superior àquele que os NP conseguem alcançar.

Quadro 09: Cursos Específicos para os Professores de Inglês e Parcerias SEE

Curso	Parceria	Nível/Período de realização/modalidade
Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR)	<ul style="list-style-type: none"> • USP • Unicamp • Unesp 	Especialização (2010 a 2013)
Currículo e Prática Docente	EFAP	Aprimoramento (2011-2012-2014)
Programa de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa	Cultura Inglesa	Atualização (Presencial)
Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública	Parceria entre Cultura Inglesa e PUC	Especialização (Presencial)
Aperfeiçoamento online “ <i>Teacher’s Links</i> ”	Parceria entre Cultura Inglesa e PUC	Aperfeiçoamento
Curso de Aperfeiçoamento e Capacitação Profissional para Professores de Língua Inglesa da Rede Estadual	Alumni	Aperfeiçoamento 2011 e 2012 (Presencial) 2017 (Semipresencial)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A primeira parceria desse tipo, o “Programa Rede São Paulo de Formação Docente” (REDEFOR²⁶), foi um convênio assinado entre a SEE e as Universidades de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com o intuito de oferecer cursos de especialização, em nível de pós-graduação, na modalidade semipresencial. Os cursos tiveram uma carga horária de 440h, as quais compreendiam atividades a distância e encontros presenciais que ocorriam em dois momentos distintos: 1) nas unidades escolares e 2) nos núcleos pedagógicos. De acordo com dados obtidos no *site* do programa, foram atendidos mais de 10 mil profissionais nas duas edições, que ocorreram entre os anos de 2010 e 2013.

Cada universidade ficou responsável por um grupo de disciplinas. À Unesp foram destinados os cursos para os docentes de química, arte, filosofia, geografia e língua inglesa. Participei como cursista da segunda edição, que ocorreu de outubro de 2011 a março de 2013, quando foi realizada a defesa dos TCC no campus Barra Funda; nessa edição foram ofertadas 800 vagas para os docentes de língua inglesa.

Como já mencionado, o curso foi planejado tendo uma parte virtual e outra presencial. A parte online foi realizada no AVA da Unesp e consistia na participação em oito disciplinas que, em língua inglesa, abordaram os seguintes conteúdos:

1^a) Abordagens, métodos e perspectivas sociointeracionistas no ensino de LE

²⁶ Apesar de o Programa REDEFOR ter sido ofertado aos professores de todas as disciplinas e à equipe gestora das unidades escolares, detalharemos aqui apenas as especificidades do curso oferecido aos professores de inglês.

- 2ª) Múltiplas linguagens e gêneros discursivos
- 3ª) Leitura
- 4ª) Escrita
- 5ª) Compreensão e produção oral
- 6ª) TIC aplicadas ao ensino de LEM
- 7ª) Metodologia da pesquisa científica: fundamentos teóricos
- 8ª) Pesquisas no ensino e aprendizagem de inglês como LE: tendências e perspectivas

A parte presencial ocorreu em dois momentos distintos: encontros mensais nas unidades escolares e quatro encontros nas diretorias de ensino, ambos realizados aos sábados, durante o período da manhã. Eram selecionadas para serem polos presenciais as escolas nas quais havia ao menos um coordenador inscrito no curso de gestão. A relação das escolas-polo de cada diretoria era divulgada com antecedência, para que os professores pudessem escolher para qual unidade iriam.

Muitos docentes apelidaram os encontros nas escolas de “atepeção”, em referência aos ATPC que ocorrem nas unidades escolares, com o diferencial de serem mais extensos. Essa aproximação deveu-se ao fato de que durante a realização das atividades propostas acabávamos caindo na mesma dinâmica dos ATPC regulares: discussões sobre os problemas nas escolas, indisciplina de alunos, falta de apoio da comunidade etc.

Já os encontros na DE eram coordenados por um supervisor que estivesse participando do curso na modalidade gestão ou por um PCNP que também fosse cursista. Como PCNP, coordenei um dos encontros antes de ser afastada para integrar a equipe curricular na Secretaria de Educação.

Nestes encontros compareciam todos os cursistas da DE. Eles eram divididos por área para a realização das atividades, que geravam em torno da discussão de vídeos e textos e/ou da participação de algum professor da universidade, com a utilização do recurso de videoconferência. Em minha opinião, enquanto cursista, os encontros na DE eram mais focados. Acredito que isso se deva a três fatores: primeiro, o teor do material disponibilizado; segundo, as atividades com base nas discussões realizadas eram avaliativas e deveriam ser postados no AVA; e terceiro, os PCNP tinham por “obrigação” manter o foco dos estudos, tentando evitar discussões fora de contexto e que em nada acrescentariam naquele momento.

Muitos professores que iniciaram o curso não o finalizaram, por vários motivos. Um deles foi a impressão errônea de que um curso de especialização online seria bem “fácil de levar”, já que era por meio virtual. Entretanto, havia muito conteúdo em cada uma das

disciplinas e eram necessárias horas de dedicação, autodisciplina e organização para a leitura dos textos, vídeos, participação nos fóruns, realização e postagem das atividades.

Alguns docentes estavam realizando um curso nessa modalidade pela primeira vez e sentiram muita dificuldade em lidar com a plataforma, apesar do TelEduc²⁷, ambiente utilizado pela Unesp, possuir uma interface de fácil utilização. No dia da defesa do TCC de língua inglesa, foi comentado que do total de 800 professores que iniciaram o curso somente 400 chegaram à defesa e destes, nem todos foram aprovados.

O curso de atualização “Currículo e Prática Docente” (CPD) foi uma adaptação do curso ofertado aos professores ingressantes no ano de 2010 e que tinha como objetivo abordar conteúdos, estratégias e metodologias a serem aplicadas em sala de aula, visando uma melhor utilização do currículo e, por consequência, a obtenção de melhores resultados.

Na edição de 2011, foram oferecidas 5.760 vagas; na de 2012, onde atuei como coordenadora de tutoria de oito das quinze turmas compostas por professores de inglês, foram ofertadas um total de 6.660 vagas, das quais 539 foram disponibilizadas para os docentes de língua inglesa; já na edição de 2014 foram oferecidas 1.800 vagas para algumas disciplinas do ensino médio. Os dados quantitativos aqui apresentados foram obtidos no site do Programa.

A carga horária do curso era de 260h, sendo 60h destinadas ao núcleo básico (currículo, competência e tecnologia; acessibilidade e diversidade e avaliação externa Saresp) e as outras 200h distribuídas em dez módulos, que tratavam especificamente do conteúdo de cada disciplina e de sua aplicação em sala de aula.

Os cursos disponibilizados pelo “Programa de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa”, oferecido em parceria com a Associação Cultura Inglesa, são bastante procurados pelos professores da disciplina. Ao todo, são oferecidas três opções de curso.

A primeira é para o curso de língua inglesa, que tem duração de até seis módulos, é oferecido semestralmente e visa a aprimorar e desenvolver as quatro habilidades necessárias para a aquisição da proficiência no idioma. Para concorrer a vagas, os professores têm de passar por testes envolvendo gramática, redação e entrevista oral. O teste não é eliminatório, apenas classificatório, e o docente pode iniciar o curso em qualquer um dos módulos, de acordo com a classificação obtida.

²⁷ O TelEduc é um sistema de e-learning (aprendizado eletrônico) livre e gratuito e possui um conjunto de ferramentas como agenda, chat, material de apoio etc. que servem para apoiar cursos presenciais, semi-presenciais ou a distância. Fonte: <<http://www.teleduc.org.br/?q=content/o-que-%C3%A9-o-teleduc-para-que-ele-serve>>.

As outras duas opções são disponibilizadas por meio de uma parceria entre a Cultura Inglesa e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e são ofertadas aos docentes que já finalizaram os módulos da Cultura Inglesa ou que forem aprovados em teste a ser realizado durante a inscrição, que gira em torno da proficiência no idioma.

A primeira opção é para o curso de especialização lato sensu “Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública”, com duração de um ano e meio e distribuído em três módulos, que abrangem:

a) Módulo I (114h)

- Reflexão sobre a Prática Docente
- Planejamento de Ensino: Necessidades, Objetivos e Conteúdos
- Linguagem e Letramentos
- Componente Afetivo no Processo de Ensino e Aprendizagem
- Formação Tecnológica do Professor
- Redação Acadêmica

b) Módulo II (144h)

- Ensino e Aprendizagem de Inglês
- Textos e Gramática: Articulações Possíveis
- Fundamentos para Avaliação e Preparação de Materiais Didáticos
- Metodologia de Pesquisa em Sala de Aula
- Pronúncia na Formação-Ação do Professor de Inglês
- Avaliação de Ensino e Aprendizagem

c) Módulo III (132h)

- Multiplicação e Construção Contínua do Conhecimento
- Inglês em Ação na Escola e na Sala de Aula
- Professor de Inglês na Contemporaneidade
- Orientação de Monografia

A segunda opção é o curso de “Aperfeiçoamento online *Teacher’s Links*”, desenvolvido em quatro módulos nos quais são abordados, respectivamente:

a) Desenvolvimento Profissional e Sala de Aula: Reflexão sobre Novos Caminhos (90h)

b) Desenvolvimento Acadêmico e Sala de Aula: Reflexão sobre Ensino-aprendizagem de Línguas como Objeto de Pesquisa (90h)

c) Desenvolvimento de Autonomia e Sala de Aula: Reflexão sobre Planejamento e Materiais de Ensino (90h)

d) Módulo de Monografia (10h)

Em 2011, houve pela primeira vez a oferta do “Curso de Aperfeiçoamento e Capacitação Profissional para Professores de Língua Inglesa da Rede Estadual (*Public School Teacher Development Program – PSDT*)”, resultado do convênio estabelecido entre a SEE e a Associação *Alumni* Centro Binacional Brasil-Estados Unidos. Foram oferecidas trinta bolsas integrais para os professores de inglês com aulas atribuídas no ensino médio. O curso foi oferecido em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos, que disponibilizou gratuitamente o material utilizado. A *Alumni* é uma das mais conceituadas e mais caras escolas de inglês de São Paulo, portanto, a conquista de uma bolsa num curso desse nível é uma grande oportunidade de desenvolvimento profissional.

Os professores passaram por um teste online, que envolvia a realização de atividades de *listening* e *reading comprehension*; se a pontuação obtida nessa fase atingisse determinado patamar, o candidato era direcionado automaticamente pelo sistema para uma segunda fase, na qual deveriam redigir uma redação. Aqueles que se classificassem segundo os critérios estabelecidos eram convocados para a realização de uma entrevista em inglês, devendo obter no mínimo a nota sete. Ao final do processo seletivo, conquistei uma das bolsas, sendo a única representante da zona leste.

As aulas foram ofertadas ao longo de 2011, com uma carga horária total de 140 horas, englobando dois momentos específicos em que eram abordados, por professores diferentes, os seguintes tópicos: 1) Língua Inglesa (aulas com enfoque no desenvolvimento linguístico) e 2) Metodologia de Ensino da Língua Inglesa. Os encontros ocorriam às sextas-feiras, no período das 8h30 às 12h30, o que gerou um problema para alguns dos participantes.

O anúncio da parceria e a abertura das inscrições ocorreram após os docentes terem suas aulas atribuídas e seus horários definidos nas escolas. No meu caso, que não foi o único, eu tinha aulas durante toda a manhã de sexta-feira e as manhãs de segunda-feira livres, porém a equipe gestora não podia realizar uma mudança, pois todos os professores já estavam com seus horários estabelecidos. Conteí com a compreensão e colaboração de um colega que tinha aulas nas mesmas turmas que eu, sensibilizou-se com a situação e pôde trocar comigo os dias de aula.

Quando iniciei o curso, o processo seletivo para PCNP estava em andamento. Fui selecionada para a vaga de LEM e surgia então um novo problema já que, para ter direito à bolsa, o professor tinha de estar em sala de aula no ensino médio. Precisei entregar uma solicitação à direção da *Alumni*, explicando a situação e solicitando permissão para permanecer até o final do curso; a resposta foi positiva e pude finalizá-lo, mesmo já estando na diretoria de ensino.

Percebemos, pela descrição dos cursos, que cada um deles apresenta diferentes propostas de formação, com conteúdos e metodologias diversificadas, de acordo com os seus objetivos. Destacamos, aqui, aqueles que abordam em algum momento a preparação do docente para a utilização das TDIC.

Iniciamos pelo ofertado pela Unesp, por meio do Programa REDEFOR, que trabalhou em um dos módulos a disciplina “TIC aplicadas ao Ensino de LEM”. Os conteúdos trabalhados durante o período de realização desse módulo possibilitaram o contato do professor com o letramento digital. A atividade final previa que cada docente criasse seu próprio blog e disponibilizasse conteúdo aos seus alunos por meio dele. Era um período em que os blogs estavam sendo muito utilizados por professores; acredito ter sido esse o motivo da opção pela ferramenta.

O curso presencial “Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na escola Pública”, oferecido pela PUC-SP, traz logo no módulo I as disciplinas “Linguagem e letramentos” (quando nos referimos a letramentos, devemos lembrar que o digital está incluso) e “Formação tecnológica do professor”. Há também a disciplina “Fundamentos para Avaliação e Preparação de Material Didático”, que trabalha na perspectiva do professor-autor, a qual faz parte do campo conceitual incorporado ao presente trabalho e que será tratado no capítulo referente ao marco teórico. A produção de material didático pode envolver, também, a utilização de ferramentas/recursos digitais.

Todos os cursos aqui apresentados têm ou tiveram importância significativa no que tange ao processo de construção de conhecimento pelos docentes. Entretanto, considero, enquanto cursista, que os cursos que mais contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional foram os oferecidos pela Cultura Inglesa e pela PUC.

No curso da Cultura, o docente tem a oportunidade de aprimorar as quatro habilidades necessárias ao falante de um segundo idioma, que são *listening*, *speaking*, *writing* e *reading*, favorecendo o empoderamento dos participantes no sentido de torna-los proficientes no idioma que lecionam, o que traz uma maior segurança ao profissional. Existe uma crença na educação pública de que os professores de inglês da rede não dominam o idioma que ensinam, principalmente no tocante à oralidade; para Freire (1987, p.17), “o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto-reconhecimento que o personaliza e conscientiza como autor responsável de sua própria história”.

Outro fator importante a ser destacado é o contato dos cursistas com colegas de outras escolas e DEs, o que proporciona uma maior interação e troca de experiências entre eles. O

curso ofertado pela *Alumni* oportunizou os mesmos benefícios daquele ofertado pela Cultura Inglesa, com o diferencial de atender a um número bem menor de profissionais e de não ter continuidade como o primeiro – ocorreu em 2011 e 2012, retornando somente em 2017, com o formato semipresencial.

No curso de especialização da PUC-SP, que também acontece há muitos anos e já atendeu a diversos docentes, encontramos um modelo de formação continuada na perspectiva crítico-reflexiva, onde os cursistas passam pelo trajeto ação-reflexão-ação. Sobre esse aspecto, Freire (2001 p. 42-43) afirma que: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, e acrescenta que “o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”.

Como já mencionado, os cursos oferecidos pela PUC-SP foram os únicos dos quais não participei. Entretanto, tenho colegas PCNP de outras Diretorias de Ensino que participaram e são unânimes em afirmar a importância da experiência.

3.4.4 As Formações pelos Núcleos Pedagógicos

São diversas as atribuições destinadas aos profissionais do Núcleo Pedagógico. Destacamos aqui acompanhamento de projetos e programas da SEE como, por exemplo, “Centro de Estudos de Línguas” (CEL), “Grêmio Estudantil”, “Sala de Leitura”, “Projeto *Early Bird*”, “Gestão Democrática”, entre outros; acompanhamento de programas do MEC, tais como “Mais Educação” e “PNLD”; desenvolvimento de projetos internos envolvendo as escolas, acompanhamento das unidades escolares, levantamento e estudo dos índices internos e externos; formação continuada de PC e professores de todas as disciplinas do Currículo.

As atribuições dos PCNP estão elencadas no artigo 6º da resolução SE 75/2014. No eixo formação continuada, destacamos os seguintes incisos:

- c) oferecer subsídios teóricos e operacionais de sustentação da prática do PC;
(...)
- e) realizar ações de formação para os professores visando à implementação do currículo e colaborando na construção e no desenvolvimento de situações de aprendizagem;
(...)
- g) promover orientações técnicas com a finalidade precípua de divulgar e orientar o planejamento, a organização e a correta utilização de materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e recursos tecnológicos disponibilizados nas escolas.

As formações são realizadas em formato de orientação técnica (OT) ou curso. As OT ocorrem durante o horário de trabalho do PC e do professor, que são convocados por meio de

publicação em diário oficial (DO) e divulgação na circular da diretoria, publicada semanalmente no site da DE.

A resolução SE 61/2012, alterada pela resolução SE 104/2012, dispõe sobre as Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais.

Artigo 3º - As Orientações Técnicas - OTs, organizadas pelos órgãos centrais e regionais, não poderão exceder a 6 (seis), ao longo do ano letivo, por servidor convocado, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, com duração de até 2 (dois) dias cada OT, com uma carga horária de, no mínimo, 6 (seis) e, no máximo, 8 (oito) horas de atividades diárias.

O disposto no artigo 3º aplica-se aos docentes, em relação aos coordenadores. Normalmente, eles podem ser convocados um número maior de vezes, já que são responsáveis pelas ações pedagógicas nas unidades escolares e pela formação dos demais professores da escola. Nas OT ofertadas aos PC dos anos finais e ensino médio são trabalhados os seguintes eixos: plano de trabalho e plano de ação; acompanhamento das aprendizagens; formação; uso dos recursos e materiais tecnológicos; mecanismos de apoio à aprendizagem; avaliação e plataforma foco aprendizagem. As orientações técnicas para os PC dos anos iniciais seguem diretrizes diferenciadas, para atender às especificidades do “Programa Ler e Escrever” e “Educação Matemática nos Anos Iniciais” (EMAI).

Em relação aos docentes, são ofertados 1) orientações técnicas e 2) cursos, que têm de ser realizados fora do horário de aulas do professor. Os cursos dão direito a certificação que vale para a evolução funcional (contanto que tenham uma carga horária de no mínimo 30 horas) e podem ser realizados no formato presencial ou semipresencial.

Cada PCNP é responsável por preparar e ofertar as orientações para os professores da sua disciplina. As oficinas podem ser realizadas tendo como facilitador o próprio PCNP ou algum especialista convidado para abordar determinado assunto. Os encontros mais bem avaliados são aqueles nos quais os docentes têm a oportunidade de realizar atividades práticas.

Em 2016, foram ofertadas 93 ações de formação pelo Núcleo Pedagógico onde se desenvolve a pesquisa em tela. Este número é inferior às 135 ações de formação que ocorreram durante o ano de 2014; os motivos da queda estão relacionados com a diminuição de verba disponibilizada ao pagamento de transporte, que será melhor detalhada mais adiante.

Os momentos de formação podem ser oportunizados por meio de orientações técnicas, videoconferências e cursos. A maior parte das formações – mais de 90% das ações – são realizadas pela oferta de orientações técnicas. Cabe aqui ressaltar que para cada convocação o Núcleo Pedagógico só pode retirar um professor por escola e período; no caso

de haver mais de um docente daquela disciplina ministrando aula durante o período de formação, ou nas convocações por área, cabe ao coordenador decidir qual professor irá atendê-la.

As OT dirigidas aos professores de inglês estão sob minha responsabilidade. Na preparação, procuro mesclar oficinas que utilizem as TDIC e outras que não o façam, buscando, assim, atender às diferentes necessidades dos docentes. Em março de 2014, foi ofertada uma orientação realizada em duas oficinas sequenciais no período noturno, intitulada “O uso de tecnologias lúdicas educacionais como ferramentas pedagógicas nas aulas de LEM”.

Diferentemente das demais, não houve uma convocação geral para as escolas. O procedimento adotado foi a divulgação pela circular, com a ementa das oficinas, e a disponibilização de um link no Google *Drive*, para que os professores interessados se cadastrassem; desta forma, a convocação no DO seria nominal. Busquei, com isso, verificar quantos docentes estavam interessados no assunto e convocar só aqueles que realmente aproveitariam o conteúdo das oficinas, que abordaram o trabalho com o uso dos *games* nas aulas de LEM.

Para minha surpresa, considerando que as oficinas ocorreram no horário das 19h às 23h, houve um número significativo de inscritos: 41 docentes no total, sendo que alguns não ministravam aulas no período. Nesses encontros, contei com a parceria de um mestre na utilização de *games* na educação. Os docentes conheceram e trabalharam com 1) “*Trace Effects*”, produzido pelo governo americano para a aprendizagem da língua inglesa como segundo idioma; 2) “*Duolingo*”, plataforma gratuita para a aprendizagem do idioma. Todos os inscritos compareceram nas duas noites, mesmo aqueles que não tinham aulas atribuídas no período noturno, o que comprova o interesse pelo tema.

No segundo semestre de 2014 foi realizada a oficina “Terceiro Encontro de Tecnologia Educacional Aplicada ao Ensino de LEM: A Plataforma Currículo+”. A Plataforma havia sido disponibilizada à Rede no primeiro semestre do ano e, apesar de já haverem sido ofertados cursos pela SEE para a utilização da Plataforma (relacionados no quadro 08) por meio do Instituto Singularidades e do AVA EFAP, muitos docentes ainda não a conheciam.

Compareceram 32 professores com aulas atribuídas no ensino médio. Os docentes conheceram a Plataforma, estudaram sobre os ODA e suas possibilidades nas aulas, navegaram para conhecer e selecionar um ou mais objetos digitais de aprendizagem, que seriam utilizados na segunda parte do encontro para a preparação de uma sequência didática

(SD). Após o café, os professores dividiram-se em grupos de três integrantes e elaboraram as sequências, que foram apresentadas aos colegas na etapa final da oficina. Apesar de o encontro ter sido produtivo, ficou evidente que uma única oficina não era suficiente para tratar de tantos assuntos, preparar uma SD e ainda compartilhar e refletir sobre o material elaborado.

Em 2015, o foco incidiu sobre as OT sem a utilização de tecnologias digitais. O tema selecionado foi o “Teatro Jornal”, modalidade do “Teatro Educação”, e suas possibilidades para o ensino-aprendizagem de LEM. Foram elaboradas quatro oficinas, nas quais foram trabalhados diversos gêneros com material autêntico em língua inglesa; os professores trabalharam também com técnicas de improvisação cênica e a produção de figurino com jornal.

No planejamento anual de 2016 constava a oferta de quatro oficinas consecutivas, em que novamente seriam trabalhados os ODA da “Plataforma Currículo+”. Os professores que comparecessem à primeira oficina seriam automaticamente convocados nominalmente para as outras três, que seriam ofertadas nos três meses subsequentes. Os docentes teriam, assim, tempo para aplicar as SD com os alunos. Contudo, em fevereiro houve a solicitação do dirigente de ensino para a realização de um seminário envolvendo os grêmios estudantis. Fui, então, designada para planejar e coordenar as ações que aconteceram em três etapas, envolvendo a participação de 20 escolas.

As etapas aconteceram entre março e novembro do mesmo ano. Como havia muito trabalho a ser realizado e as outras demandas da função não foram retiradas, foi impossível ofertar as oficinas no primeiro semestre. Estas ficaram, então, automaticamente transferidas para o segundo semestre. No entanto, por contenção de despesas, houve um corte drástico na oferta de OT para o segundo semestre.

Quando o professor ou PC é convocado para uma orientação, tal ação implica no pagamento de transporte que, pelo valor atual das passagens de ônibus e metrô, gera um custo de R\$15,20 por profissional, totalizando cerca de R\$400,00 a R\$700,00 por OT, conforme o número de participantes que comparecem à convocação. Foi autorizada, então, uma orientação técnica por disciplina.

Como foi frustrada a expectativa da realização das oficinas, não restou alternativa senão ofertá-las na modalidade curso, com o diferencial de que os inscritos teriam direito à certificação, que poderia ser usada para evolução funcional. Assim como nas orientações, a oferta de um curso passa por muitas etapas burocráticas. Inicia-se com um ofício assinado pelo dirigente autorizando a realização; há o cadastro na “Plataforma CAD Formação”, de

responsabilidade da EFAP; preenchimento do plano do curso no modelo EFAP (disponibilizado no anexo I); preenchimento do regulamento do curso (disponibilizado no apêndice VII); análise e aprovação pela EFAP, que envia os documentos para a equipe curricular responsável – que, no primeiro momento, seria a equipe curricular de língua inglesa mas, como o foco do curso era a “Plataforma Currículo+”, os documentos foram enviados ao CETEC e não à equipe curricular. O CETEC realiza a análise dos documentos para aprovação; estes voltam então para a EFAP, que publica a portaria de autorização do curso em diário oficial. Só a partir da publicação da portaria de autorização EFAP é que o curso pode ser ofertado.

Todos os trâmites burocráticos foram seguidos e o curso foi divulgado pela circular da diretoria. Assim sendo, muitos professores entraram em contato para obter informações, apesar da ementa e do regulamento estarem disponíveis na circular. Uma das exigências para que o curso possa gerar certificação é que seja realizado fora do horário de trabalho dos docentes, isto é, à noite ou aos sábados. Nesse sentido, optou-se por ofertar as oficinas aos sábados pela manhã, já que muitos docentes lecionam no período noturno.

O fato de o curso ocorrer no final de semana fez com que muitos professores optassem por não participar. Quando das ligações para a obtenção de informações, eles justificavam que a extensa jornada de trabalho (muitos deles têm dois cargos: Estado-Prefeitura, Estado-Estado ou Estado-Particular) gerava um cansaço muito grande e que não tinham intenção de usar os finais de semana, único momento de descanso, para participarem de cursos, apesar de estarem interessados no tema; muitos solicitavam que a formação fosse oferecida no turno de trabalho, o que não seria possível pelas razões já apresentadas.

No total, treze professoras se inscreveram, no entanto somente seis participaram efetivamente dos encontros. Parte dessas ausências deve-se a questões de calendário, uma vez que o das unidades escolares previa, além de reposição de aulas, algumas ações que ocorreriam em determinados sábados do segundo semestre, com maior incidência nos meses de outubro e novembro, período em que foram ofertadas as oficinas. O conteúdo e desenvolvimento das oficinas do curso em tela serão apresentados no capítulo cinco.

A última orientação técnica realizada no ano de 2016 foi ministrada por uma das três docentes entrevistadas pela pesquisa em tela: a professora entrou em contato e solicitou um espaço para compartilhar com os colegas as atividades elaboradas por ela e aplicadas junto aos alunos do ensino médio com resultados positivos no processo ensino-aprendizagem. O espaço foi cedido e os professores convocados para o encontro, que foi muito bem avaliado pelos participantes, que realizaram todas as atividades práticas trazidas por ela.

Considero extremamente importante proporcionar aos meus colegas momentos de interação, compartilhamento e reflexão sobre as práticas realizadas em sala de aula e que tenham apresentado resultados positivos. A esse respeito, Nóvoa²⁸ (2001) comenta: “A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”. O espaço formativo também é bem aproveitado quando valorizamos o “saber docente”, conforme descrito por Candau²⁹ (S/D), que considera:

[...] fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o/a professor/a dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores e professoras julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de percebê-la não reduzi-la ao nível cognitivo.

Estava prevista para 2017 a continuidade das oficinas ministradas por outras colegas, entre elas a apresentação das atividades de dois professores que têm aulas atribuídas no “Projeto *Early Bird*”. O projeto oportuniza que os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) tenham duas aulas de inglês por semana. A iniciativa teve origem com um piloto no final de 2013, mas só ocorre em 56 escolas. A oficina sobre o “Google *Classroom*” teria como facilitadora uma das docentes que participou do curso em tela e vem utilizando o espaço com seus alunos, entre outros profissionais, que também seriam convidados. Entretanto, ainda não sabemos como ficarão e de que maneira ocorrerão as formações destinadas aos professores, por causa da contenção de verbas.

Neste capítulo, buscamos delinear o *corpus* de pesquisa para uma melhor contextualização do objeto de investigação da presente dissertação. Para isso, apresentamos um histórico da Secretaria de Educação de São Paulo, das Diretorias de Ensino e dos Núcleos Pedagógicos. Falamos das políticas de formação continuada dos profissionais da rede e das três instâncias responsáveis por executá-las em formatos e em momentos específicos. Em resumo, a formação continuada é realizada por:

1) **Unidade Escolar**: durante as ATPC, ficando a cargo do professor coordenador propiciar momentos de estudo e reflexão sobre temas priorizados conforme a necessidade da unidade escolar.

²⁸ A citação é proveniente de uma entrevista do autor dada a um site, por isso não há número de página.

²⁹ A citação é de um artigo disponível na edição 122 da revista online NOVAMERICA, por isso não há número de página.

2) **EFAP**: oferta de cursos a distância aos profissionais da rede. Nos cursos destinados aos professores, o foco recai sobre a apresentação de novas metodologias, prática de ensino e o domínio de conteúdos curriculares. Eram inicialmente disponibilizados com o apoio de tutoria; entretanto, nos últimos anos a oferta tem sido feita pelo formato autoinstrucional, ou seja, sem a presença de tutoria.

3) **Núcleo Pedagógico**: devem proporcionar momentos de formação continuada aos professores coordenadores e aos docentes de todas as disciplinas do currículo com aulas atribuídas nas escolas jurisdicionadas a sua Diretoria de Ensino. As formações são realizadas no formato de orientações técnicas e cursos, sendo estes últimos ofertados no modelo presencial ou semipresencial.

Passaremos agora ao próximo capítulo, onde será apresentada a metodologia de pesquisa do presente estudo.

CAPÍTULO 4: A PESQUISA DE CAMPO

Pela 1ª vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estará obsoleta no fim de sua carreira [...] trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimento.
(Pierre Lévy, *Cibercultura*)

Neste capítulo temos por objetivo apresentar uma reflexão acerca da metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa em tela. Tratamos da escolha da abordagem, tipologia, instrumentos de coleta de dados e formas de análise, com base em autores como Bogdan e Biklen (1994 e 1999), Ludke e André (2014), André (2013) e Pesce e Barsottini (2012). Apresentamos e analisamos o questionário utilizado na fase de pré-teste com um grupo de professores de língua inglesa em 2015. A seguir, descrevemos a Plataforma Currículo+ e o seu mecanismo de pesquisa dos objetos digitais de aprendizagem.

Em um segundo momento, passamos a tratar do curso analisado. Iniciamos pela estrutura e inscrições; descrevemos os participantes da pesquisa; narramos o desenvolvimento das quatro oficinas do curso. Na sequência, abordamos as possibilidades das ferramentas de autoria, com base no desenvolvimento da disciplina eletiva elaborada por um dos participantes da pesquisa com a ferramenta de autoria *Scratch*; finalizamos com a análise da interação das cursistas na sala de aula virtual.

4.1 Metodologia

A pesquisa em tela foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa. A investigação qualitativa no campo da educação começa a ser bastante utilizada a partir da década de 1970. As características desse tipo de abordagem, na perspectiva da pesquisa educacional, têm contribuído com trabalhos que buscam refletir e encontrar possíveis soluções para os problemas constantemente enfrentados pelos profissionais da educação básica no Brasil (LUDKE; ANDRÉ, 2014). A pesquisa qualitativa apresenta um enfoque mais questionador a respeito de padrões já estabelecidos e possui uma grande diversidade de abordagens e instrumentos de coletas de dados, entre eles: observação participante, entrevistas, apontamentos, descrições, registros, uso de mídias diversas, análise documental e estudos de casos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características:

A primeira delas, “o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal”, afirma a importância do pesquisador estar no *locus* da pesquisa por

tempo suficiente para a elucidação das questões educativas, coleta dos dados e complementação das informações obtidas por contato direto; a importância de se compreender o contexto, já que ele interfere diretamente no problema de pesquisa – o mesmo estudo realizado em dois ou mais locais em contextos completamente diferentes pode apresentar resultados díspares. Os autores enfatizam que “divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (1999, p. 48).

A segunda característica, “a investigação qualitativa é descritiva”, sinaliza que a escrita detalhada tem mais importância do que a representação numérica. Por essa razão, os dados coletados (que são obtidos em vários formatos, como gravações de áudio ou vídeo, transcrições de entrevistas ou depoimentos, notas de campo, documentos, legislação e/ou por meio de imagens, tendo por base fotografias, cartazes, murais etc.) devem ser analisados e descritos de forma minuciosa e com riqueza de detalhes, respeitando sempre a forma como foram registrados ou transcritos. No caso da pesquisa em tela, os registros utilizados são: a) documentos da proposta curricular de 2008 e decretos e resoluções da SEE a partir do mesmo ano, no que tange à utilização de ferramentas/recursos tecnológicos nas aulas; b) notas de observação das cursistas durante as oficinas presenciais e da interação entre as cursistas na sala de aula virtual; c) questionário respondido por elas durante a primeira oficina e entrevista, ao final do curso.

A terceira característica, “há mais interesse pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto”, esclarece que o pesquisador qualitativo busca estudar a história natural da atividade ou dos acontecimentos que ele pretende investigar, procurando encontrar a origem de determinada situação. Neste caso, iniciamos pelo estudo do Currículo que, como já mencionado, é o primeiro documento oficial que dá ênfase à utilização de recursos tecnológicos para abordagem do conteúdo das diversas disciplinas, como forma de aproximar as aulas do dia a dia dos alunos. Anterior ao Currículo temos a resolução do Programa ACESSA Escola, que já menciona a necessidade da inclusão digital de alunos e professores. A seguir, passamos pela legislação referente ao uso das TDIC e pela formação ofertada aos profissionais da rede para sua utilização, até chegarmos à análise do curso em tela.

Como quarta característica temos “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. Isso significa que não são recolhidos dados ou provas com o intuito de se confirmar ou infirmar as hipóteses apresentadas; “as abstrações são construídas à medida que os dados forem recolhidos e vão se agrupando”, em um procedimento “de baixo para cima”, designado como “teoria fundamentada” (GLASER; STRAUSS apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). As conclusões desta pesquisa, portanto, não visam a convalidar

nenhuma hipótese pré-estabelecida, mas sim a compreender de que forma os ODA podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem nas aulas de LEM da rede pública estadual, a partir da perspectiva das docentes em tela, e se a infraestrutura presente nas unidades escolares dá suporte à utilização da “Plataforma Currículo+” ou de qualquer outra ferramenta ou recurso tecnológico, o que requer uma verificação minuciosa nos dados obtidos em todo processo de pesquisa.

Por fim, a quinta característica da pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994), “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, procura representar os diferentes pontos de vista dentro de um determinado contexto, focando na perspectiva dos participantes e na dinâmica interna, que é “frequentemente invisível para o observador externo”. Por isso, o depoimento das três docentes que participaram do curso tem importância fulcral para alcançarmos os objetivos aqui propostos.

A presente pesquisa define-se como **estudo de caso do tipo educacional**. O estudo de caso é uma das abordagens advindas da pesquisa qualitativa. Stake (apud ANDRÉ, 2013, p.3) explica que o “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. O conhecimento produzido pelas pesquisas com essa abordagem se diferencia do conhecimento advindo de outros tipos de pesquisa por ser mais concreto, contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor (ANDRÉ, 2013).

Peres e Santos (apud ANDRÉ, 2013, p.3) destacam três pressupostos básicos que devem ser considerados quando se opta pelo uso do estudo de caso qualitativo, os quais foram levados em conta ao longo do processo desta pesquisa. Primeiro, “o conhecimento está em constante processo de construção”, o que requer uma maior abertura e flexibilidade por parte do pesquisador. Essa postura permite que ele não se prenda exclusivamente ao referencial teórico, mas agregue novos elementos no decorrer da pesquisa, desde que sejam pertinentes e importantes para o estudo.

Segundo: “o caso envolve uma multiplicidade de dimensões”. Nesta perspectiva, há a necessidade da utilização, por parte do pesquisador, de várias fontes de dados, métodos de coleta, instrumentos e procedimentos, para que se perpassasse todas as dimensões da investigação, evitando, com isso, interpretações unilaterais ou superficiais. Terceiro: “a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas”. Este pressuposto aponta a exigência de uma postura ética por parte do pesquisador, que tem por obrigação informar as fontes utilizadas no decorrer da análise, devendo, também, descrever de forma precisa os sujeitos de pesquisa, o local e de que forma foram feitas as observações, a transcrição dos depoimentos e

opiniões dos participantes. A inclusão destes dados visa possibilitar ao leitor que confirme ou não a interpretação das conclusões apresentadas pelo pesquisador.

Stenhouse (apud ANDRÉ, 2005) estabelece quatro tipos de estudo de caso: o etnográfico, o avaliativo, o estudo de caso-ação e o educacional. Este último é utilizado em pesquisas que pretendem investigar determinada ação educativa, como é o caso da presente pesquisa, cujo foco central é o papel do curso em tela na compreensão, por parte do professor, da ação educativa presente nas salas de aula do ensino médio da rede estadual de São Paulo, mais precisamente, nas aulas de inglês e na utilização dos ODA da Plataforma Currículo+. Para André (2013, p.2), na perspectiva das abordagens qualitativas:

[...] não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. Desse modo, a definição do tipo de pesquisa torna-se um dos itens a ser mencionado na metodologia.

4.1.2 Os Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na presente pesquisa são: 1) **roteiro de observação** dos docentes nas aulas presenciais e da interação entre eles no ambiente virtual; 2) **entrevista semiestruturada**, ao término do curso.

Os dados coletados por meio de tais instrumentos permitiram dimensionar os modos de ressignificação do curso em tela pelas professoras participantes. Pesce e Barsottini (2012), com base nos estudos de Richardson (1999) e de Laville e Dionne (1999), destacam que estes três instrumentos de coleta de dados são oriundos da técnica de observação direta. As autoras (ibid., p.8) tecem as seguintes considerações a respeito da observação:

A observação é um exame minucioso sobre um fenômeno, podendo conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados ou ser empregada de forma exclusiva. De todo modo, trata-se de um olhar investigativo amparado por uma questão ou suposição, devendo ser sempre submetida a críticas nos planos da confiabilidade e da validade. Nesse sentido, o pesquisador deve estar atento a tudo o que diz respeito à sua suposição e não apenas selecionar o que lhe permita confirmá-la.

Esclarecem ainda que há quatro tipos de observação: 1) a observação sistemática (estruturada), na qual o pesquisador estabelece as categorias de análise e anota os fatos e a frequência com que ocorrem. Este tipo de observação só é indicada quando o investigador conhece o problema. 2) observação assistemática: fundamenta-se em uma suposição de

pesquisa e é realizada pelo pesquisador com base no seu plano de observação, que foi elaborado a partir dos objetivos da pesquisa; 3) observação participante é aquela na qual o pesquisador integra-se aos sujeitos de pesquisa implicados no fenômeno observado, tendo participação direta e pessoal; 4) observação não participante, em que o pesquisador não está diretamente envolvido com os sujeitos de pesquisa.

O estudo aqui apresentado está inserido na perspectiva da **observação participante**. Enquanto facilitadora das oficinas, permaneci durante os quatro encontros junto às docentes para observar a forma como interagiam entre si, como se relacionavam com as novas ferramentas e suas opiniões sobre a utilização das mesmas nas aulas. Tal permanência permitiu-me realizar anotações a cada uma das oficinas, para utilizá-las no momento da análise dos dados: “a observação participante costuma assumir o status de observação não estruturada e valer-se de notas descritivas e analíticas” (PESCE; BARSOTTINI, 2012, p.9).

A respeito da utilização do questionário como instrumento de coleta de dados, Pesce e Barsottini (2012) destacam aspectos importantes a serem levados em conta no momento da elaboração, que deve ocorrer em três etapas: 1ª) **Preparação**: nesta etapa, o pesquisador deve focar no problema de pesquisa e realizar a revisão das hipóteses ou suposições contidas nas questões, ou seja, cada pergunta deve responder a uma necessidade relacionada aos objetivos da pesquisa; 2ª) **Redação**: na elaboração das perguntas, o ideal é que o pesquisador utilize vocabulário preciso e de fácil entendimento, evitando termos técnicos e frases obscuras; deve-se evitar também a formulação de duas perguntas em uma para não confundir o entrevistado; 3ª) **Pré-teste**: “consiste na aplicação prévia do questionário, a um grupo que apresente características semelhantes às da população-alvo da pesquisa”. No caso da pesquisa em tela, o pré-teste foi realizado com um grupo de vinte professores de inglês dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, que participaram de uma das orientações técnicas ofertadas ao longo de 2015 sobre a aplicação da técnica do “Teatro Jornal” nas aulas de língua inglesa. Descreveremos a seguir o questionário utilizado no pré-teste, assim como as respostas obtidas.

Questionário: “Pesquisa sobre os objetos digitais de aprendizagem (ODA) e a Plataforma Currículo+”

1) Você sabe o que são objetos digitais de aprendizagem (ODA)?

Sim	Não
15	05

2) Se a resposta anterior foi sim, você vislumbraria a possibilidade de incorporá-los às aulas para uma melhor contextualização do conteúdo curricular?

Sim	Não
15	Zero

3) Registre aqui algumas possibilidades de utilização dos ODA em sua prática docente.

Respostas obtidas:

a) Prática do idioma de forma diferenciada, através de vídeos interativos com os quais os alunos tenham a oportunidade de ouvir pessoas nativas, repetir estruturas etc.

b) Internet (música e tabela de verbos irregulares); *power point* e imagens variadas; houve ainda atividade avaliativa como resolução de problemas para quantidades de cópias

c) pesquisas on-line e compartilhamento de conteúdo

d) filmes e vídeos

e) sala de informática com todo o equipamento ideal (áudio e visual)

f) aula com uso de informática e audiovisual. Ainda, aplicação de perguntas através da internet e outros programas interativos.

g) principalmente os vídeos

h) utilização de plataformas de aprendizagem e dicionário digital

i) diversificar as aulas utilizando as mídias com jogos e recursos visuais

j) a utilização de material autêntico sempre torna o aprendizado real e efetivo

k) trabalho com música (*listening*), vídeos com propaganda na língua inglesa

l) atividade com música, *listening*, atividade com vídeo, utilizar o *Facebook* para compartilhar algumas dicas gramaticais com os alunos.

m) possibilitar uma melhor contextualização do conteúdo da proposta curricular do Estado de São Paulo através de atividades interativas com músicas, jogos, redes sociais etc.

n) trabalhar com vídeos, *listening*, utilizar e integrar a pesquisa nas atividades.

A pergunta três foi direcionada aos quinze docentes que responderam sim na questão dois; destes, quatorze professores responderam. Como podemos observar pelas respostas obtidas nas letras B, C, E, F, H, J, L e N, naquele momento alguns docentes ainda não tinham

a noção exata do que são objetos digitais de aprendizagem, e outros confundiam ODA com ferramentas que também podem ser utilizadas na educação, como é o caso do *Facebook*.

4) Você conhece a “Plataforma Currículo+”?

Sim	Não
11	09

A pergunta cinco foi direcionada aos 11 professores que responderam conhecer a Plataforma.

5) Em caso afirmativo, você já a utilizou nas aulas?

Sim	Não
02	09

6) Se a resposta foi sim, esclareça o contexto de utilização.

Respostas obtidas:

a) com turmas do 6º ano do ensino fundamental II e com o tema “*Places*”

b) Resenha crítica

A resposta B refere-se ao conteúdo do primeiro bimestre do 2º ano do ensino médio, que trabalha com o tema “Filmes e Programas de TV”. A resenha crítica de um filme é a produção que o aluno deve realizar ao final do bimestre, após ter tido contato com resenhas e sinopses de filmes. A pergunta sete foi direcionada às duas docentes que responderam afirmativamente à questão seis.

7) Os ODA da Plataforma colaboraram com o melhor entendimento do conteúdo curricular pelos alunos?

Sim	Não
02	Zero

8) Justifique sua resposta:

a) facilita o entendimento dos conteúdos de forma facilitadora da aprendizagem

b) sempre a algo para aprimorar nas aulas

Como podemos observar pelas respostas, os docentes, principalmente a professora B, não conseguiu identificar/relacionar as contribuições dos ODA para a aquisição do conteúdo. A questão nove foi direcionada aos mesmos dois docentes.

9) Os alunos gostaram das atividades realizadas na Plataforma, acharam a aula mais interessante a partir desta utilização?

Sim	Não
02	Zero

É importante registrar aqui que duas das professoras, que informaram **não conhecer a Plataforma e não utilizar os ODA nas aulas**, responderam sim à questão sete, que visava saber se, na opinião dos docentes que haviam utilizado os ODA da “**Plataforma Currículo+**”, tal utilização contribuiu para o melhor entendimento, pelos alunos, do conteúdo trabalhado. Elas justificaram as respostas conforme a seguir:

a) a atenção fica mais ativa durante a aula que utiliza algum recurso exterior ao material didático. E não somente o digital.

b) Por exemplo, através do *Facebook*, que é a rede social mais utilizada pelos nossos alunos, podemos postar dicas em inglês, vídeos, para uma melhor assimilação.

As respostas não foram levadas em conta na tabulação referente à pergunta nove. Entretanto, são importantes no sentido de se verificar que: 1) as docentes não entenderam a pergunta; 2) a professora A faz referência a qualquer tipo de material que não seja utilizado habitualmente nas aulas, reforçando “não somente o digital”; 3) a docente B confunde a Plataforma e os ODA nela disponíveis com *Facebook* pela segunda vez nas suas respostas. As mesmas docentes respondem à pergunta nove, que visava saber se os alunos haviam gostado das atividades com os ODA, da seguinte forma:

Sim	Não
01	01

A questão dez foi direcionada aos nove professores que informaram conhecer a Plataforma, mas nunca tê-la utilizado nas aulas.

10) Em caso negativo, se você ainda não utilizou a Plataforma, quais os motivos?

Opções	Quantidade de respondentes que selecionou esta opção
a) a unidade escolar não tem a sala do “Programa ACESSA Escola”	03
b) a unidade escolar tem a sala do “Programa ACESSA Escola”, mas os computadores estão quebrados ou apresentam problemas.	02
c) a unidade escolar tem a sala do “Programa ACESSA Escola”, mas a conexão com a internet é falha ou inexistente.	02
d) outras razões. Quais?	

Respostas obtidas para a alternativa D:

a) Nesta UE utilizo muito o *Datashow*, pois o DVD é lentíssimo com relação à leitura de arquivos extraídos da internet. O *Datashow* queimou há meses e nunca houve substituição. Nesta UE há o problema “CCE”, Concerta-Concerta-Encosta.

b) Dificuldade em acessar a sala, pois não há monitor e poucos aparelhos funcionam adequadamente.

c) Pura falta de tempo, tenho duas escolas e ainda estudo.

d) Poucos computadores para utilização.

e) A escola não tem conexão com a internet, exceto na sala da secretaria.

f) Os alunos responsáveis já não se encontram mais na escola (foram dispensados).

g) Falta de divulgação e incentivo para utilizar.

h) Não conheço a plataforma.

i) A escola não está com este acesso em vigor, no entanto utilizamos a sala de vídeo e de leitura para a prática digital.

j) A escola não aderiu à Plataforma.

É importante observar que alguns docentes assinalaram mais de uma opção e por isso o número total de respostas é superior ao número de professores que responderam à questão. Destacamos aqui as respostas dos docentes I e J. Na primeira, não ficou claro se I está se referindo ao acesso à Plataforma ou ao acesso à internet. Na segunda, é mencionado que a escola não aderiu à Plataforma, no entanto, o acesso é aberto a qualquer pessoa que possua computador e conexão com a internet, não sendo necessária senha ou a realização de adesão, o que demonstra total desconhecimento a respeito do Programa.

As respostas obtidas no questionário de pré-teste foram importantes para a pesquisa, uma vez que demonstraram que, após um ano da existência da Plataforma e de toda divulgação feita em torno dela, muitos docentes ainda não sabiam o que eram ODA, apesar do termo já ser utilizado há muito tempo e de estar presente inclusive nos guias do PNLD desde

o ano de 2014. Mesmo entre o grupo que declarou conhecer esses recursos, nota-se claramente pelas respostas que ainda confundem objetos digitais de aprendizagem com outros recursos e ferramentas tecnológicas.

O mesmo ocorreu nas perguntas em relação à Plataforma, o que deixou claro a necessidade de uma nova formação, desta vez realizada com uma carga horária maior, para que fossem trabalhados determinados conceitos, como ODA, acesso à Plataforma e produção de algum tipo de material que colaborasse com a prática do professor em aula. Isso ocorreu por meio da elaboração das sequências didáticas.

Sobre os tipos de perguntas, Pesce e Barsottini (2012, p.12) classificam-nas em três grupos: 1) fechadas, 2) abertas e 3) abertas e fechadas. Nos questionários com perguntas fechadas, as respostas são fixas e pré-estabelecidas e facilitam a análise pelo pesquisador. O questionário aplicado na fase do pré-teste e aquele utilizado com as três docentes que participaram do curso foi elaborado contendo perguntas abertas e fechadas. Este tipo de questionário permite maior liberdade nas respostas por parte do entrevistado e fornece ao pesquisador parâmetros iniciais de análise.

As entrevistas são classificadas como “estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas”. A entrevista aplicada com as docentes em tela foi elaborada na perspectiva semiestruturada. Sobre esse tipo de entrevista, Pesce e Barsottini (ibid., p.10) declaram que as entrevistas elaboradas segundo o modelo semiestruturado “[...] auferem ao entrevistado um grau médio de liberdade e aprofundamento sobre o tema em estudo. Também são denominadas de entrevistas guiadas, por serem formuladas a partir de um guia de temas e não a partir de questões pré-formuladas e pré-estabelecidas”.

A pesquisa trabalhou com amostra não probabilística. Sobre esse tipo de amostra, Poupart et al (2008, p.138) afirmam:

Contrariamente ao que certos pesquisadores pensam, a pesquisa qualitativa também recorre à amostra, que será frequentemente de tipo não probabilístico ou teórica. Essa amostra não se constitui ao acaso, mas sim em função de características precisas, que o pesquisador precisa analisar. Vários tipos de amostra são possíveis, tais como: acidental, intencional, por cotas, típica, de voluntários ou em cascata, ainda desviante, típicos, críticos ou mais acessíveis, politicamente importantes.

No caso deste estudo, as amostras foram obtidas principalmente por meio das respostas dadas durante as entrevistas das três docentes que se dispuseram a colaborar com a realização desta pesquisa.

4.2 A Plataforma Currículo+

Antes de iniciarmos a descrição da estrutura do curso em tela e do desenvolvimento das quatro oficinas que o compuseram, apresentaremos a Plataforma Currículo+ e o mecanismo de pesquisa dos objetos digitais de aprendizagem. Como mencionado na introdução deste estudo, a Plataforma Currículo+, instituída por meio da resolução do Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades, foi disponibilizada à Rede a partir de fevereiro de 2014. A Plataforma online oferece conteúdos digitais em diversas mídias, entre elas: vídeos, videoaulas, jogos, animações, simuladores e infográficos. Articulados com o Currículo do Estado de São Paulo, os objetos são selecionados por meio de um processo de curadoria realizado por uma equipe composta por Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico de diversas Diretorias de Ensino da Rede, representantes de todos os níveis de ensino e disciplinas do Currículo.

Em fevereiro de 2015, a plataforma passou por uma mudança, com o intuito de tornar a interface mais dinâmica e atrativa; foi elaborado um novo sistema de busca dos objetos para facilitar a procura e foram acrescentados 500 novos conteúdos (videoaulas). A figura 04 traz o print da homepage da Plataforma.

Figura 04: Homepage da Plataforma Currículo+

Fonte: Print da Tela da Plataforma Currículo+

Os objetos digitais de aprendizagem (ODA) podem ser selecionados por meio de um sistema de busca no qual, após o docente selecionar o nível de ensino e a disciplina, ele tem as opções de realizar a busca por: a) tema curricular; b) subtema; ou tipo de mídia. A partir da

opção do professor, ele é direcionado a uma página com sugestões do tipo de objeto que está buscando, como pode ser visto pelo print da tela disponibilizado na figura 05.

Figura 05: Sugestões de Objetos Digitais de Aprendizagem

Fonte: Print da Tela da Plataforma Currículo+

Cada ODA sugerido nesta página apresenta uma ficha com sua descrição. A partir deste resumo, o professor tem condições de avaliar qual dos objetos disponíveis está mais de acordo com as suas necessidades. Clicando na ficha, ele é redirecionado a uma nova página, onde consta a ficha técnica do objeto. Nela, constam as seguintes informações: tipo de mídia; nível de ensino; disciplina; tema curricular; ano/série; quem produziu; quem sugeriu; o link de acesso. É importante destacar que os objetos não estão hospedados na Plataforma Currículo+ e sim em diversos locais na internet; o ODA é sugerido pela Plataforma, mas acessado no seu local de origem. A figura 06 traz o print da página com uma ficha técnica.

Figura 06: Ficha Técnica de um Objeto Digital de Aprendizagem

Fonte: Print da Tela da Plataforma Currículo+

Outro recurso disponibilizado na Plataforma e utilizado no curso em tela são as sugestões de ferramentas de autoria. O professor acessa essa página a partir da *homepage* da Plataforma e seleciona o tipo de recurso que deseja pesquisar. Entre as opções estão: história em quadrinhos, infográfico, reportagem, livro digital, jogo etc. A partir da seleção, o docente é direcionado a uma página onde são disponibilizadas sugestões de sites e plataformas onde as ferramentas de criação podem ser encontradas. A figura 07 traz o *print* da página Para criar.

Figura 07: Página Ferramentas para Criar

Fonte: Print da Tela da Plataforma Currículo+

A ferramenta de autoria *Scratch*, que foi trabalhada com os cursistas, foi selecionada a partir da opção “jogo”. A websérie “Vídeoaulas+”, composta por dez vídeos que ensinam o passo a passo da produção de uma videoaula, e que será melhor detalhada no item que fala

sobre o desenvolvimento da oficina três, foi a segunda ferramenta de autoria apresentada aos cursistas, se encontra hospedada no *Youtube* e pode ser acessada a partir da *homepage* da Plataforma.

4.3 A Estrutura do Curso

O curso em tela, “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”, foi realizado no período de 15/10 a 10/12/2016, com um total de 40 horas, possibilitando, assim, a obtenção de certificação para a evolução funcional. A carga horária foi distribuída conforme disposto a seguir:

- 16 horas presenciais distribuídas em 04 sábados nos meses de outubro a dezembro.
- 10 horas no ambiente *online* para leitura de textos dos conceitos abordados, participação em dois fóruns, disponibilização da sequência didática com um ou mais ODA.
- 02 horas semanais para o desenvolvimento da sequência didática com uma das suas turmas, perfazendo um total de 14 horas.

O objetivo geral era “Fornecer subsídios aos cursistas para a utilização dos objetos digitais de aprendizagem (ODA) e das ferramentas de autoria da Plataforma Currículo+ nas aulas de inglês, como complemento, apoio e reforço ao conteúdo curricular”.

Os objetivos específicos eram:

- Refletir sobre as possibilidades de utilização de objetos de aprendizagem nas aulas.
- Conhecer as diferentes mídias e ferramentas de autoria disponibilizadas na Plataforma.
- Estimular a utilização dos objetos digitais de aprendizagem da Plataforma Currículo+ nas aulas de inglês.
- Elaborar sequências didáticas (SD) com um ou mais ODA.
- Disponibilizar as sequências didáticas no ambiente virtual de aprendizagem.
- Oportunizar momentos de interação e troca de experiências entre os docentes.
- Estimular a produção docente de autoria com as ferramentas disponibilizadas na Plataforma.

4.4 As Inscrições

A abertura do período de inscrição foi divulgada por meio da circular da diretoria de ensino onde, além da estrutura do curso, foi disponibilizado um *link* para a inscrição que direcionava a uma planilha no *Google Docs*. Conforme já detalhado no capítulo sobre o

corpus de pesquisa, somente 13 docentes realizaram a inscrição. O formulário não é considerado instrumento de coleta de dados para esta pesquisa. Entretanto, as respostas ali obtidas, disponíveis no apêndice VIII, permitiram traçar um primeiro perfil dos docentes interessados em participar nesse primeiro momento.

Do grupo de inscritos, sete têm aulas atribuídas nos segmentos dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A carga horária para a disciplina de língua inglesa é de duas aulas de 50 minutos por semana. É portanto muito comum que professores desta disciplina ministrem aulas nos dois segmentos, o que ocorre com maior incidência em escolas com um menor número de turmas, ou que não possuam salas no período noturno. Outro fato usual é que o docente tenha aulas atribuídas em um segmento em um determinado ano, e no ano seguinte só consiga aulas em outro segmento.

Dos treze inscritos, oito professores responderam não conhecer a Plataforma Currículo+, mesmo após dois anos da implantação do recurso e as várias formações ofertadas para sua utilização, considerando, também a OT oferecida em 2014 no NP. Todos os inscritos disseram não ter realizado nenhum dos cursos ofertados para a utilização da Plataforma (Instituto Singularidades, EFAP e NP), alegando total desconhecimento da oferta deles. Tal constatação vem corroborar a suposição de que muitas das ações da SEE e do NP não chegam ao conhecimento dos docentes, apesar de toda a divulgação realizada.

Onze professores informaram haver sala do Programa Acessa Escola em suas unidades. Mesmo assim, nenhum daqueles que informou conhecer o recurso já o havia utilizado em aula. Dez docentes responderam que costumam utilizar algum tipo de ferramenta ou recurso tecnológico nas aulas; os que disseram não utilizar nenhum alegaram a falta de conhecimento como principal motivo, e não fizeram nenhuma menção à questão da infraestrutura das escolas.

4.5 Os Sujeitos de Pesquisa

Como descrito no capítulo 03 (sobre o *corpus* de pesquisa), as quatro orientações técnicas previstas para o trabalho com o Currículo+ nas quais o mesmo grupo de professores seria convocado durante o período de trabalho não puderam ser realizadas. A opção foi substituir o formato de OT para o de curso de atualização que desse direito a certificação para a evolução funcional. No entanto, pelos motivos já apontados, tivemos apenas treze inscritos num primeiro momento; desses, onze iniciaram o curso. Entretanto, 2016 foi um ano atípico na educação pública em muitos sentidos, entre eles, a questão do calendário escolar. Alguns sábados do segundo semestre foram agendados como letivos e noutros estavam previstas

atividades, como por exemplo “a feira do livro”, que ocorreu em algumas unidades. Por isso, três docentes acabaram desistindo das aulas. Uma das professoras teve problema de saúde e a quinta professora estava com problema grave de saúde na família. Por isso, finalizamos com apenas seis cursistas. Destas, quatro aceitaram participar desta pesquisa e foram selecionadas as três que mais se destacaram.

Para preservar a identidade das professoras, elas passarão a partir de agora a ser identificadas como “Malala”, “Ana Júlia” e “Fabíele”. A escolha dos nomes é uma homenagem às jovens: Malala Yousafzai, a adolescente paquistanesa que aos 15 anos foi baleada na cabeça por enfrentar o Talibã na defesa do direito das mulheres de estudar e em 2014, aos 17 anos, se tornou a pessoa mais jovem a receber o Prêmio Nobel, pela sua luta ao direito de todos à educação. Ana Júlia, a secundarista de 16 anos que defendeu na Assembleia Legislativa do Paraná o direito dos alunos a serem ouvidos sobre as reformas na educação, pontuando os retrocessos da PEC 241 e da medida provisória que implementa a reforma do ensino médio. Fabíele é uma das trigêmeas de 15 anos que vivem com a família na zona rural no estado do Espírito Santo. As irmãs trabalham com os pais, cultivando verduras e hortaliças, não têm acesso à internet em casa e residem a 21 km da escola de ensino médio que frequentam. Junto com uma das irmãs, Fabíele conquistou o primeiro lugar na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) de 2014; a terceira irmã ficou em segundo lugar.

O quadro 10 descreve o perfil das docentes em relação a indicadores como idade, situação funcional e tempo de serviço na rede pública.

Quadro 10: Perfil das Docentes Entrevistadas

Docente	Situação Funcional	Idade	Tempo de Serviço na Rede Pública
Ana Júlia	Prof. ^a Efetiva	30 anos	09 anos
Fabíele	Prof. ^a Efetiva	37 anos	14 anos
Malala	Prof. ^a Efetiva	32 anos	05 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A professora Ana Júlia tem formação em Letras português/inglês. Como docente de inglês, já teve aulas atribuídas nos anos finais (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e ensino médio. Foi coordenadora do Centro de Estudos de Línguas e PC do ensino médio de sua unidade escolar de origem. Desde 2016, é professora de inglês em uma escola PEI³⁰, que

³⁰ No ano de 2017, a rede pública estadual de São Paulo conta com 257 escolas do Programa de Ensino Integral (PEI). Os alunos têm uma jornada diária de até nove e horas e meia de aulas, incluindo três refeições diárias. Na

atende ao segmento ensino fundamental – anos finais. Embora o foco do curso tenham sido os professores do ensino médio, a docente possui experiência no segmento, tanto como professora quanto como PC, e futuramente poderá voltar a ministrar aulas nele. Apesar de sua sequência didática ter sido desenvolvida com alunos do 6º ano e não do ensino médio, o depoimento da docente muito acrescentou a este trabalho, uma vez que a avaliação feita por ela englobou a utilização dos ODA no ensino de forma geral. Durante as aulas, a cursista demonstrou facilidade no uso das TDIC; quando terminou de navegar pela Plataforma pela primeira vez, já havia selecionado os dois ODA que utilizou na SD. Na última oficina, na qual foi trabalhada a ferramenta de autoria *Scratch*, a professora ficou bastante empolgada com as possibilidades educacionais disponíveis na Plataforma; no meio da oficina, ela disse: “Isso dá uma eletiva! Vou falar com a professora de matemática” (explicaremos o que é e como se desenvolve a disciplina eletiva nas escolas PEI quando abordarmos a oficina quatro, que trabalhou com a ferramenta de autoria *Scratch*). Ana Júlia declarou também que todas as oficinas vistas no NP foram repassadas aos demais professores da unidade escolar nos momentos de reunião de ATPC.

A professora Fabíele tem formação em Letras português/inglês; participou do curso de especialização para professores de inglês pelo Programa REDEFOR, que segundo depoimento da docente: “foi, assim, a sementinha para começar a estudar de verdade” (APÊNDICE III). Segundo a professora, foi a participação no Programa que despertou o seu interesse em aprofundar ainda mais os seus estudos, o que a levou a ingressar no programa de mestrado da Universidade Mackenzie. Em 2016, a professora tinha aulas atribuídas nos dois segmentos e desenvolveu a sequência didática com os alunos do 2º ano do ensino médio. Neste ano, ela está ministrando aulas somente para os anos finais do ensino fundamental. Além das aulas na rede pública, Fabíele ministra aulas também na rede privada e, assim como a professora Malala, tem alguns alunos particulares aos sábados. Ambas tiveram que remanejar esses alunos para outros horários para poderem participar do curso em tela. A

matriz curricular, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, os estudantes contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seus objetivos. Os profissionais que atuam nas escolas PEI, professores e equipe gestora, recebem uma gratificação de 75% sobre o salário bruto, por um regime de dedicação exclusiva. Ao final de cada ano, é aberta a inscrição para o Programa, que conta com uma prova online e entrevista presencial. Após estas duas etapas, é gerada uma classificação e os inscritos são chamados conforme a disponibilidade de vagas. Todos os que são designados para trabalhar no Programa (professores e equipe gestora) são avaliados semestralmente; no caso dos docentes, são avaliados pelos alunos, equipe gestora, supervisor e PCNP (responsáveis pelo Programa em suas respectivas diretorias). Caso o profissional não atenda às especificidades do Programa, sua designação é cessada e ele retorna à sua unidade escolar de origem.

docente possui extrema facilidade em lidar com as TDIC. Na escola da rede privada onde atua, os professores têm à disposição um AVA onde são postadas atividades complementares para os alunos. Na primeira oficina, quando ela descobriu que tinha a oportunidade de utilizar o Google *Classroom* com os alunos do estado, ficou muito empolgada. No nosso segundo encontro, Fabíele já tinha começado a utilizar o recurso com os seus alunos e havia inclusive baixado o aplicativo do *Classroom* em seu celular, o que permitia que ela pudesse visualizar o ambiente do seu *smartphone*. Na terceira oficina, ela acessou a sala de aula que havia criado e mostrou às colegas como os alunos estavam interagindo; mais detalhes dessa experiência serão descritos quando abordarmos o desenvolvimento da oficina três.

A professora Malala tem formação em Letras português/inglês e está participando neste ano do curso de especialização “Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública”, parceria entre a Cultura Inglesa e a PUC/SP, conforme descrito no capítulo três. No ano de 2016, a professora tinha aulas atribuídas em duas escolas: em uma delas ministrava aulas no ensino médio e na outra, nos anos finais. Atualmente, a professora está lotada somente na escola de anos finais. Durante o curso, ela desenvolveu a sequência didática com os alunos do 3º ano do ensino médio. Diferentemente das colegas, a professora Malala não tem facilidade com a utilização da tecnologia, mas tem muito interesse pelo aprendizado. Por ser muito desinibida e espontânea, a professora gravou a videoaula que as docentes elaboraram em conjunto na oficina três com muita facilidade. As outras participantes da oficina eram mais tímidas e estavam com vergonha de aparecer em frente à câmera, enquanto Malala o fez com muita naturalidade. A edição do vídeo ficou por conta da professora Fabíele, que possui mais habilidade nas ferramentas de edição, uma vez que está habituada a editar vídeos para os alunos da escola particular.

4.5 O Desenvolvimento do Curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”

As quatro oficinas ocorreram aos sábados, no período das 8h às 12h, em sala no Núcleo Pedagógico destinada a transmissão de videoconferências (VC) pela Secretaria de Educação ou pelo NP para as escolas de sua jurisdição. A sala conta com aproximadamente 50 mesinhas com cadeiras; uma mesa maior para duas pessoas, na qual está localizado um microfone de mesa, para: 1) caso algum dos participantes necessite pedir a palavra para realizar algum comentário, fazer ou responder perguntas; 2) em participações já programadas quando alguma diretoria é convidada a apresentar algum projeto, ou 3) quando os membros da VC solicitam o pronunciamento de determinada DE; câmera que possibilita a transmissão

da sala para a Secretaria de Educação e, se necessário, quando há a participação da DE durante a VC, a transmissão da sala para as outras diretorias ou para as escolas, caso a geração esteja sendo feita a partir da DE para as suas unidades escolares; *Datashow*; duas televisões, uma para transmissão da VC e outra para a visualização da sala; um computador e 39 *notebooks*, que normalmente ficam guardados em armário próprio, sendo utilizados somente quando requisitados ou em orientações técnicas que envolvem a utilização de recursos/ferramentas tecnológicas, como foi o caso do curso em tela.

4.4.1 Primeira Oficina

A primeira oficina, que contou com a participação de dez docentes, ocorreu no dia 15/10/16. Iniciamos o encontro com a apresentação do cronograma do curso, dos objetivos e da avaliação, que consistia em:

- Participação das oficinas, com frequência mínima de 75%
- Elaboração de uma sequência didática com um ou mais ODA da Plataforma
- Disponibilização dessas SD na sala de aula virtual
- Leitura do texto disponibilizado no Google *Classroom*, “O Ensino de Inglês no Pós-Método: as contribuições dos objetos digitais”, de Santos e Aragão (2015)
- Participação no fórum de reflexão sobre o texto

Antes de entrarmos no conteúdo do dia, assistimos ao vídeo “Campanha da Disney indicada ao Prêmio Caboré 2008”. O vídeo motivacional fala da importância de se buscar oportunidades e de sonhos. Logo em seguida, foi apresentado um breve histórico da inclusão digital e de tecnologia no Currículo Oficial de São Paulo, conforme discriminado a seguir:

- 2008 – Proposta Curricular
- 2009 – Criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP)
- 2010 – Currículo Oficial de São Paulo (a abordagem para o ensino de LEM passa a ser a dos multiletramentos)
- 2011 – Programa Educação Compromisso de São Paulo (que traz no seu artigo 2º as cinco diretrizes do Programa, sendo que a quarta menciona o emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem).
- 2014 – Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades (Currículo+)
- 2015 – Vertentes Currículo+ (Caravana Videoaulas e Aventuras Currículo+)

Em seguida houve a apresentação do “Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades” e análise, na perspectiva das docentes, do objetivo e dos cinco eixos integradores do Programa, que são: 1) conteúdo digital, 2) infraestrutura de TI, 3) apoio e

formação aos professores, 4) mobilização de rede e 5) aprendizado em rede. Após a análise dos eixos e levando-se em conta que a Plataforma encontra-se no final de seu segundo ano de existência, chegou-se à conclusão que:

- O eixo 01 foi atendido, já que a Plataforma disponibiliza uma gama de ODA atrelados ao conteúdo curricular de todas as séries/anos em todas as disciplinas.
- O eixo 02 não foi contemplado, considerando que as escolas não receberam nenhum tipo de equipamento, a conexão com a internet não melhorou, o *WiFi* não foi liberado (na rede estadual de São Paulo, é proibida a utilização de *WiFi* nas salas de aula) e a manutenção e reparo dos equipamentos disponíveis continua precária ou inexistente. Em 2014, algumas escolas foram selecionadas para fazer parte do grupo “escolas Currículo+”. Na diretoria de ensino em tela, foram selecionadas quatro escolas de anos iniciais para integrar o grupo. Em tese, essas escolas deveriam receber *tablets* para os alunos, carrinho móvel onde os equipamentos seriam armazenados fora do período das aulas, liberação do *WiFi* e manutenção na parte elétrica. Uma VC chegou a ser realizada com a participação dos diretores destas unidades escolares, entretanto, o projeto não prosseguiu e as escolas não obtiveram os recursos prometidos.
- O eixo três foi contemplado, pois a formação dos professores pela SEE ocorreu em três momentos, pelo Instituto Singularidades e pela EFAP em duas edições, além da “Caravana Videoaulas”, que atingiu um número restrito de profissionais e, mais tarde, pela disponibilização do tutorial de como gravar videoaulas, que se encontra disponível na Plataforma e no *YouTube*.
- O quarto eixo, mobilização de rede, ocorreu no primeiro momento, com a ampla divulgação, oferta de cursos, convocação de PCNP representantes de todas as disciplinas para integrarem a equipe de curadoria da Plataforma, responsável pela seleção dos ODA; possibilidade de os professores indicarem objetos de aprendizagem digitais e também de disponibilizarem objetos de autoria na Plataforma, desde que cedessem os direitos de uso. Entretanto, essa mobilização vem caindo e já não é tão frequente.
- Por fim, o quinto eixo, aprendizado em rede, pressupõe compartilhamento de ideias e material, interação, discussão e reflexão. Este eixo também não chegou a se concretizar totalmente. Ocorreu durante os cursos por meio dos fóruns no AVA; já na Plataforma, foi disponibilizado o espaço a “rede conversando com a rede”, que

poderia ser o local ideal para o “aprendizado em rede”. Todavia, o espaço foi utilizado para a postagem de vídeos, gravados por algumas escolas de diferentes diretorias para atender à solicitação da SEE de que fossem registradas as ações referentes à utilização das atividades da plataforma “Aventuras Currículo+”. Há também uma aba onde foram disponibilizadas em 2016 atividades de língua portuguesa e matemática com o uso de conteúdos e ferramentas digitais, as quais foram elaboradas por especialistas de fora da rede estadual.

Na sequência, assistimos ao vídeo explicativo sobre o “Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades”, para que os docentes conhecessem os objetivos do Programa e para introduzir a “Plataforma Currículo+”. Em seguida, passamos ao estudo da Plataforma.

Começamos pela finalidade, análise dos objetivos específicos e o conceito de ODA nela disponibilizado. Vimos os tipos de mídia disponíveis, que são: jogo, vídeo, simulador, *software*, livro digital, áudio, infográfico, mapa e aula digital. A partir da apresentação dos tipos de mídias, iniciamos o estudo dos objetos digitais de aprendizagem: analisamos as diferentes definições e o uso deles nas aulas como forma de complemento, apoio, revisão e recuperação do conteúdo.

Refletimos, também, sobre as estratégias de utilização, considerando o número reduzido de computadores nas escolas que possuem a sala do “Programa ACESSA Escola”, e que nem sempre esses equipamentos estarão em condições de uso, além do problema constante de falha ou ausência na conexão com a internet. Levando em conta ainda as unidades escolares que não possuem a sala do Programa, informei das possibilidades de utilização de alguns ODA que podem ser baixados antes das aulas, tais como vídeos, videoaulas, infográficos, alguns tipos de áudio e alguns tipos de games, e utilizados nos computadores mesmo sem acesso à rede ou exibidos com o auxílio de um *Datashow*, TV ou aparelho de som.

Na sequência, abordei as abas “colabore”, onde os docentes podem indicar conteúdos digitais que serão analisados pela equipe de curadoria e disponibilizados na Plataforma com o nome do professor que indicou, e a aba “para criar”, onde são indicadas ferramentas de autoria, nas quais os professores podem adaptar ou criar seus próprios objetos, ou ainda indicar para que os alunos possam produzir de forma individual ou coletiva os seus ODA. Entre as ferramentas indicadas estão as de criação de animação, áudio, jogo e livro digital.

Assistimos, em seguida, ao vídeo “Currículo+ transforma a utilização da tecnologia em sala de aula”³¹. Nele, há o depoimento de professores e alunos de uma diretoria da grande São Paulo e duas do interior do estado sobre a utilização dos ODA nas aulas. Todos os participantes destacam os benefícios da utilização dos objetos no processo ensino-aprendizagem; uma das professoras registra que os objetos digitais de aprendizagem: “levam a escola para a vida e, de certa forma, trazem a vida para a escola”.

Após o intervalo, as professoras acessaram a Plataforma e tiveram cerca de uma hora para navegar por ela e pesquisar os objetos por ano/série, de acordo com o conteúdo que estavam trabalhando no momento. Uma das docentes, que não finalizou o curso por motivo de doença, durante a navegação comentou que um dos objetos por ela avaliado ia ao encontro das necessidades das turmas de educação de jovens e adultos (EJA) que ela tinha no período noturno e que já estava planejando mentalmente a aula com a utilização daquele ODA.

Ao término dessa etapa, foi explicado como se daria a fase virtual do curso, por meio da sala de aula do Google *Classroom*. O acesso ao ambiente virtual é realizado por meio do e-mail institucional. A SEE disponibiliza aos profissionais da rede dois e-mails institucionais, um em parceria com a Microsoft e outro com a Google, com os endereços nome@professor.educacao.sp.gov.br e nome@prof.sp.gov.br, respectivamente. O primeiro dá direito a 10 licenças do Office 365 para cada professor; o segundo permite a utilização do Google *Classroom*. Na rede particular, esse acesso é pago, mas por meio da parceria entre a Secretaria e a empresa os professores e alunos da rede estadual podem utilizá-la gratuitamente, desde que o acesso seja feito por meio do e-mail institucional. Os alunos também têm direito aos dois e-mails, às licenças do Office 365 e acesso à sala virtual.

Apesar da parceria ter sido bastante anunciada e dos e-mails estarem na página inicial da Plataforma “Secretaria Escolar Digital” (SED)³², bastante utilizada pelos docentes (principalmente para a digitação de notas), muitos professores ainda não tomaram conhecimento dos recursos disponibilizados neste espaço. Das dez professoras que compareceram à primeira oficina, só Fabíele havia ativado as duas contas, porém não sabia dos recursos disponibilizados pelas empresas. Uma segunda cursista mencionou que todas as

³¹ Link do vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=tnMROnGbJJM&list=PLfemWHMmuUcliB2Ro2HIUQUjBp4ztIFUs&index=3>

³² A Secretaria Escolar Digital é uma plataforma on-line criada para centralizar, agilizar e facilitar todas as operações que envolvem a gestão diária da administração escolar. Com os diversos módulos da SED, gestores, professores, alunos e seus responsáveis têm acesso às informações de forma rápida, segura e eficiente, promovendo a inclusão digital. Fonte: <https://sed.educacao.sp.gov.br/Inicio/Index>

vezes que entrava na SED via os dois endereços, “mas não sabia para que serviam”, enquanto as demais cursistas ou não sabiam dos e-mails, ou conheciam-nos, porém nunca realizaram a ativação das contas.

Como a participação na sala virtual é um dos requisitos do curso, para fins de postagem de atividades e interação nos fóruns, foi realizado o passo a passo para que as docentes pudessem ativar as contas de e-mail, principalmente a da Google, que dá acesso ao ambiente virtual. Para isso acessamos a Plataforma da SED. O *login* é realizado por meio de usuário e senha, sendo que algumas docentes não lembravam suas senhas e tiveram de solicitar novas, mas nem todas conseguiram acesso naquela manhã. As que conseguiram, ativaram o e-mail da Google. Logo depois foi demonstrado como acessar a sala por meio do e-mail, mas não demos início às atividades online nesta primeira oficina.

Como o curso iniciou no dia dos professores, ao final da oficina foi feita uma homenagem aos docentes, que começou com uma citação Rubem Alves (2000, p.4) – “Ensinar é um exercício de imortalidade, de alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra, o professor assim não morre jamais” – e com um vídeo da música “Sonho Impossível”, de Maria Bethânia. Os vídeos do início e do final da oficina falavam de sonhos; foi uma tentativa de fazer um paralelo com a profissão docente: todos nós que acreditamos e lutamos pela educação, principalmente pela pública, com destaque àqueles que estão nas salas de aula, somos, de certa forma, sonhadores e guerreiros, lutamos e enfrentamos todos os dias uma série de fatores que influenciam de forma negativa as ações nas salas de aula e, mesmo assim, ainda acreditamos que a educação salva, empodera e é capaz de colaborar com a formação de cidadãos reflexivos e participativos, como afirmava Paulo Freire (2001³³): “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

4.4.2 Segunda Oficina

A segunda oficina ocorreu no dia 22/10. Iniciamos com a leitura e reflexões sobre o texto de Ramal (2000), “O Professor do Próximo Milênio”, a partir dele refletimos sobre conceitos importantes para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, entre eles: objetos de aprendizagem, recursos educacionais abertos (autoria professor/aluno), pedagogia de projetos, letramentos e multiletramentos, entre outros.

Além deste texto e do disponibilizado na sala de aula virtual, foram indicados outros que constam no plano de curso, disponibilizado no apêndice VI, item 11, onde consta a

³³ A citação foi retirada de um site da internet, por isso não há número de página.

bibliografia de referência comentada. Os textos indicados buscaram proporcionar um maior aprofundamento dos conceitos abordados durante a oficina: objetos digitais de aprendizagem e sua utilização nas aulas de LEM; professor-autor; letramento digital e multiletramentos.

Nesse encontro, trabalhamos a importância da sequência didática (SD) para o desenvolvimento da aula. Segundo Zabala (1998, p.18) a SD é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. As sequências didáticas bem estruturadas colaboram com a melhor aquisição do conteúdo pelos discentes e traçam o caminho a ser seguido pelos docentes. De acordo com documento do MEC:

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita. (BRASIL, 2012, p.21)

Em seguida, relacionamos os itens que devem ser levados em conta na elaboração de uma SD. Analisamos depois a estrutura e as etapas de uma sequência didática com base em Zabala (1998).

Imagem 04: Sequência Didática

Fonte: Zabala (1998)

Com base nas etapas apresentadas na imagem, refletimos sobre a inserção da tecnologia durante a elaboração das SD. Pontuamos a importância desta inserção sob a perspectiva crítica-reflexiva, de forma a possibilitar o letramento digital dos discentes. Para Buzato (2006, p.6), o mais importante não é o domínio sobre os símbolos, regras e habilidades relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação, mas que os alunos possam utilizá-las nas suas práticas sociais: “isto é, que domine os diferentes “gêneros digitais” que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação”.

Após esta etapa, foi entregue às participantes um roteiro para elaboração de SD com a seguinte proposta:

Para a Elaboração da Sequência Didática – SD:

- Escolher uma situação de aprendizagem do caderno do 4º bimestre.
- Selecionar um ou mais ODA da Plataforma Currículo+ que possa(m) ser utilizado(s) para introduzir, ampliar, contextualizar ou revisar o conteúdo.
- Selecionar uma de suas turmas para aplicar a sequência didática.
- Selecionar de preferência uma turma do ensino médio, a menos que não ministre aulas nesse nível de ensino.
- Registrar se há possibilidade de trabalhar esse conteúdo com outra(s) disciplinas.

Depois de elaborada a sequência didática, as cursistas deveriam aplicá-la com pelo menos uma de suas turmas. Por isso, a oficina três foi agendada vinte dias depois, o que propiciou aos docentes duas semanas para a aplicação da SD, levando em conta o feriado do dia dois de novembro.

4.4.3 Terceira Oficina

A terceira oficina ocorreu em 12/11. Neste sábado tivemos a participação de apenas quatro cursistas, sendo que as três docentes em tela estavam no grupo. Este encontro foi dedicado à produção de videoaulas; para isto, utilizei a websérie “Videoaulas+: Expedição”, na qual o produtor e diretor de cinema Kiko Santos e a professora Cíntia Carvalho, da diretoria de ensino de Itaquaquecetuba, ensinam e dão dicas de como produzir uma videoaula.

A websérie foi elaborada com base na experiência do produtor em audiovisual e em sua vivência com os professores da rede durante as “Caravanas Videoaulas+”. A Caravana foi uma parceria com a Fundação Lemann e com o *YouTube* e iniciou com um piloto realizado no

final de 2014 em três diretorias de ensino, sendo duas no interior e uma na região metropolitana de São Paulo, que contou com a participação de mais de 100 professores. No primeiro semestre de 2015 ocorreu a expansão da Caravana, que consistiu em oficinas presenciais, aos sábados, com duração de 6h; as oficinas foram realizadas em 16 polos, envolvendo as 91 diretorias de ensino, sempre na diretoria sede do polo.

As oficinas contaram com a participação de 30 professores de todas as disciplinas do currículo, convidados pelas DE, e de alguns PCNP. No dia 07 de março de 2015, ocorreu a oficina do polo das Diretorias da zona leste da capital de São Paulo, com um total de cinco diretorias.

Participaram 30 professores, sendo seis profissionais de cada diretoria e PCNP representantes de cada uma delas. Tive a oportunidade de ser uma das representantes da diretoria à qual pertencço, o que me proporcionou uma maior interação com o Projeto. A sede do encontro recebeu um estúdio itinerante, com especialistas em gravação de videoaulas. Os docentes receberam orientações sobre a elaboração de roteiro e locução, e puderam operar a câmera, gravar e criar conteúdo audiovisual para a internet, com temas do Currículo Oficial. Ao final do encontro, as videoaulas produzidas foram exibidas a todos os presentes. As produções, a critério dos professores, poderiam ser disponibilizadas na “Plataforma Currículo+”, desde que passassem pela seleção da curadoria da Plataforma, que é composta por PCNP de todas as disciplinas de várias diretorias. A respeito dessa iniciativa, em março de 2015, o Secretário da Educação de São Paulo, que nesse período era o professor Herman Voorwald, declarou:

A proposta da Secretaria com as vídeo-aulas curriculares é oferecer ainda mais subsídios para que os professores consigam dar um novo passo na utilização da tecnologia no processo de aprendizado. Além de consumidores de recursos tecnológicos, oferecemos agora a oportunidade de eles serem produtores de conteúdo virtual educativo e ainda partilhar esta experiência com a rede.

A websérie consiste em dez vídeos estruturados em quatro partes: 1ª) como construir um roteiro; 2ª) quais equipamentos usar; 3ª) como gravar seu vídeo; 4ª) como editar seu vídeo, além de um vídeo de introdução, no qual é explicado o objetivo da ação.

No vídeo de introdução, Santos (2015) afirma que: “não se trata de substituir o professor pelo vídeo, mas de se apropriar desse recurso e usá-lo a seu favor como complemento pedagógico”. O cineasta sugere a produção coletiva de um vídeo em sala de aula, e esclarece que no tutorial apresentado são utilizados equipamentos e recursos disponíveis a todos.

O próximo passo da oficina foi a exibição dos dois vídeos sobre a produção de roteiro, num total de 10 min. 52 s. O primeiro passo é a escolha do tema; depois, devemos lembrar que, diferentemente de um texto escrito, nos vídeos há dois tipos de narrativa: a) a do som e b) a da imagem, e que as duas devem caminhar juntas. Por isso, ao se elaborar o roteiro deve-se pensar em duas colunas, uma para o som e outra para imagem. Videoaulas muito longas acabam se tornando cansativas, principalmente para o público de adolescentes, por isso o produtor recomenda que sejam elaborados vídeos com no máximo cinco minutos de duração.

O vídeo inicia e se encerra com chamadas curtas, denominadas “cabeças de apresentação”. Na imagem 05 podemos observar o roteiro elaborado pela professora Cíntia, com o tema “Libras”. Nele há cinco cenas; a primeira e quinta são as cabeças de entrada e saída, e as cenas dois, três e quatro foram utilizadas para explicar sobre o tema.

Imagem 05: Print da tela da videoaula parte 02 - Roteiro

cena	som	imagem
01	Olá!	cabeça
02	A língua brasileira de sinais ou LIBRAS é a forma de comunicação em que o sistema linguístico é de natureza visual-motora, ou seja, utilizam-se as mãos, o corpo, a expressão facial.	LIBRAS /sistema linguístico/visual-motora /mãos corpo/expressão facial Legenda: língua brasileira de sinais
03	Com estrutura gramatical própria, a LIBRAS é um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas de todo o Brasil. Alguns sinais se diferenciam, dependendo da região do país, assim como acontece com as gírias na língua portuguesa.	gramática / sistema / fatos / comunidades / Brasil / regiões / pessoa
04	No dia 24 DE ABRIL DE 2002, essa língua foi reconhecida como lei, sendo a partir de então, o maior referencial de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras.	lei / surdas / comunidades
05	Tchau!	cabeça

Fonte: YouTube³⁴

Como estavam presentes somente quatro cursistas, optamos pela elaboração de um único vídeo planejado em conjunto. Em uma folha de papel sulfite elas reproduziram o espelho do roteiro, conforme disposto na imagem, para elaborarem a videoaula a partir dele. Primeiramente foi necessário pensar em um tema; a professora Malala sugeriu que trabalhassem com o *simple present* e as demais concordaram. Durante a entrevista perguntei às docentes por que a preferência por abordar um tópico gramatical. As respostas foram:

Eu acho que foi coisa de momento, pelo fato de nós estarmos todas assim, “Vamos gravar uma videoaula?”, “Vamos, mais sobre o quê?”, “Ah, então vamos [fazer] sobre uma coisa que é básica, que é um tópico gramatical ali que é importante, que todos precisam saber e que geralmente tem dúvida.” (Professora Ana Júlia)

Foi alguém que deu a ideia e aí, por ser muito simples, a gente... Eu achei as figuras, eu fui fazendo as rotinas e tal, foi assim, foi... sabe, não teve um motivo para começar a fazer. Alguém deu a ideia e a gente foi fazendo. (Professora Fabíele)

Porque a linguagem visual favorece a compreensão discente. (Professora Malala)

Como pode ser observado nas respostas, nenhuma das docentes, principalmente a professora Malala, que foi quem sugeriu o tema, conseguiu explicar de forma consistente a escolha do mesmo. Entretanto, com base em dados anedóticos e na minha experiência enquanto professora e formadora, acredito que a escolha tenha se dado porque a gramática está situada na “zona de conforto” dos professores de inglês da rede pública; podemos citar como exemplo que ensinar gramática é mais simples do que ensinar fonética.

Dentro do *simple present*, optaram por trabalhar com a terceira pessoa. Selecionaram imagens na internet que demonstravam rotina, como tomar banho. Redigiram os textos que iriam ser lidos quando cada imagem aparecesse e fizeram a gravação do áudio utilizando o celular. Por último, fizeram a filmagem das cabeças³⁵ de entrada e saída que iriam compor o vídeo. Elaboraram as cabeças de entrada e saída e fizeram a filmagem também com o *smartphone*. A professora Malala foi quem apresentou a introdução e a conclusão do vídeo. Depois disso, Fabíele levou para casa a filmagem das chamadas, o áudio das cenas e as imagens e fez a edição do vídeo, que foi exibido a todos os presentes na quarta e última oficina.

³⁴ Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=WgyjlfWFzU4&list=PL6fldOITrOioK1IkLSmE8oBpqqCGXrFIJ>>.

Acesso em: 30 jan. 2017.

³⁵ As cabeças de entrada e saída são chamadas curtas utilizadas para introduzir o tema da aula e fechar com a conclusão.

Para finalizarmos este encontro, Fabíele acessou a sala de aula do Google *Classroom* que havia criado para trabalhar com os seus alunos para mostrar às colegas como a experiência estava se desenvolvendo. Nesse primeiro momento, ela criou apenas duas salas, uma para os alunos do 2º ano do ensino médio e outra para os do 3º ano. Ela levou para a sala o notebook pessoal e utilizou sua conexão particular para que todos os alunos pudessem acessar a Plataforma, a fim de que conseguissem ativar as contas de e-mail e se cadastrar. Para tanto, foram necessárias duas aulas em cada sala. Como primeira atividade, foi postado um vídeo e solicitado aos alunos que comentassem sobre ele. Todos os discentes acessaram e estavam comentando – apenas comentários básicos, mas era o primeiro passo para a realização de atividades mais relevantes. A docente mostrou também às colegas que poderiam baixar nos seus *smartphones* o aplicativo do Google *Classroom*, o que lhes permitiria visualizar as atividades dos alunos mesmo estando em deslocamento como, por exemplo, na condução.

4.4.4 Quarta Oficina

A quarta e última oficina ocorreu no dia 19/11/16. Neste encontro, tivemos a participação das seis cursistas. Começamos pela apresentação do vídeo elaborado na terceira oficina e editado pela professora Fabíele. As cursistas ficaram empolgadas com o resultado final, que agradou a todas.

A última oficina ficou destinada à apresentação da ferramenta de autoria *Scratch*. Para um melhor aproveitamento do encontro, contei com a colaboração de um amigo que concluiu seu mestrado e está cursando doutorado na área de *games* na educação. O *Scratch*³⁶ foi desenvolvido pelo Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT), com o intuito de ensinar programação a crianças e jovens de forma simplificada e lúdica. É uma das ferramentas de autoria indicada na aba “Para criar” na Plataforma Currículo+.

As cursistas e eu acessamos a Plataforma e nos cadastramos nela, após o que a pessoa responsável por ministrar a oficina explicou-nos as suas funcionalidades e possibilidades de utilização na sala de aula. Cada uma de nós criou um jogo, que na Plataforma é chamado de “projeto”, para testarmos todas as ferramentas e aprendermos a manuseá-las. Na metade da oficina, a professora Ana Júlia mencionou que já estava elaborando um projeto envolvendo a utilização da ferramenta, a ser desenvolvido juntamente com uma professora de matemática,

³⁶ Disponível em: < <https://scratch.mit.edu/> >. Acesso em: 30 set. 2016.

para ser ofertado aos alunos dela no ano de 2017 em uma disciplina eletiva³⁷. As docentes foram unânimes em reconhecer o potencial da ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de concordar com as colegas sobre as potencialidades da Plataforma, a professora Malala declarou não pretender utilizá-la com os alunos, porque o trabalho com *games* não está entre as preferências metodológicas da docente.

4.4.4.1 As Possibilidades das Ferramentas de Autoria nas Aulas

Antes de entrarmos na descrição da interação das docentes na sala de aula virtual, abro aqui um parêntese para narrar como se desenvolveu a disciplina eletiva com a utilização da ferramenta de autoria *Scratch* na escola da professora Ana Júlia. No início do ano letivo de 2017, a docente entrou em contato comigo para informar que, juntamente com a professora de matemática, havia elaborado e ofertado aos alunos a eletiva que envolveria a produção de jogos pelos alunos na plataforma *Scratch*.

Como já mencionado, as eletivas são planejadas por dois professores de áreas diferentes e ofertadas aos alunos no início de cada semestre. Cada eletiva recebe um nome, de acordo com o que vai ser trabalhado e com foco em determinados anos/séries. Em um primeiro momento, os alunos recebem as ementas sem ter conhecimento de quais professores estão envolvidos; é a partir da ementa que eles escolhem a eletiva que querem cursar e fazem a inscrição.

A eletiva da professora Ana Júlia em parceria com a colega de matemática, que foi ofertada aos alunos do 8º e 9º anos, recebeu o nome de “Imagine, Crie e Compartilhe” e tinha como ementa: “Esta eletiva levará você, aluno pesquisador, a estabelecer relação entre a ferramenta tecnológica *Scratch*, o idioma mais utilizado na internet e o exercício do raciocínio lógico, aplicando-os em diversas situações do cotidiano”.

A disciplina recebeu a inscrição de trinta alunos. As docentes iniciaram as aulas com a parte teórica, chegando depois a atividades mais lúdicas como, por exemplo, a construção de um plano cartesiano a partir de cartela de ovos. Esta segunda etapa visou preparar os discentes para a produção dos jogos utilizando o *Scratch*. Depois dessa preparação, os alunos acessaram e se inscreveram na Plataforma e iniciaram os seus projetos. Como são duas aulas sequenciais por semana, há um revezamento dos conteúdos trabalhados: em uma aula o foco recai sobre

³⁷ As disciplinas eletivas integram a parte diversificada do Programa Ensino Integral, envolvendo diferentes áreas de conhecimento, normalmente são idealizadas e ofertadas por dois professores de disciplinas diferentes, tendo uma carga horária de duas aulas semanais e duração de um semestre. Pressupõem a diversificação de situações didáticas, visando aprofundar, enriquecer e ampliar estudos relativos aos conteúdos das áreas de conhecimento contempladas.

matemática e na outra, sobre o inglês. A seguir, o depoimento da professora sobre o desenvolvimento da eletiva:

(...) nós começamos desde o início do ano, mas com a fundamentação teórica primeiro. Mostrando a eles as maneiras diversas, as atividades que nós poderíamos utilizar no *screenshots*. Então, por exemplo, nós fizemos bingo com plano cartesiano, depois nós construímos a malha do bingo do plano cartesiano com cartelas de ovos. Fizemos uma caça ao tesouro em inglês na escola, tudo isso para contextualizar. Depois eles tiveram uma aula contextualizando o *Scratch*, mostrando como era a plataforma, de que forma eles poderiam utilizar, e foram montando os personagens, os controles, as suas ações. Depois, cada aluno teve a sua conta criada no *Scratch*, e agora eles estão já na fase de elaboração dos projetos. Então eles mesmos começaram inicialmente projetos simples, para que eles possam ir passo a passo entendendo a dinâmica. Então um grupo criou show de uma bailarina, onde a cada botão de espaço pressionado ela tinha uma fala em inglês e um movimento diferente. O outro criou o fundo do mar, o outro grupo criou uma animação do Batman na cidade. Então assim, e eles, com a facilidade que eles têm com a tecnologia, eles acabam mexendo muito mais do que nós, professores, porque eles ficaram tão encantados por fazer ali o login e ter sua conta no *Scratch*. Eles chegam em casa, eles vão programando, eles vão fazendo, e na próxima aula eles vêm e mostram as produções, os seus projetos, e cada vez eles querem mais. E exploram muito a plataforma para ver o interior de cada projeto que tem lá: “Nossa, professora, esse projeto é muito grande, eu vou ter que fazer um ano de programação para chegar nele”. É, é muito legal, como eles estão gostando. (Professora Ana Júlia)

O quadro 11 traz as habilidades e conteúdos trabalhados nas duas disciplinas.

Quadro 11: Habilidades e Conteúdos Desenvolvidos Durante a Eletiva

	Habilidades	Conteúdos
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> Saber realizar operações com números naturais de modo significativo (adição, subtração, multiplicação, divisão); Interpretar representações no plano cartesiano usando coordenadas; Identificar ângulo reto, agudo e obtuso; Identificar a fração correspondente a um dado número decimal e vice-versa. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de sinais convencionais; Exploração de regularidades das operações; Utilização de ângulos para movimentação; Escrita de representações fracionárias e decimais com o apoio de representações gráficas.
Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os números em inglês; Reconhecer empréstimos linguísticos; Formular hipóteses sobre regras de uso da língua, com base na análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras; Reescrever mensagens em inglês 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento de palavras estrangeiras em nomes de lugares, marcas de produtos, jogos, internet etc.; Entrevistas, perfis on-line, conversas em sala de bate papo (internet); Páginas da internet, formulários, gráficos, cartas pessoais e e-mails; Roteiro para dramatização, em língua inglesa, de uma cena.

Fonte: Professora Ana Júlia

Estive na escola da professora em junho, para conhecer um projeto que estava sendo desenvolvido nas aulas dela em parceria com uma escola de inglês. Em relação à disciplina eletiva, fui informada por ela de que os alunos tinham gostado bastante e que solicitaram a continuação por mais um semestre. Ela me convidou para conversar com alguns alunos do 8º ano para conhecer a opinião deles sobre o uso do *Scratch*. As aulas acontecem às sextas-feiras e, como minha visita ocorreu em outro dia da semana, não tive naquele momento a oportunidade de falar com a sala toda, apenas com alguns alunos. Todos estavam empolgados com a criação dos jogos, que estão sendo elaborados em grupos, o que permite que os alunos interajam mais e se ajudem, no que Lévy chama de “aprendizagem colaborativa”.

Quando entrei na sala, Ana Júlia lhes disse: “foi ela quem me apresentou ao *Scratch*”, ao que uma aluna olhou pra mim e disse: “Foi você? Obrigada! Graças a isso, eu aprendi!”. A professora começou a contar que um dos grupos tinha criado uma bailarina e que estavam tentando fazê-la girar; que ela tentou ajudá-los, mas que a bailarina dela só girava “na horizontal”; foi quando um aluno do grupo que estava na sala disse: “não, pro, nós já conseguimos, ela já está rodando certo (na vertical)”.

É importante ressaltar aqui a preparação das docentes antes de iniciarem a eletiva. Apesar da ferramenta ter sido criada para crianças e adolescentes aprenderem programação,

ela tem uma série de recursos que têm de ser estudados antes, o que requer vários acessos à Plataforma para estudo e prática. Para o “adulto” iniciante, a Plataforma é um pouco complicada; a esse respeito, Almeida (2004, p.161) comenta que:

[...] o domínio da tecnologia não é prerequisite, basta perder o medo de explorá-la, interpretar as mensagens que surgem na tela e rapidamente o professor se sentirá à vontade para começar a pensar com esse recurso sobre outras coisas e não apenas pensar sobre o recurso.

Foi exatamente isso o que as professoras fizeram antes de iniciarem com os alunos: as duas se prepararam para poder orientá-los. Lévy (2013) ressalta a importância dos professores se prepararem antes de introduzir as TDIC nas aulas. Mas é evidente que, depois que os discentes entendem o funcionamento do recurso, superam as expectativas e lidam com a ferramenta com muito mais facilidade do que os professores.

Os alunos falaram sobre os seus projetos e fui convidada a assistir a uma aula, a última do semestre, para conhecer os jogos produzidos por eles. Isso ocorreu na semana seguinte à quarta oficina e contou também com a presença de duas pessoas do Portal da Secretaria da Educação, que estavam lá pelo mesmo motivo. Após a apresentação dos projetos, bem diversificados e criativos, desde a bailarina que gira na ponta dos pés ao lobo que se estica enquanto corre, com diálogos dos personagens em inglês, tutorial em inglês etc.

Quando o projeto que deu origem a esta pesquisa foi estruturado, um dos objetivos era acompanhar algumas aulas de uma turma de cada uma das docentes em tela para analisar se os conhecimentos oriundos das oficinas contribuíram de alguma forma para a dinâmica da sala de aula e se a utilização dos ODA da Plataforma Currículo+ acrescentou ao processo ensino-aprendizagem. Entretanto, em diálogo com minha orientadora, percebemos que não haveria tempo hábil, considerando o tempo exíguo de que dispomos para finalizar a pesquisa em nível de mestrado, para o desenvolvimento de uma pesquisa dessa amplitude. Desta forma, a análise foi feita a partir da perspectiva das três professoras com base nas respostas obtidas nas entrevistas. A esse respeito, Ludke e André (2014, p.14) destacam que: “no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve”.

Contudo, estar com os alunos nestes dois encontros foi importante no sentido de presenciar o impacto que a criação de autoria agrega ao aprendizado deles. Para produzir os jogos, mesmo os mais simples, foi necessário que eles mobilizassem uma série de conhecimentos e aplicassem-nos em algo que faz sentido para eles, que faz parte das práticas

sociais e que vão poder utilizar e implementar, ou seja, a tecnologia, quando bem utilizada na aula, com preparação e objetivo, colabora com a aquisição e construção do conhecimento pelo aluno. Brito (apud PESCE, 2013a, p.14), advoga em favor “da necessidade de desvincularmos o entendimento restrito de tecnologias como objeto ou instrumento e ampliarmos o conceito de tecnologias para a esfera da participação ativa e da produção de cultura e conhecimento”.

4.6 A Interação na Sala de Aula Virtual

A sala de aula virtual foi criada com o intuito de proporcionar aos docentes um ambiente colaborativo, no qual eles pudessem interagir e compartilhar suas produções por meio dos fóruns, ampliando assim as possibilidades de construção de conhecimento do grupo como um todo. Para Roldão (2007, p.27), o trabalho colaborativo

(...) estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

Em um primeiro momento, foram criados dois fóruns sobre as sequências didáticas elaboradas pelas docentes. O primeiro solicitava que as professoras compartilhassem com as colegas como estava ocorrendo a aplicação das SD com as suas turmas, levando em conta as seguintes questões: 1) se o desenvolvimento da SD estava ocorrendo como o planejado, ou se foi necessário realizar alguma alteração; 2) se os alunos haviam gostado do ODA selecionado; 3) se, a partir da perspectiva da docente, o objeto digital havia colaborado com a compreensão do conteúdo e 4) quais foram as maiores dificuldades encontradas na aplicação da SD. A expectativa para esse fórum era de que elas interagissem e contassem da experiência com o ODA, falassem sobre o que deu certo e o que precisou ser redirecionado. As questões foram colocadas apenas para introduzir as discussões. Conforme assevera Harassim (apud LOBATO, 2013³⁸):

[...] os fóruns devem ser utilizados como estratégia de comunicação e diálogo, permitindo a produção do saber. O favorecimento do diálogo, a troca de opiniões e experiências, o debate de idéias, a construção de saberes e a possibilidade de reflexão sobre as mensagens postadas são quesitos fundamentais para a aprendizagem colaborativa.

No entanto, não foi isso o que ocorreu; as professoras limitaram-se a responder às perguntas como se fosse um questionário ou a comentar sobre a aplicação, mas não houve nenhum tipo de interação entre elas, como pode ser observado pelas postagens a seguir:

³⁸ O excerto foi retirado de um artigo na internet, por isso não há número de página.

- 1) Sim, em algumas turmas ocorreu como planejado. Porém, em outras turmas não deu para finalizar a atividade. Devido às avaliações externas.
- 2) Foi bem recebida, foi algo diferente, inclusive, eles pediram para irmos mais vezes.
- 3) [O] oda fez com que eles memorizassem as preposições e [prestassem] atenção para não errar e ganhar do colega. Portanto, percebi o interesse deles ao ouvir as palavras e observar onde deveriam colocá-las.
- 4) O acesso à internet e o espaço, que era muito apertado para comportar todos da sala (Cursista A)

A sequência didática que preparei envolvia o tema “House”, a ser trabalhado com o 6º ano e como ODA utilizei um vídeo apresentando *flashcards*, fazendo assim uma introdução ao assunto a ser trabalhado e, posteriormente, um jogo de vocabulário para sistematizar o conteúdo aprendido. A aplicação da SA ocorreu sem dificuldades e os alunos acharam muito interessante a forma como as atividades foram apresentadas, já que analisaram inúmeras imagens de variados tipos de casa, com seus respectivos cômodos e móveis. Os ODAs utilizados só reforçaram o entendimento do conteúdo, mas de forma mais dinâmica e contextualizada, mostrando aos discentes o porquê de se estudar o tema em questão. (Ana Júlia)

O segundo fórum solicitava que as professoras postassem as suas SD, criando assim um banco de sequências didáticas que já haviam sido “testadas” e poderiam ser utilizadas por todas. Além da construção do repositório, o intuito era também de que elas comentassem as SD das colegas, o que ocorreu, como pode ser visto pelas postagens a seguir.

A sequência está muito bem elaborada. O primeiro link, retirado do Currículo+, fornece aos alunos algo dinâmico, que certamente os auxiliará na memorização das partes da casa. O 2º link nos leva para uma página com várias atividades, foi difícil saber qual foi a escolhida pela Ana Júlia. Vi que foi um *game*, contudo, não consegui visualizar qual. Mas tenho certeza que ela escolheu de acordo com os alunos que possui. A atividade final, que foi a de construir uma planta baixa, é a que mais demonstrará o quanto os alunos aprenderam em relação a todo o vocabulário estudado. Parabéns Professora, ótimas escolhas! (de Fabíele para Ana Júlia)

A sequência aborda um tema muito interessante e trabalha o preconceito de forma a levantar ótimos questionamentos nos alunos. O ODA utilizado exemplifica um dos maiores lutadores contra a discriminação racial, Nelson Mandela. Adorei a escolha do tema e a forma com que será desenvolvida a sequência didática. (de Ana Júlia para Fabíele)

Além dos fóruns com as SD, foram disponibilizados mais três, sobre o artigo de Borba e Aragão (2012) “O Ensino de Inglês no pós-método: as contribuições dos objetos digitais”. O artigo aborda os conceitos de objetos de aprendizagem, recursos educacionais abertos (autoria professor/aluno), pedagogia de projetos, letramentos e multiletramentos. Cada um dos fóruns tratou de aspectos diferentes relacionados aos temas tratados no artigo. Comentaremos a seguir dois deles.

No primeiro fórum dedicado ao artigo, a discussão foi direcionada às ferramentas de autoria, com o seguinte convite ao debate:

O texto destaca a importância da autoria, tanto de professores quanto de alunos, para a construção do conhecimento, em convergência com Nelson Pretto, professor da

Universidade Federal da Bahia, e outros pesquisadores. A “Plataforma Currículo+” disponibiliza ferramentas de criação que possibilitam a docentes e discentes a produção autoral. Vocês concordam com as considerações feitas no texto sobre a importância da autoria dentro das escolas? Vocês pretendem utilizar as ferramentas de autoria disponibilizadas na Plataforma? De que maneira?

O objetivo desse fórum era que as docentes tecessem considerações e refletissem juntas sobre as ferramentas e a produção de autoria. Entretanto, mais uma vez não foi o que ocorreu; novamente, elas se limitaram a responder ao que foi pedido. Como pode ser observado nas postagens a seguir, a professora Malala não concordou com uma afirmativa dos autores sobre autoria. A professora Ana Júlia postou logo depois dela e com opinião contrária à de Malala. Esse momento poderia ter sido aproveitado para reflexão conjunta do entendimento de cada uma, contudo, não houve essa reflexão entre elas e nem com as demais cursistas.

Diante da leitura do texto proposto ressalvo que não concordo com o termo “autoria”. Propor-me-ia à palavra “reutilização”, uma vez que o primeiro remete a uma circunstância determinada/ estabelecida – fato não consonante à proposta de Leffa no que tange a finalidade dos Recursos Educacionais Abertos (REA), pois a diversidade quanto às atividades sugeridas na plataforma não admitem alterações e o intuito geral do texto é salientar a flexibilidade e intervenções nos materiais ao longo do processo ensino/aprendizagem. Entretanto, expresso minha satisfação e acordo quanto à pluralidade de ODEA propostas pela “Plataforma Currículo+”, pois estas permitem que eu, enquanto mediadora do processo de aquisição de conhecimento, identifique a necessidade do meu discente, contextualizando o conteúdo proposto pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e tornando o educando um ser ativo neste processo. Certamente possuo a pretensão de uso desta plataforma; mediante uma busca e análise de atividades vinculadas aos conteúdos abordados, na intenção de contextualizá-los à vivência real dos discentes, utilizando o espaço de “acessa” na unidade escolar (quando este estiver disponível) ou com o pedido de acesso por parte do próprio aluno em sua residência. (Malala)

Concordo com as observações apontadas no texto quanto a autoria de materiais e considero muito relevante o uso de qualquer instrumento que venha a auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Por exemplo, um determinado jogo apontado na plataforma currículo mais poderia ser utilizado na consolidação de uma sequência didática, uma música para sistematizar um conteúdo etc. (Ana Júlia)

O fórum dois tratou dos conceitos de objetos digitais de aprendizagem e multiletramentos:

- a) Com base no artigo, reflita juntamente com as suas colegas sobre a utilização dos ODA nas aulas de língua inglesa.
- b) O currículo de LEM, desde 2008, adota a ênfase dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. Vocês concordam com a afirmação de Borba e Aragão (2012) sobre o que seria o “multiletrar”? A utilização dos ODA colabora com esse processo?

As postagens desse fórum seguiram o mesmo padrão dos anteriores, no qual as cursistas simplesmente responderam aos questionamentos.

a) A utilização dos ODA nas salas de aula muito aprimoraria o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, posto que esses são diversificados – não unicamente na língua estrangeira – e por esta razão sempre aliam-se aos conteúdos das variadas disciplinas; no entanto, a ausência de acesso constante à internet dentro de uma unidade escolar impossibilita o enriquecimento das atitudes pedagógicas. Ainda assim nós, educadores, tentamos frequentemente utilizá-los de algum modo, como pedindo o acesso desses em CASA quando os discentes possuem condições para tal.

b) Sim. Concorde, posto que diante da atual sociedade democrática e multicultural o docente precisa propiciar aos discentes diversidade textual também através da praticidade digital, proporcionando uma alternância quanto ao local de aquisição do conhecimento e, deste modo, aprimorando-o. (Malala)

Acredito que o uso dos ODA nas aulas de língua inglesa é muito importante, uma vez que contextualizam os conteúdos estudados relacionando-os ao cotidiano do corpo discente. Consequentemente, o uso dos ODA vem a ser um facilitador no multiletramento dos jovens. (Ana Júlia)

Se a interação no ambiente virtual tivesse ocorrido como o planejado, outras discussões poderiam ter acontecido. Todavia, como não houve sucesso na tentativa de se estabelecer um espaço colaborativo, as postagens não foram ampliadas. Por conversas que tive com as cursistas, acredito que isto tenha ocorrido principalmente porque o curso foi ofertado em outubro, próximo do final do ano letivo e com muitas atividades nas escolas, além da proximidade com o Saesp, restando pouco tempo às docentes para entrarem no ambiente. Portanto, elas fizeram apenas o que foi estabelecido como critério de avaliação.

É importante observar que no primeiro dia de curso as docentes criaram um grupo no *WhatsApp* para podermos nos comunicar, tirar dúvidas, avisos urgentes etc. As professoras interagiram mais por esse grupo do que pela sala do *Google Classroom*. Acredito que isso tenha ocorrido pela informalidade das conversas, não havendo preocupação em expor os seus pontos de vista.

Este capítulo foi dedicado à apresentação do movimento metodológico da presente pesquisa e do curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”, *corpus* da presente investigação. Nesse movimento, procuramos caracterizar os participantes da pesquisa e o desenvolvimento das oficinas, bem como refletir sobre as possibilidades da ferramenta de autoria *Scratch*. Passaremos, a seguir, à análise dos dados (análise documental e análise de conteúdo).

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os analfabetos do século XXI não são aqueles que não podem ler ou escrever, mas aqueles que não podem aprender, desaprender e reaprender.

(Toffler, 2006)

Este capítulo tem por objetivo apresentar e descrever a análise de dados e a discussão dos resultados obtidos. Para isso, iniciamos com a análise documental, com base em três documentos: a) documento de abertura do Currículo Oficial de São Paulo; b) a resolução do Programa “Novas Tecnologias – Novas Possibilidades”; e c) as sequências didáticas elaboradas pelos sujeitos de pesquisa.

Em um segundo momento, apresentamos e descrevemos as sequências didáticas elaboradas pelas três cursistas em tela. Passamos, por fim, à análise temática de conteúdo, com base nas respostas obtidas durante as entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro foi estruturado em cinco tópicos: os três primeiros estão relacionados às três suposições que integram a pesquisa, e os dois últimos focaram a utilização da Plataforma Currículo+ e das ferramentas de autoria.

5.1 Análise Documental

Bardin (1977, p.45) define a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. A análise será realizada com base em três documentos: 1) Currículo Oficial do Estado de São Paulo; 2) Resolução do Programa Novas – Tecnologias Novas Possibilidades; 3) as sequências didáticas elaboradas pelas docentes.

A) Documento de Abertura do Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Como ponto de partida para esta etapa, analisaremos a concepção manifestada no Currículo Oficial em relação à parceria entre tecnologia e educação. Como já mencionado, o Currículo é o primeiro documento da rede em que se começa a enfatizar a importância da tecnologia aplicada à educação. Antes dele, resolução do Programa ACESSA Escola já trazia como um dos objetivos promover a inclusão digital de professores e alunos. Sobre a relação entre exclusão tecnológica e acesso ao conhecimento, o documento do Currículo traz na sua apresentação que:

[...] essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações

mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais. (SÃO PAULO, p.10)

Ainda na apresentação são elencados os princípios orientadores de um currículo “comprometido com o seu tempo”, elaborados de forma que a escola possa promover e contribuir com o desenvolvimento das competências necessárias nas áreas sociais, culturais e profissionais da atualidade. São eles: 1) uma escola que também aprende; 2) o currículo como espaço de cultura; 3) as competências como referências; 4) articulação com o mundo do trabalho; 5) prioridade para as competências da leitura e da escrita, 6) articulação nas competências para aprender; 7) compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes; 8) a relação entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo; 9) as relações entre educação e tecnologia; 10) a prioridade para o contexto do trabalho; 11) o contexto do trabalho no Ensino Médio.

Destacamos aqui três destes princípios: o primeiro, “uma escola que também aprende”, enfatiza as mudanças que estão ocorrendo na aquisição e produção de conhecimento a partir do desenvolvimento tecnológico. Tais mudanças alteram a concepção de escola que, a partir de agora, deve aprender para ensinar.

O segundo princípio, “o currículo como espaço de cultura”, destaca a importância da interação entre aqueles que são responsáveis pela aprendizagem dos discentes, sendo que estas interações devem ter carácter de ações formadoras, o que equivale a dizer que a equipe gestora, com destaque para o PC, é responsável por propiciar momentos de formação aos docentes e estes, por sua vez, em parceria com o grupo gestor, devem refletir sobre como este conhecimento pode contribuir com a prática na sala de aula. Wells e Claxton (apud GÓMEZ, 2015, p. 121) salientam que: “os problemas reais raramente são resolvidos por indivíduos isolados, ao contrário, são geralmente trabalhados por um grupo que, ainda que compartilhe um mesmo propósito, pode possuir vários tipos e níveis de experiências [...]”.

No que tange ao princípio “as relações entre educação e tecnologia”, utilizadas na construção do currículo, o documento (p. 23-24) estabelece aporte com a Lei de Diretrizes e Bases para fundamentar a perspectiva adotada.

A educação tecnológica básica é uma das diretrizes que a LDBEN estabelece para orientar o currículo do Ensino Médio. A lei ainda associa a “compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos” ao relacionamento entre teoria e prática em cada disciplina do currículo. E insiste quando insere o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” entre as competências que o aluno deve demonstrar ao final da educação básica. A tecnologia comparece, portanto, no currículo da educação básica com duas acepções

complementares: a) como educação tecnológica básica; b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção.

Desse modo, a “educação tecnológica básica” e os “fundamentos científicos e tecnológicos de produção” visam contribuir para o letramento digital dos discentes numa época na qual a tecnologia está cada vez mais ligada às práticas sociais desses jovens. A esse respeito, Almeida e Valente (2011, p.19) afirmam que os currículos ganham:

[...] novos contornos ao integrar ao seu desenvolvimento as novas linguagens, mídias e tecnologias como instrumentos da cultura estruturantes do pensamento, das formas de interlocução e de novas elaborações culturais. A integração de tecnologias ao currículo abre novos horizontes em relação à flexibilização da hierarquia espaço-temporal, dos tempos e espaços da escola, potencializando novas formas de aprender, ensinar e lidar com o conhecimento.

Entender a perspectiva adotada pela Secretaria da Educação a partir do currículo no que tange à utilização das TIDC no processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância para esta pesquisa, uma vez que a partir desta perspectiva é que foram instituídos resoluções e decretos, explicitados no capítulo três, que têm o intuito de incentivar e ampliar essa utilização. Também nessa perspectiva baseiam-se os cursos também já elencados, que buscam preparar os docentes para a incorporação desses recursos/ferramentas.

Podemos observar que as orientações são formuladas no sentido de que as TDIC sejam incorporadas de forma planejada, como parte integrante dos conteúdos, com foco e objetivo, e não de forma isolada e descontextualizada da realidade dos discentes. Por esta perspectiva, as TDIC não podem ser vistas simplesmente como uma roupagem que vai deixar a aula “diferente” ou “mais atraente”. A esse respeito, Brito (apud PESCE, 2013a, p.14) defende a: “necessidade de desvincularmos o entendimento restrito de tecnologias como objeto ou instrumento e ampliarmos o conceito de tecnologias para a esfera da participação ativa e da produção de cultura e conhecimento”.

Mas para que isso ocorra, o documento indica a urgência de a escola se preparar e adequar-se a essas novas necessidades, advindas das transformações que o desenvolvimento tecnológico tem proporcionado em todas as áreas, inclusive na da educação. Contudo, é necessário que ocorra uma maior interação entre os sujeitos da comunidade escolar envolvidos nas ações de ensino e aprendizagem, bem como momentos de estudo e formação conjuntos que contribuam com essas mudanças.

B) Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades

Conforme descrito na introdução deste estudo, o “Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades” foi instituído em 2014 para atender ao disposto no inciso IV do artigo

2º do “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”, que versa sobre o “emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem”. A resolução considerou também:

- a necessidade de investimentos em tecnologias educacionais que auxiliem o aluno no seu processo de aprendizagem, de forma a propiciar-lhe melhor desempenho a curto e médio prazo;
- **a implementação de políticas públicas educacionais voltadas à utilização sistemática de novas tecnologias em sala de aula;** (Grifo nosso)
- os resultados significativos apontados por pesquisas que comprovam o alto potencial das novas tecnologias, empregadas para motivar a aprendizagem e conferir mais eficiência às gestões administrativas e pedagógicas nas escolas;
- o compromisso das autoridades educacionais de desenvolver educação básica de qualidade.

O objetivo principal do Programa é o de contribuir com o avanço do processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, elevar os índices de desempenho dos discentes, a partir da introdução de ferramentas e recursos pedagógicos de tecnologia da informação e comunicação nas salas de aula do ensino fundamental e médio. O Programa, que inicialmente contemplava dois projetos, o “Currículo+” e o “Professor 2.0”, apresenta basicamente três aspectos:

- I – “Foco no Currículo” – refere-se ao cerne da proposta pedagógica do programa, que norteará as demais ações, inclusive de infraestrutura de tecnologia da informação e comunicação e formação continuada de professores;
- II – “Construção Conjunta com a Rede Escolar” – busca o envolvimento e a participação direta e efetiva de toda a equipe escolar, nas fases iniciais de implementação das ações pedagógicas programadas;
- III – “Visão Integrada e Sistêmica” – refere-se à postura holística frente aos objetivos estabelecidos, considerando-se os seguintes eixos: a) Conteúdo Digital; b) Infraestrutura de Tecnologia da Informação; c) Apoio e Formação aos Professores; d) Mobilização da Rede Escolar; e) Aprendizado em Rede.

Os aspectos apresentados relacionam-se ao projeto “Currículo+” e dão as diretrizes. Começamos pelo primeiro, “Foco no Currículo”: como já mencionado, desde 2008 todas as ações pedagógicas e de formação continuada de professores e PC são elaboradas a partir das diretrizes estabelecidas pelo Currículo Oficial. Todos os objetos digitais de aprendizagem disponíveis na Plataforma Currículo+ estão articulados ao Currículo, de acordo com cada ano/série.

O segundo aspecto, “Construção Conjunta com a Rede Escolar”, foi realizado por meio de uma equipe de curadores, composta por professores coordenadores dos núcleos pedagógicos de várias diretorias de ensino, que foram selecionados pelas equipes curriculares

da SEE e pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE³⁹). Eles ficaram responsáveis por selecionar o conteúdo digital disponibilizado na Plataforma, tendo por objetivo oferecer sugestões de recursos pedagógicos complementares para professores e alunos. O terceiro, “Visão Integrada e Sistêmica”, foi subdividido em cinco eixos, que foram apresentados e analisados no item que descreveu o desenvolvimento da oficina 01 do curso em tela.

O artigo Artigo 5º do Programa diz que: “poderão ser contemplados e desenvolvidos outros projetos, desde que em consonância com as propostas deste programa”. Isso ocorreu em 2015, quando foram agregadas ao Currículo+ duas novas vertentes: “A Caravana VídeoAulas+” e “As Aventuras Currículo+”. A primeira foi descrita no item que narra o desenvolvimento da oficina 03. A segunda vertente, “As Aventuras Currículo+”, foi instituída pela Resolução SE 11, de 17 de março de 2015. Entre as justificativas para o estabelecimento do Programa, é mencionado que:

[...] são de extrema relevância pedagógica o engajamento e a motivação dos alunos para aprender, a partir do uso dos recursos digitais pedagógicos disponibilizados na plataforma Currículo+, em observância ao que dispõe o inciso IV do artigo 2º do Decreto 57.571, de 2.12.2011, que institui o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, bem como às disposições da Resolução SE 21, de 28.4.2014, e do Comunicado SE 1, de 4-3-2015, que trata das “Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo - 2015-2018”, posicionando a integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com o Currículo, como uma das ações centrais da atual política educacional.

“As Aventuras Currículo+” têm como objetivo promover um programa de recuperação intensiva que, na sua primeira edição, ocorreu ao longo de 10 semanas (de 22/04 a 26/06/2015), com um total de 20 aulas, para as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Os docentes que tiverem aulas atribuídas no projeto participaram de uma orientação técnica a distância, realizada por meio do AVA da EFAP, no período de 15 a 22/04/2015. Já no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017, foi ofertado a todos os professores de língua portuguesa e matemática que manifestassem interesse um curso de 40 horas, também oferecido pelo AVA e que tem como objetivo: “Oferecer subsídios ao professor para desenvolver o projeto de recuperação intensiva da aprendizagem, trabalhado de forma lúdica e interativa, utilizando-se, entre outros, dos recursos tecnológicos disponíveis na plataforma Currículo+”. Os artigos 1º e 2º da resolução instituem e definem o projeto.

Artigo 1º – Fica instituído, nas escolas da rede estadual de ensino, o Projeto Aventuras Currículo+ destinado a alunos dos anos finais do ensino fundamental e de

³⁹ O CAPE é responsável pelo acompanhamento e suporte ao processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais educacionais matriculados na rede estadual.

todas as séries do ensino médio, com a finalidade de promover ações de recuperação contínua de aprendizagem, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades estruturantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Artigo 2º – O Projeto Aventuras Currículo+ será oferecido no período pré-aula e/ou pós-aula e/ou, excepcionalmente, no contra turno escolar, de forma lúdica e interativa, a partir de atividades didáticas que utilizem tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), com ênfase nos objetos digitais de aprendizagem disponibilizados na plataforma Currículo +.

O segundo projeto contemplado pelo Programa, “Professor 2.0”, tinha por objetivo, basicamente, a criação de uma plataforma online colaborativa para os professores da rede, visando estimular o intercâmbio de práticas pedagógicas de ensino e o aprendizado em rede. Entretanto, a iniciativa não saiu do piloto, que foi realizado em algumas diretorias, e o projeto foi encerrado com a entrada da Intranet. A Intranet é uma plataforma disponibilizada aos servidores da educação pública estadual, onde são encontrados todos os materiais pedagógicos produzidos pela SEE, informações sobre a vida funcional, sorteio de ingressos, informativos diversos e *links* para outras plataformas da Secretaria, além do Yammer⁴⁰, rede social institucional. O aplicativo permite a criação de grupos de discussão sobre temas específicos, nos quais são compartilhados materiais, projetos e troca de experiências; ou seja, o Yammer proporciona aos docentes possibilidades de “aprendizado em rede”, o que estava previsto para ocorrer por meio do “Professor 2.0”. A respeito do conceito de aprendizado em rede, Preto e Assis (2008, p.75-76) nos lembram que: “A colaboração e o trabalho em rede [...] são princípios necessários para a educação, podendo a escola, também ela, assumir mais efetivamente essa perspectiva colaborativa a partir da intensificação de trabalhos coletivos e em rede”.

A análise da resolução que institui o Programa é necessária para entendermos como foram planejadas as ações que visavam contribuir com a inserção de recursos e ferramentas tecnológicas nas aulas e, com isso, promover avanço no sistema educacional da rede pública estadual. O Programa, que pretendia “consolidar-se como referência nacional na promoção de soluções, mediante o emprego de novas tecnologias a serviço da aprendizagem, a partir do envolvimento e da liderança dos profissionais da rede estadual de ensino” (artigo 1º, parágrafo único), apresenta em síntese três diretrizes principais: 1) ofertar por meio da Plataforma Currículo+ sugestões de recursos digitais que podem ser utilizados para: reforçar, recuperar ou complementar o aprendizado, dentro ou fora da escola; 2) formação continuada

⁴⁰ Yammer é um aplicativo da Microsoft que contém estrutura e funcionalidades parecidas com as das redes sociais voltado exclusivamente para o ambiente corporativo

dos professores para a incorporação desses recursos nas aulas e 3) melhorar a infraestrutura nas unidades escolares. Contudo, o Programa ficou em parte no papel.

Dos dois projetos instituídos pelo Programa inicialmente, apenas o “Currículo+” foi adiante. Em um primeiro momento, houve intensa divulgação e ofertas sequenciais de formação continuada, que foram realizadas pelo Instituto Singularidades, EFAP e ações pontuais nas diretorias de ensino. Mais tarde, o projeto foi ampliado e ganhou mais duas vertentes, “Aventuras Currículo+” e a “Caravana Vídeoaulas+”. No entanto, não houve investimento em ações que contribuíssem com a melhoria da infraestrutura nas unidades escolares quanto a compra de equipamentos, manutenção dos existentes e liberação do sinal de *WiFi* nas salas de aula, o que prejudicou muito o sucesso do Programa e a utilização da Plataforma Currículo+. Em 2015, um ano após a implantação da ferramenta, foram registrados cinco milhões de acessos; entretanto, um número significativo de professores ainda não conhece o recurso e, mesmo dentre aqueles que o conhecem, muitos nunca acessaram a Plataforma, como pode ser observado pelo questionário feito na fase pré-teste e era também o caso das professoras participantes desta pesquisa. Articulado a essa ideia, Pretto (2011, p.9) pontua ademais que:

[...] pensamos na internet e em todas as tecnologias digitais, na sociedade, na escola e na educação em geral, como elementos que contribuem para uma radical transformação tanto da sociedade como da educação, sendo esse um dos grandes desafios de pesquisa no mundo contemporâneo. No entanto, essas transformações não estão correspondendo, na maioria das vezes, à forma como se elaboram as políticas públicas, nem como se estabelecem os processos educativos, trazendo para o cenário contemporâneo grandes confrontos.

C) Sequências Didáticas Elaboradas pelas Professoras

A importância do planejamento da aula, por meio das sequências didáticas, foi abordada no item que tratou do desenvolvimento da segunda oficina. A elaboração das SD no segundo encontro objetivou possibilitar que as docentes tivessem tempo de aplicá-las ainda durante o curso, de modo que pudessem compartilhar com as colegas não somente a sequência, mas a forma como ela estava ocorrendo; se o objeto escolhido foi adequado, se os objetivos foram atendidos, quais as dificuldades encontradas etc. para que elas pudessem refletir em conjunto sobre a utilização dos ODA. Essa reflexão não ocorreu na sala de aula virtual, como previsto no planejamento do curso, mas aconteceu durante os encontros presenciais.

Para a elaboração das sequências didáticas, as docentes receberam um roteiro padrão específico para o trabalho com ODA. Esse roteiro estabeleceu alguns itens para a SD: a) ano/série em que seria utilizada; b) tempo estimado em quantidade de aulas; c) link de acesso

ao ODA; d) especificar em que momento seria utilizado: para conhecimento prévio, sistematização da aula, revisão, reforço etc.; e) situação de aprendizagem contemplada⁴¹; f) objetivos; g) conteúdos; h) materiais necessários; i) desenvolvimento; j) produto final (o que os alunos deveriam produzir ao final da SD); e k) avaliação (o que se esperava que os alunos aprendessem).

Além do roteiro, as cursistas receberam as seguintes orientações para a elaboração da SD: 1) selecionar um ou mais ODA da Plataforma Currículo+ que possa(m) ser utilizado(s) para introduzir, ampliar, contextualizar ou revisar o conteúdo; 2) selecionar uma ou mais de suas turmas para aplicar a sequência didática; 3) selecionar preferencialmente uma turma do ensino médio, a menos que não ministre aulas nesse nível de ensino.

Para que as cursistas tivessem tempo de iniciar o trabalho com as SD e pudessem compartilhar suas primeiras impressões a partir do encontro seguinte, a oficina três foi agendada para ocorrer vinte dias depois da segunda, o que propiciou às docentes duas semanas para a aplicação de suas SD, levando em conta o feriado do dia dois de novembro.

O quadro 12 traz a síntese das sequências didáticas produzidas pelas docentes participantes durante a ação formativa, e que estão disponibilizadas nos Anexos 3, 4 e 5.

Quadro 12: Síntese das Sequências Didáticas Elaboradas pelas Docentes

Professora	Ana Júlia	Fabíele	Malala
Ano/Série	6º ano – EF	2ª série – EM	3ª série – EM
Tema	My Place	Cinema and Prejudice Situação de Aprendizagem 1 – Stereotypes and Prejudice	Apresentação de uma universidade usando “brochure”
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Denominação de espaços de uma casa e dos itens de mobília mais comuns • Planta baixa de uma casa contendo itens de mobília, com os cômodos e móveis identificados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estereótipo; • Preconceito; • Modal verbs (should, must) 	Estratégias de Leitura: Scanning e Skimming
Objeto Digital de Aprendizagem Selecionados	<ul style="list-style-type: none"> • Flash Card Animado (My House Talking Flashcards) • Jogo de palavras (First and Last Letter Game) 	Vídeo (trailer do filme <i>Invictus</i>)	aula digital (referentes textuais)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas SD

⁴¹ A rede estadual de São Paulo possui material próprio, os cadernos do aluno e do professor. O caderno do aluno foi elaborado para cada disciplina, ano/série e é composto por “situações de aprendizagem” elaboradas com base no Currículo. O caderno do professor traz essas situações de aprendizagem e sugestões para o trabalho com elas.

A professora Ana Júlia trabalhou com os alunos do 6º ano, e elaborou a sequência didática para ser desenvolvida em três aulas. A situação de aprendizagem trabalhada pela professora, referente ao caderno do aluno do 6º ano, 4º bimestre, abordava o tema “*My House*” e os conteúdos a serem desenvolvidos eram: denominação dos espaços de uma casa e dos itens de mobília mais comuns; planta baixa de uma casa contendo itens de mobília, com os cômodos e móveis identificados. Ela selecionou dois ODA: o primeiro, um *Flash Card* animado, teve o intuito de apresentar o conteúdo que seria trabalhado. O objeto, que está na mídia vídeo e disponível no *YouTube*, ilustrou o vocabulário a ser estudado naquela situação: o *flash card* animado inicia com as paredes da casa e convida os alunos a desenharem; na sequência, o narrador diz “*roof*” (telhado), aparece um telhado em cima das paredes e a palavra *roof* é escrita na legenda e repetida, promovendo um trabalho que envolve vocabulário, grafia e pronúncia ao mesmo tempo. Ao longo da animação, esse procedimento se repete, até que a casa esteja completa. A figura 8 mostra duas telas do objeto.

Figura 08: Objeto Digital de Aprendizagem “Talking Flashcards”

Fonte: *YouTube* - Print da tela do objeto

O segundo ODA foi utilizado ao final da SD e teve como propósito a sistematização da aula. O objeto selecionado pela professora, “*The First and Last Letter Game*”, faz parte de uma série disponibilizada no site *manythings.org*, onde podem ser encontrados vários jogos online, vídeos e *quizzes* para o desenvolvimento de leitura, pronúncia, ampliação de vocabulário etc. O ODA em questão, um jogo de palavras, foi utilizado para que os alunos praticassem o vocabulário aprendido. Quando o discente inicia, ele é levado a uma página na qual aparecem a primeira e a última letra de uma palavra relacionada a moradia. Ele tem então de digitar a palavra completa; se acertar, marca pontos e vai para a próxima palavra, e se errar, aparece a palavra completa e ele não pontua. Para a realização dessa atividade, a docente dividiu a sala em pequenos grupos, para que os alunos pudessem trabalhar cooperativamente.

Figura 09: Objeto Digital de Aprendizagem “The First and Last Letter Game”

Fonte: *Manythings.org* - Print da tela do objeto

Como produto final, os alunos deveriam elaborar cartazes com a planta baixa de suas casas, mostrando os cômodos e os móveis de cada ambiente. Durante a entrevista, foi perguntado à professora: 1) como havia sido a aplicação da SD; 2) por que ela havia selecionado aqueles ODA; e 3) como ela havia contornado o problema de falta dos equipamentos⁴². As respostas foram, respectivamente:

[...] eu apliquei a sequência didática com o sexto ano, onde nós estávamos estudando partes da casa e aí na plataforma Currículo+. Eu achei jogos relacionados, e também animação com vocabulário. E aí eu levei para sala de aula, trabalhei com os alunos e foi muito produtivo [...] depois de toda a contextualização, nós fizemos a sistematização da aula, com um jogo que também tinha oferecido lá na plataforma Currículo+.

Porque eu fui analisar primeiro a plataforma, pensando em que ano eu poderia aplicar alguns daquelas ODA, e fui analisando. E quando eu vi aquele Flash Card sobre o vocabulário pertinente que eu estava trabalhando, no sexto ano, eu na hora pensei assim, que seria produtivo para os alunos. Que eles tivessem não só a informação sobre o que era a porta, a sala a cozinha, mais que eles conseguissem visualizar tudo isso de uma maneira diferente. E aí por isso eu utilizei aquele vídeo não e, aquela animação e depois para concluir a aula nós fizemos ali o jogo.

Sim nós já tínhamos sido furtados, e para utilizar o que, que eu fiz? Eu acoplei o computador a televisão e fiz uma roda, eles sentaram no chão e nós fomos trabalhando.

A professora Fabíele aplicou a SD com as suas três turmas da 2ª série do ensino médio, e elaborou a sequência didática para ser desenvolvida em quatro aulas. A situação de aprendizagem trabalhada pela professora era referente ao caderno do aluno da 2ª série, 4º bimestre; abordava o tema “Stereotypes and Prejudice” (Estereótipos e Preconceito) e os conteúdos a serem desenvolvidos eram: estereótipos associados a nacionalidades; tipos de

⁴² A escola da professora Ana Júlia faz parte do primeiro grupo que aderiu ao Programa de Ensino Integral, de cerca de sessenta escolas. Esse primeiro grupo, diferentemente dos demais, teve as suas unidades totalmente equipadas com *datashow* com função de lousa digital em todas as salas, wifi liberado, notebooks para todos os professores e netbooks para os alunos, além da sala do Programa Acesso Escola. Entretanto, no feriado de 12 de outubro de 2016 a escola foi invadida e quase todos os equipamentos foram roubados. Como os notebooks dos professores estavam em seus armários e os bandidos não tinham essa informação, esses equipamentos permaneceram.

preconceito e *modal verbs* (*should*, *must*). Ela selecionou como ODA o trailer do filme *Invictus*, que começa com a eleição de Nelson Mandela. O objeto, que está na mídia vídeo e disponível no *YouTube*, foi utilizado com a finalidade de verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e a partir daí foram levantados questionamentos para que os discentes pudessem, conjuntamente, refletir sobre estereótipos e preconceito.

Figura 10: Objeto Digital de Aprendizagem “Trailer do Filme *Invictus*”

Fonte: *YouTube* – Print da tela do objeto

Como produto final os alunos deveriam, em grupos, pesquisar em outros filmes, livros, textos jornalísticos, *cartoons*, tirinhas etc. nos quais aparecesse alguma forma de estereótipo ou preconceito. Ao término da pesquisa, os grupos realizaram as apresentações. Durante a entrevista, foi perguntado à professora: 1) como havia sido a aplicação da SD; 2) por que ela havia selecionado aquele ODA; 3) quais as dificuldades encontradas na aplicação da SD. As respectivas respostas foram:

[...] eu fiz com os alunos e fui fazendo, mais depois disso eu não revivi, eu estou seguindo a apostila⁴³ certinha.

Porque era um assunto, que casava com o assunto que eles estavam vendo, eu lembro que nessa época eu estava dando para o ensino médio, nesse ano não estou mais com o ensino médio. E casava tudo e a gente fez, usei o *Datashow* tudo certinho, foi muito gratificante.

Estava com o *Datashow*, o meu computador, a minha internet... tranquilo, não tive dificuldade assim.

A professora Malala trabalhou com as suas turmas da 3ª série do ensino médio e elaborou sequência didática para ser desenvolvida em quatro aulas. A situação de aprendizagem trabalhada pela professora era referente ao caderno do aluno da 3ª série, 4º bimestre; abordava o tema “Apresentação de uma Universidade Usando *Brochure*” (folheto) e os conteúdos a serem desenvolvidos eram: estratégias de leitura: *scanning* e *skimming*; características de um folheto de apresentação de cursos universitários; coesão e coerência. Ela

⁴³ A maioria dos professores refere-se ao caderno do aluno como apostila.

selecionou como ODA uma aula digital sobre referentes textuais. O objeto, que está na mídia aula digital, foi utilizado para a sistematização da aula. Nele, um avatar de Skakespeare explica como utilizar os referentes textuais. A figura 11 mostra um *print* da tela do site “FGV Ensino Médio Digital”⁴⁴; como o link que leva ao ODA selecionado pela professora está apresentando problemas, o *print* foi feito na página inicial da disciplina de inglês.

Figura 11: Objeto Digital de Aprendizagem “Aula Digital: Referentes Textuais”

Fonte: Print da tela da página da FGV Ensino Médio Digital

Como produto final, os alunos deveriam elaborar: 1) produção textual de um *brochure* e 2) um vídeo de divulgação de uma universidade. Durante a entrevista foi perguntado à professora: 1) como havia sido a aplicação da SD; 2) por que ela havia selecionado aquele ODA; e 3) quais as dificuldades encontradas na aplicação da SD. As respectivas respostas foram:

Eu consegui aplica-la em termos, porque era uma atividade, cujo público alvo era o ensino médio. Então! Como foi aplicada bem no final do ano, eu não consegui fazer ela de modo completo, mais a parte que eu consegui fazer eu tive uma boa resposta [...]

e não só nesse momento eu consegui em outros momentos também, o ano passado eu trabalhava numa outra escola, que diferentemente da atual não havia recurso nenhum em salas de aula. E se eu quisesse usar algum recurso digital, eu teria que levar os alunos para sala de acesso ou eu teria que levá-los para sala de leitura, ou ainda para sala de vídeo. A minha preferência era a sala de vídeo, não só nesse momento, mais em outros também, eu utilizei com eles dentro da sala de vídeo. Aí tem toda aquela questão, de você fazer reserva é uma coisa que você não pode fazer constantemente.

Eu escolhi a aula digital, para que meus alunos eles se sentissem ativos no processo, e além disso, existe uma circunstância dentro da educação, dentro do processo ensino aprendizagem. Na qual encontramos uma troca, eu não sou eu não pertencço, eu não cresci melhor dizendo, porque eu pertencço. Mais eu não cresci na era digital, diferentemente dos meus alunos, então existe uma troca, porque o que eu não sei fazer o meu aluno sabe. Então há coisas que hoje, eu sei por que meu aluno me ensinou a fazer, dentro dessas aulas que eu propus. Aí eu, não sei mexer, e agora, para onde eu vou? Espera aí professora eu te ajudo. Aí eles fazem, eu presto atenção, claro eu presto atenção eu aprendo. Então assim, propus exatamente isso para que

⁴⁴ Site que disponibiliza uma série de aulas para todas as disciplinas, com conteúdos do ensino médio.

houvesse essa troca, e para eles se sentirem importantes, o quanto eles sabem. Para eles verificarem que existe essa competência por parte deles, que isso é inerente ao ser humano, eles possuem competências. Cabe a nós professores, fazer com que ele mostre a competência e que ele acredite em sua própria competência, porque às vezes o aluno não acredita que ele sabe, mais ele sabe, e muito, às vezes mais que a gente.

Então assim, é aquilo o que eu menciono, eu trabalhei eu tive uma boa resposta, e a dificuldade que eu encontrei, foi na língua inglesa. Na questão de ter conhecimento, de ter prática oral da língua, mais é algo que faz parte da nossa vida. Não é? Tudo o que faz qualquer ação, ela possui um lado positivo e um negativo.

As professoras elaboraram as sequências didáticas com base nos conteúdos das situações de aprendizagem contidas no caderno do aluno que estavam desenvolvendo naquele bimestre. Muitos professores acreditam que o caderno é o currículo mas, na verdade, o caderno traz sugestões de como trabalhar o que o currículo propõe por meio das situações de aprendizagem. Alguns professores seguem fielmente o caderno, outros não o utilizam, e um terceiro grupo mescla as atividades propostas nele com outros materiais. Durante o período em que permaneci em sala de aula utilizei o caderno, mesmo porque houve, para sua produção e distribuição, um gasto de dinheiro público advindo do pagamento de impostos, e esse material não pode simplesmente ser posto de lado. Entretanto, sempre complementei o material com outras fontes e recursos, com o intuito de melhorar a qualidade da aula e diversificar as formas de trabalho.

Quando o novo prefeito assumiu, em janeiro de 2017, alguns canais de comunicação divulgaram que haveria uma parceria entre o estado e a prefeitura e os alunos da rede municipal passariam a adotar esse material, mas nos meses que se seguiram não houve mais nenhum comentário a respeito.

O objetivo da elaboração das sequências didáticas era que as professoras pudessem utilizar os objetos digitais de aprendizagem dentro daquilo que estavam trabalhando e analisar como se daria essa inserção: se isso proporcionaria uma aula mais contextualizada e facilitaria a aprendizagem do aluno. Almeida (apud Assis, 2014, p.149) afirma que: “as tecnologias podem trazer contribuições significativas se houver clareza da intencionalidade pedagógica, isto é, se o seu uso ocorrer integrado com a concepção e o desenvolvimento de um projeto curricular”.

Destaco aqui a fala da professora Malala, quando ela menciona a troca de conhecimento entre professor e aluno, o “aprender com os alunos” na questão da tecnologia; como ela afirmou, eles frequentemente sabem manusear o equipamento melhor do que os docentes, e por que não aprender com eles? Ao professor, cabe orientá-los acerca de como utilizar essa facilidade natural para aquisição e produção de conhecimento. Almeida e Valente

(2011, p. 23) pontuam que: “[...] o domínio das tecnologias digitais no sentido de não ser um mero apertador de botão (alfabetização digital), mas de ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais [...]”, é essa troca de saberes entre docente e discente que enriquece muito o processo educacional.

Pelo depoimento das docentes, colhidos após a apresentação de cada sequência didática, conseguimos ter uma noção de como foi a aplicação e de quais foram as dificuldades encontradas. Entretanto, os questionamentos que deram origem a essa pesquisa não podem ser respondidos com base apenas nesse trecho das entrevistas. Por isso, passamos ao próximo item analítico deste estudo, que se centrou na análise temática de conteúdo das entrevistas junto aos sujeitos de pesquisa.

Em suma, a análise documental referente aos documentos de abertura do “Currículo Oficial” e do “Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades” aponta que aquilo que é sugerido pelas políticas públicas não se coaduna com a realidade encontrada nas unidades escolares, principalmente no que diz respeito ao segundo documento, que tem por objetivo atender ao disposto no inciso IV do artigo 2º do “Programa Educação Compromisso de São Paulo”, que visa ao “emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem”, onde é frisada a necessidade de “investimentos” em tecnologias educacionais. Devemos lembrar que o principal investimento deve ocorrer com vistas à melhoria da infraestrutura das unidades escolares, pois, sem isso, as ações que envolvem a inserção das TDIC, entre elas a utilização da Plataforma Currículo+, poderão ser prejudicadas. Ficou evidenciado, também, que o papel da equipe gestora é fulcral, no sentido de tentar minimizar os problemas advindos da fragilidade na infraestrutura e de conseguir atender minimamente às necessidades dos docentes, que percebem a tecnologia como aliada no processo educacional. A análise das sequências didáticas será realizada no item que abordará a discussão dos resultados da pesquisa.

5.2 Análise Temática de Conteúdo

A análise dos dados oriundos das entrevistas com os três sujeitos de pesquisa foi distribuída em cinco tópicos. Os três primeiros estão relacionados às três suposições que deram origem a pesquisa; os dois últimos focaram na utilização da Plataforma Currículo+ e nas ferramentas de autoria. O intuito é que a análise temática de conteúdo contribua para a sistematização dos principais indicadores que levem a um melhor entendimento dos questionamentos iniciais desta pesquisa. Como já descrito na introdução deste estudo, as

suposições de pesquisa emanam da minha vivência de um período de doze anos como profissional da educação da rede pública estadual de São Paulo.

O roteiro semiestruturado utilizado nas entrevistas consta no Apêndice II, e as transcrições na íntegra dos depoimentos das docentes estão disponíveis nos Apêndices III, IV e V. Os depoimentos reproduzem fielmente a coloquialidade própria da oralidade.

- **Suposição 01:** Boa parte dos professores que participam dos cursos ofertados pela rede estadual (por meio da EFAP e dos Núcleos Pedagógicos) só o faz para obtenção de certificação para fins de evolução funcional, e não para aplicação do que foi aprendido/estudado em sala de aula.

Para ajudar a compreender se os cursos ofertados pela EFAP e pelos Núcleos Pedagógicos têm contribuído com a aquisição de conhecimento pelos docentes e colaborado com a formação continuada dos mesmos, ou se são realizados apenas para a obtenção de certificação para o processo de evolução funcional, são utilizadas as perguntas de 01 a 04 do roteiro de entrevistas.

Sobre o real interesse dos professores quando se inscrevem nos cursos:

Eu concordo em parte, porque eu acredito que sim, a grande maioria dos professores busque cursos visando a evolução funcional. Mas há aqueles também que buscam os cursos para uma constante forma de aprimoramento, para que possam sempre rever a sua prática, para que as suas aulas sejam cada vez melhores. (Professora Ana Júlia)

Parcialmente, porque eu conheço pessoas que realmente são assim. Eu não sou assim, eu faço... todos os cursos que eu faço, eu viso o meu crescimento, o meu aprendizado. Enfim, mas dentro da rede, conversando com alguns colegas, eu sinto que alguns são assim, infelizmente. (Professora Fabíele)

Olha, com relação a mim, essa afirmação não procede, porque eu tento fazer, sim, cursos do estado, e não faço para questão de aquisição de certificados, mas sim para me aprimorar. Não é? Para que eu consiga um desenvolvimento melhor na minha atuação docente e, principalmente, pelo fato de ser[em] bolsas, não é. Cursos relacionados a favorecidos, melhor dizendo, pelo estado, são gratuitos aos professores, e isso muito me facilita e, como eu posso dizer, me possibilitam o aprimoramento profissional.

Então eu faço esses cursos numa questão principal com relação à gratuidade, porque eu posso estar melhor [com relação a] conduta pedagógica e não posso investir financeiramente nessa circunstância. Então o governo investe por mim, e eu fico muito agradecida, então eu não faço pelo certificado, mas sim para o aprimoramento da minha atuação profissional. (Professora Malala)

As três professoras declararam participar dos cursos ofertados tendo como objetivo principal a aquisição de conhecimento. A professora Malala destaca a gratuidade dos cursos; ela mencionou não ter condições próprias para financiar a sua formação continuada e, por

isso, a oferta desses cursos é, neste momento, sua única oportunidade de aprimoramento profissional. Contudo, as professoras também afirmam conhecer muitos colegas que têm como única motivação para realização dos cursos a obtenção de certificação. A seguir, descrevo três exemplos de situações vividas por mim que corroboram o depoimento das docentes.

Como já descrito no capítulo três, no item que descreveu os cursos ofertados aos professores de inglês, conquistei uma bolsa na primeira edição do curso disponibilizado em parceria com a Alumni. Este é um exemplo de curso que não oferece certificação válida para a evolução. Entretanto, os vinte professores que conseguiram as bolsas participaram das aulas mesmo assim; para nós, era uma oportunidade única de aprimoramento, num curso em uma instituição daquele porte, e o fato de não podermos utilizar o certificado para evoluir profissionalmente não teve importância alguma para nós.

Em 2014, assumi provisoriamente a função de PCNP de Tecnologia Educacional, em um período em que estava sendo ofertado pela EFAP o curso “Intel – Fundamentos Básicos”. O curso seria ministrado nas diretorias de ensino pelo PCNP de Tecnologia. Entre os inscritos, havia uma professora readaptada⁴⁵, que me perguntou se sua condição a privaria da certificação. Fiquei na dúvida e respondi que iria verificar, mas que talvez ela não tivesse direito, considerando que alguns cursos são específicos para quem está na sala de aula. A docente protestou, dizendo que os readaptados nunca podiam fazer cursos e que eles também queriam aprender; retruquei que iria verificar, mas que mesmo que ela não tivesse direito à certificação, poderia ainda assim participar do curso, ao que ela me respondeu: “sem certificação não interessa, a gente só faz curso por causa do certificado”.

Existem também os colegas que não têm interesse em participar de nenhum tipo de curso. Recordo-me de uma situação na minha antiga escola, na qual informei à professora de matemática que estavam abertas as inscrições de um curso específico para a disciplina dela. Ela me respondeu que tinha a graduação e era professora efetiva da rede, não tendo interesse em fazer nenhum outro curso além da graduação. Convivi com outros colegas que estavam próximos de se aposentar e jamais haviam participado de nenhum tipo de curso após o ingresso no Estado.

Podemos afirmar, então, que existem três grupos distintos de professores na rede. O primeiro é composto pelos profissionais que, por serem concursados, efetivos no Estado, não

⁴⁵ Professor readaptado é aquele que, por uma série de motivos, não pode permanecer na sala de aula, sendo que alguns não podem sequer ter contato com alunos. Sendo assim, eles trabalham nas unidades escolares em funções administrativas.

têm mais a preocupação em buscar novos horizontes. O segundo é dos professores que visam apenas a certificação; não havendo a oferta dela, não há interesse por qualquer tipo de curso. O terceiro é formado por aqueles profissionais que buscam novos conhecimentos, que querem renovar suas práticas, adequar as suas metodologias à realidade atual, que têm como principal objetivo a aquisição de novos conhecimentos, independentemente da certificação.

Sobre a participação em cursos que não oferecessem certificação:

Desde que esse curso fosse interessante para mim enquanto pessoa, enquanto professora, que o conteúdo dele fosse interessante, que fosse melhorar a minha prática docente, sim, eu faria. (Professora Ana Júlia)

Sim com certeza, sem problema algum [...] eu gosto [é] de aprender metodologia diferente, coisa diferente para poder usar em sala de aula. (Professora Fabíele)

Sim, faria com certeza, porque há alguma coisa nesse curso que elevará o meu conhecimento, principalmente numa conduta pedagógica [que] esse curso me dará, então, por que não? Faria sim. (Professora Malala)

As professoras participantes da pesquisa afirmam que participariam de cursos nos quais não fossem obtida certificação. Para Ana Júlia, o importante é que o curso acrescente algo à sua prática. Fabíele e Malala destacam a questão do novo: se o curso abordar algo que elas ainda não conhecem, mas que colabore com o dia a dia em sala de aula, será sempre bem-vindo, independentemente da certificação.

Sobre a motivação para ter se inscrito no curso em tela:

Eu me inscrevi porque eu, como professora de língua inglesa, eu procuro sempre buscar novas formas de trabalhar com os alunos. E pelo título – eu li, não é? – do curso eu fiquei muito instigada a buscar realmente novas metodologias, novas abordagens, e foi esse o meu objetivo. Conseguir com esse curso aprender coisas novas, para que minhas aulas se tornassem cada vez mais dinâmicas, cada vez mais significativas para o meu aluno. (Professora Ana Júlia)

Aprender, sempre aprender. Pegar ferramentas novas que eu posso usar com os meus alunos, sempre o meu foco é esse. Então! Pelo título eu vejo a ementa do curso, vejo o que vale, se vale a pena, e caio de cabeça. É sempre assim, depois eu vejo o meu horário, se dá (risos). Mas eu sempre vou pelo conteúdo. (Professora Fabíele)

Primeiramente é: foi algo gratuito, então é gratuito, é cedido pelo estado, significa que eu vou ter aprimoramento na minha conduta pedagógica. Então independente do que seja (ainda que o resultado não seja favorável, como o de games), eu vou, eu participo, se tem certificado ou não, se tem resultado ou não. Com relação a este curso específico, eu muito me satisfiz, porque eu aprendi circunstâncias e conceitos que eu não tinha ainda conhecimento. Embora eu ainda faça muitas leituras com relação ao assunto pedagógico, ao mundo da educação.

Então independente[mente] de qual seja o curso que o estado me oferecer eu sempre vou fazer, e esse em específico foi muito favorável a mim. (Professora Malala)

A pergunta teve por objetivo conhecer quais foram os principais motivos que levaram as docentes a se inscreverem no curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”. As professoras Ana Júlia e Fabíele mencionaram que a seleção dos cursos é feita pela análise do título e da ementa; sendo algo que as interesse, como no caso do trabalho com novas ferramentas/recursos, elas realizam a inscrição. Fabíele faz uma brincadeira com a questão do horário; ela se referia ao fato de ter alunos particulares aos sábados no horário do curso, sendo que mesmo assim realizou a inscrição e remanejou o horário dos alunos para poder participar. A professora Malala mais uma vez se refere à questão da gratuidade como motivação principal para a participação, e também o fato de ter oportunidade de aprender algo novo. Ela declara que participa independentemente de certificação ou “resultado”. A menção feita ao curso de “games” refere-se às duas oficinas que foram realizadas no ano de 2014 e citadas no capítulo três, no item que descreve a formação pelo NP. A docente não é adepta ao trabalho com games nas suas aulas; participou das duas noites de oficina para conhecer as ferramentas e suas possibilidades de aplicação no ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas nunca as utilizou nas suas aulas porque não faz parte da sua metodologia de ensino.

Sobre a quantidade reduzida de inscritos no curso

Eu acho que foi um pouco, assim, de falta de informação, assim, das pessoas, quanto ao que seria feito no curso, e também um pouco falta de interesse. Porque muitos professores... infelizmente, a gente sabe que pensam assim, “Ah, mas vai ser no sábado, vai ser fora do meu horário de aula, eu já fico o dia inteiro na escola, não quero ir mais um dia estudar”. Eu acredito que foi isso. (Professora Ana Júlia)

Eu acho que é falta de tempo, realmente falta de tempo. Às vezes, as pessoas, que nem eu, trabalho nos sábados, mas eu fiz uma loucura com os meus alunos particulares para conseguir fazer o curso. E tem gente que trabalha ou tem família, sei lá, mas eu acho que é falta do tempo mesmo, apesar [de que] se tirasse da sala de aula eu acho que o número ia aumentar bastante. Tira você da sala de aula para fazer o curso, isso aqui estaria lotado de gente; como é fora do horário, talvez por isso também, não é? As pessoas escolhem: minha família ou o curso? As pessoas escolhem a família. (...) Todo mundo é louco para sair da sala de aula. Eu não entendo. Trabalho, fiz concurso pra isso, e quero sair da sala de aula, como assim? É meio complicada essa questão. (Professora Fabíele)

Provavelmente a disponibilidade. Nós, professores, infelizmente precisamos trabalhar em variadas escolas para que possamos completar a nossa carga semanal. Então eu acredito que o fato do curso ter sido selecionado num outro dia, os professores não tiveram tempo para isso. O fato deles trabalharem bastante. Apesar de ter sido num sábado, poucas aulas presenciais, porque ele também teve a distância, não é? Ele foi dividido em presencial e semipresencial, ele é um curso semipresencial, então eu acredito que o fato do presencial ter sido aos sábados, muitos professores talvez tenham se negado a dar o seu sábado para o aprimoramento pessoal e profissional.

Particularmente, não é o meu caso, porque se eu precisar fazer curso de domingo eu faço, é o meu aprimoramento, é em prol do meu aluno, é em prol da minha atuação

pedagógica. Então é a minha profissão, então tudo o que eu puder fazer em prol da minha profissão, independente[mente] do tempo, eu farei, se estiver nos conformes eu farei. Eu acho que o fato do professor, talvez, ele ter se negado... melhor dizendo, ele ter se negado a dar o sábado dele para um aprimoramento profissional, eu imagino que seja essa a causa. (Professora Malala)

Esta questão visou conhecer a opinião das docentes sobre a baixa adesão ao curso. Ana Júlia apontou três motivos principais: o primeiro seria a falta de conhecimento sobre o que seria feito durante as oficinas, sendo que a ementa e o regulamento do curso ficaram disponíveis na circular por um mês; o segundo motivo seria o horário da oferta, uma vez que o curso foi aos sábados, e o terceiro motivo, por ser fora do horário de aula. Fabíele também menciona a falta de tempo e o cansaço dos professores para disponibilizarem um dia de descanso para participação em cursos, mas faz uma crítica aos colegas que só se interessam em participar se for realizado em horário de trabalho: “tira da sala e isto aqui estaria lotado”.

Como já explicado, os professores podem ser convocados algumas vezes no ano, o que é feito por convocação em DO; sendo assim, o professor tem direito ao efetivo exercício e é substituído por outro durante sua ausência. Alguns professores, como observado por Ana Júlia e Fabíele, só participam da formação nesta condição. Malala também se refere ao fato de o curso ter sido aos sábados pois, assim como Ana Júlia, ela também tem alunos nesse dia e remanejou seus horários para poder participar.

- **Suposição 02:** Os cursos oferecidos aos professores e as novas metodologias apresentadas nem sempre chegam de forma efetiva à sala de aula, ou seja, não impactam no aprendizado do aluno.

Para ajudar a compreender se as metodologias, recursos e ferramentas apresentados durante os cursos chegam às salas de aula de forma efetiva, ou se são esquecidas após a participação nos cursos, foram utilizadas as perguntas de 05 a 10 do roteiro de entrevistas.

Sobre a participação nos cursos da EFAP e suas reais contribuições na prática docente:

Eu já participei daquele “Inglês online”, eu quis saber como funcionava, então eu fiz. Eu já participei de cursos voltados mais para o ensino integral mesmo, que nós, aqui, a gente tem essa formação constante, e o de ingressantes, quando eu me efetivei, também. (...) Com certeza, porque a partir desses cursos é possível refletir a prática docente, o que eu faço que é legal, que tem efeito, que eu devo continuar fazendo, o que é preciso reavaliar. O que pode ser modificado por uma atividade que tenha mais significância para os alunos, eu acho que todos eles sempre têm algo importante que a gente vai aprender com um curso desses. (Professora Ana Júlia)

Eu lembro que eu já fiz cursos online, mas eu não lembro qual, mas eu fiz sim. (...) Acabei de lembrar, eu fiz aquela especialização pela Unesp. (...) A REDEFOR,

isso. (...) Nossa, foi muito gratificante, muito gratificante, foi ali que começou. Nós fizemos mestrado, projeto de mestrado, que eu trabalhei as habilidades tudinho, tudo em inglês, eu falei “ah, é aqui!”. Aí eu fui, foi assim, a sementinha para começar a estudar de verdade. (Professora Fabíele)

Já, já participei de dois, é o AVA? (...) Tá, então sim. Primeiramente, foi o curso com o qual eu descobri o que seria educação a distância, porque nós, professores que prestamos concurso em 2010, tivemos que passar pelo curso probatório, que teve duração de quatro meses e que foi feito pela EFAP. Eu particularmente apreciei, aprendi, o meu conhecimento foi bem estendido por causa deste curso. Hoje procuro fazer outras coisas a distância, que eu percebi que é bem favorável a nós. Também fiz um curso de inglês oferecido por eles para professores que não têm um nível muito avançado na língua inglesa, ele possibilita muitos conhecimentos para os professores, e assim uma melhor atuação pedagógica dentro da língua inglesa. No meu caso, eu fiz mais por uma questão de prática oral, porque o conhecimento que ele propôs eu já possuía, mais foi uma questão de prática, então foi conveniente da mesma forma.

Então assim, sempre quando possível, eu continuo fazendo cursos que eles oferecem na área de língua inglesa, porque é este o meu cargo, então eu procuro fazer, sim. Principalmente porque é em casa, você tem uma disponibilidade maior, então se você não pode fazer durante o dia, você tenta pegar algumas horinhas da noite, que isso a gente sempre tem. (...) (Professora Malala)

Sobre a participação nos cursos do NP e suas reais contribuições para a prática docente:

Sim. Participei de inúmeras, tanto como professora de língua portuguesa, quanto como professora de língua inglesa também. (...) Eu acho que contribuíram, sim, porque nós sempre [nos] deparamos com algo que é novo, nem que seja uma leitura, e dicas de como trabalhar essa leitura de uma forma significativa. Como trazer isso para realidade do aluno, como fazer com que as aulas se tornem mais dinâmicas, que o aprendizado do aluno seja realmente mais eficaz. (Professora Ana Júlia)

Já, de várias, várias, sempre quando têm eles me mandam para cá. (...) Sempre tem alguma coisinha nova, sempre eu acho que tem alguma coisa, alguma metodologia, algum exercício, alguma [coisa] sempre tem. (Professora Fabíele)

Sim. Não somente de uma, mas várias, e inclusive muitas delas favorecem o meu trabalho, eu as utilizo em sala de aula. E para mim é algo, assim, extremamente importante, porque é um dia que nós, professores, saímos de sala de aula, porém aprimoramos a nossa aula posteriormente. Então sim, já participei de muitas, não foi uma só, e continuarei participando, a questão é que o governo precisa nos favorecer um pouco mais.

Então, a questão dos cursos que eles oferecem, ok. Por que não mais, no meu caso faz cinco anos que eu estou na rede, e é a primeira pós [graduação] que eu estou fazendo, é a primeira oportunidade de curso que eu estou fazendo, em cinco anos. (...) e logo adiante saiu o da Alumni, então não tem como a gente fazer duas coisas ao mesmo tempo e dando 32 aulas semanais, cumprindo 40 horas semanais. Então assim, por que tudo de uma vez? E não passando o tempo, uma coisa aqui e outra ali, então acho que o governo faz alguma coisa? Faz. Eu muito agradeço, a minha postura profissional, ela precisa disso, mas poderia fazer mais num tempo gradativo, não num tempo rápido e urgente, é um tempo imediato! É unicamente hoje e pronto, acabou. Daqui a dez anos, demora muito, e não pode demorar desse jeito.

Eu estou há cinco anos e é a primeira oportunidade que eu estou tendo, e estou agarrando com todas as unhas e dentes que eu possuo. Então acho que o governo deveria nos favorecer um pouco mais, mas gradativamente e não tudo de uma vez, porque eu sou uma só. (Professora Malala)

As duas perguntas tiveram o intuito de conhecer, pela perspectiva das docentes, se há contribuições reais dos cursos da EFAP e do NP com a prática pedagógica, e quais são elas. Em relação aos cursos oferecidos pela Escola de Formação, tanto Malala quanto Ana Júlia participaram do curso de formação de ingressantes⁴⁶ e do inglês online – este último foi elaborado e ofertado aos alunos do ensino médio em duas edições e depois aberto a todos os profissionais da rede. Percebe-se pelo depoimento da professora Malala que ela confunde o ambiente virtual de aprendizagem com o curso em si. A participação da professora Fabíele se resumiu ao Redefor, que segundo o depoimento da docente foi o que impulsionou o seu desejo em aprofundar os estudos. Todas afirmaram que os cursos trouxeram algum tipo de contribuição às ações realizadas em sala de aula. Malala ressalta a importância da flexibilidade de horário em um curso online, o que possibilita a participação daqueles que têm uma carga horária de aulas maior e não teriam como frequentar um curso no formato presencial.

Quanto aos cursos oferecidos pelo Núcleo Pedagógico aos professores de inglês a partir de 2014, as professoras Malala e Ana Júlia estiveram presentes em todos. A professora Fabíele tem estado presente naqueles que são realizados no período da tarde, uma vez quando a oferta é feita no período da manhã ela não tem como comparecer, pois ministra aulas na rede particular neste período. As três declararam que as orientações técnicas têm contribuído com a formação continuada das docentes. A professora Malala informou que já utilizou em sala de aula muitas das atividades e metodologias aprendidas durante os encontros. As professoras Ana Júlia e Fabíele ressaltam a questão do “novo”, de terem sempre aprendido algo novo que ainda não conheciam.

Entretanto, a professora Malala deixa registradas duas críticas: a primeira, em relação à oferta de cursos pela SEE/SP: ela questiona o fato de terem sido oferecidos dois cursos importantes aos professores de inglês no mesmo período. Como já relatado, a docente ingressou no curso de especialização na PUC e, pouco tempo depois, foi oferecido o da Alumni, do qual ela também tem interesse em participar. Porém, como os dois cursos são presenciais e devido à sua jornada de 40 horas semanais, ela não tem como participar de ambos; faz então um apelo para que a SEE dê intervalos maiores entre os cursos. Na verdade, o curso da PUC é oferecido semestralmente, e o da Alumni anualmente; quando da abertura das inscrições, a divulgação é feita pela circular. Assim, a fala da docente demonstra que essas

⁴⁶ Desde 2010 todos os professores que ingressam na rede via concurso público tem de participar do curso de formação de ingressantes, ele faz parte da avaliação realizada durante o estágio probatório, o professor que não realizar o curso ou for reprovado nele não pode se efetivar ao final do probatório.

informações não têm chegado até ela. A segunda crítica, em relação às orientações do NP, baseia-se na demora da oferta entre uma e outra, sendo que a docente gostaria que fossem realizados com maior frequência. Neste ano de 2017 ainda não ocorreu nenhuma orientação, já que a verba para o pagamento de transporte foi reduzida e está sendo utilizada em ações de formação com foco nos PC.

Sobre a participação no curso em tela e as suas reais contribuições:

Quando eu estava fazendo esse curso, toda vez que eu chegava aqui na escola, uma das primeiras coisas que eu ia fazer em reuniões de ATPC era passar para o grupo como eram legais as novas ferramentas, as novas estratégias que nós estávamos trabalhando. Mostrei o *Scratch*, mostrei o *Google Classroom* e, assim, para que realmente o grupo também pudesse fazer uso dessas abordagens. (Professora Ana Júlia)

Sim, sim. Aprendi bastante coisa, o *Scratch*, por exemplo, foi um. (Professora Fabíele)

Contribuíram com a minha prática, porque aprimoraram o meu conhecimento. Então, eu acho que a partir do momento que você desenvolve uma profissão, seja qual for essa profissão, você precisa dar o melhor de si, e você não vai dar o melhor de si se você não souber. Então as orientações técnicas... É assim que fala? As orientações técnicas foram momentos [que fizeram] toda a diferença na minha vida teórica, por exemplo, com relação à minha conduta pedagógica. Foi ali que eu descobri o termo letramento, porque já faz tempo que eu não estou na universidade... A minha formação é antiga, não existia esse termo ainda. E foi na orientação que eu descobri esse termo, hoje eu estou fazendo uma pós-graduação na qual eu estou trabalhando esse termo.

E eu poderia chegar na faculdade sem saber esse termo, e na verdade eu cheguei lá sabendo o que ele era. Por quê? Porque eu tive uma orientação técnica, as orientações, elas são muito válidas, porque elas nos enriquecem e nos atualizam. Porque a sociedade não é fixa, ela não é um gesso, ela não pode se engessar, assim como os professores também não, então nós temos que agir de maneira flexível, e as orientações técnicas, elas fazem com que nós nos tornemos flexíveis. Em que circunstâncias, de saber que aquilo não é mais utilizado, vamos ser flexíveis, vamos mudar, porque o mundo mudou.

Então para mim foi algo extremamente importante, porque foi ali que eu descobri alguns termos cujo conhecimento eu não tinha, devido à minha formação ser mais antiga. Então isso é inerente à vivência humana, existem atualizações, existem mudanças, e as orientações técnicas nos favorecem a isso. Não é?

Então eu acredito que elas são muito importantes, porque é através delas que, quando nós não temos condição financeira para fazer um curso, é através dela que certas informações, que só adquiriríamos num curso pago... nós temos ali gratuitamente (...). (Professora Malala)

Um dos objetivos deste estudo era avaliar o impacto e possíveis contribuições dos cursos e orientações na prática do professor; em especial, se houve algum tipo de contribuição do curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”. Portanto, as respostas a este questionamento são cruciais para a conclusão deste trabalho.

A professora Ana Júlia afirmou que repassou o conteúdo de todas as oficinas durante as reuniões de ATPC. Como a docente trabalha em uma escola PEI, eles têm um tempo maior de estudo: existem momentos em que todos os professores se reúnem, outros em que se reúnem grupos por área de conhecimento, e há momentos de estudo individual. Neste caso, em especial, ela está se referindo à reunião da qual participam todos os docentes. Isto significa que apesar do número reduzido de cursistas as oficinas atingiram indiretamente um número maior de professores. Destaco aqui que Ana Júlia, até o momento, foi a única a utilizar uma das ferramentas de autoria abordada no curso com os seus alunos, obtendo resultados significativos, a ponto dos discentes pedirem a extensão da eletiva para o próximo semestre.

No excerto extraído do depoimento da professora Fabíele, ela diz ter aprendido bastante; ressalta a importância da ferramenta *Scratch*, que em outro trecho afirma pretender utilizar futuramente – ainda não o fez devido aos vários projetos que estão ocorrendo: há dois grandes projetos que vieram da SEE e foram introduzidos em todas as unidades escolares ao mesmo tempo, de modo que para atender a essas demandas e outras internas algumas ações dos docentes acabam não sendo finalizadas. Isso pode ser observado em outro trecho do depoimento:

[...] Fizeram, lá, e aí já tem as habilidades para gente trabalhar, e aí vão assistir nossa aula. Você tem que fazer a habilidade que a coordenadora vai assistir. A supervisora fala, meu Deus do céu. Enfim, se fosse só dar a minha aula eu seria mais feliz, sabe assim. Você tem as suas aulas, enfim, é isso, o problema é tempo, tudo é tempo, preciso de uma brezinha de tempo, eu consigo fazer. (Professora Fabíele)

Apesar de não ter sido mencionado no depoimento, conforme já descrito, a docente Fabíele foi a primeira do grupo a utilizar o Google *Classroom* com os seus alunos. Ela apresentou a sala virtual na ATPC da sua escola. Na ocasião, uma colega que dá aula em uma segunda unidade escolar achou interessante e pediu que Fabíele compartilhasse a formação nessa outra unidade. Fui convidada para assistir. Havia vários professores presentes. Ela apresentou os e-mails institucionais, a sala virtual e a Plataforma Currículo+, ou seja, mais uma vez, alguns dos temas abordados chegaram de forma indireta a um número maior de profissionais.

No depoimento da professora Malala, ela confunde as oficinas dadas durante o curso com as orientações técnicas. Ela ressalta que a maior contribuição para a sua formação foi conhecer os conceitos abordados no curso; diz que não sabia o que era letramento – na verdade, está se referindo ao letramento digital – e conta que quando iniciou o curso na PUC eles abordaram esse conceito e outros que foram trabalhados nas oficinas, tais como

multiletramentos, professor-autor etc. Ela registra que se não tivesse participado do curso teria chegado à formação na PUC sem conhecer os termos que estão sendo utilizados lá.

Pelas respostas das docentes, e pelas ações que tive a oportunidade de acompanhar presencialmente nas unidades escolares, as contribuições do curso chegaram de forma efetiva nas salas de aula da professora Ana Júlia e impactaram de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem. Em relação à professora Fabíele, as ferramentas foram utilizadas e contribuíram com o entendimento dos discentes, mas não houve uma continuidade nas ações, como ocorreu com a professora Ana Júlia. Por isso, o ODA contribuiu com uma aula em específico, mas não promoveu nenhum tipo de avanço no processo ensino-aprendizagem, já que parou nesta ação. O mesmo ocorreu com a professora Malala; percebe-se pelo seu depoimento que a maior contribuição do curso foi a ampliação do conhecimento da docente em relação aos conceitos que envolvem a tecnologia educacional, o que colabora de alguma forma com as suas ações em aula. Em outro trecho, Malala declara que tem utilizado outros ODA além daquele que selecionou para sua SD, e que eles colaboram com a aprendizagem.

- **Suposição 03:** A infraestrutura física das escolas da rede estadual de São Paulo mostra-se frágil para atender às necessidades dos professores de língua inglesa na utilização da “Plataforma Currículo+” e na implementação do “Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades”.

Para ajudar a compreender se a infraestrutura presente nas unidades escolares é compatível com as necessidades dos professores que queiram utilizar recursos tecnológicos nas aulas, e se essa infraestrutura atende ao proposto pelas políticas públicas, foram utilizadas as perguntas de 11 a 16 do roteiro de entrevistas.

Sobre a existência da sala do Programa ACESSA Escola na Unidade Escolar e o funcionamento dos computadores:

Possui [sala do Programa]. (...) Então, no momento [não há nenhum computador], porque nós fomos furtados, não é, mas nós tínhamos a média de vinte computadores. Eles funcionavam, sim, os alunos iam lá quando nós precisávamos. Fora isso, nós tínhamos também os aparelhos de computador, que ficavam à disposição dos alunos. (...) Funcionavam normalmente, nós usávamos com muita frequência. Praticamente todos os dias eles eram utilizados, e em todas as disciplinas. (Professora Ana Júlia)

A sala sim, possui a sala física (risos). (...) Dizem que funcionam dois ou três [computadores]. Uma vez eu tentei usar, inclusive, nessa época de digitar notas a gente vai para lá, eu falei, eu sinto muito, eu pego o meu notebook e já digito. (...) Aí você vai tentar, eu não consigo fazer funcionar; então, para mim, não funciona. (Professora Fabíele)

(...) existe o [Programa] ACESSA na escola; a coordenação, a direção permitem o acesso, desde que seja aquela rotatividade – não dá para, enfim, colocar todos de uma vez, não existe uma programação do professor. (Professora Malala)

Sobre os recursos tecnológicos disponíveis na escola e os utilizados pelo professor:

Olha, nós tínhamos, antes do furto: cada sala tinha o seu aparelho de *Datashow*, nós tínhamos inúmeros computadores, os notebooks, tínhamos os computadores da sala do ACESSA. E após o furto, nós ficamos com um aparelho de *Datashow*, uma televisão e, se eu não me engano, com dois ou três notebooks que sobraram, só isso. Até agora, que eu saiba, foram repostos os computadores da secretaria e o da parte administrativa. [Como recurso tecnológico hoje dentro da escola há] o computador, porque nós professores sempre ficávamos sempre com um e esses não foram furtados. Computadores, não é, cada professor com o seu computador. Caixa de som. E quando a gente quer usar a televisão ou quando nós queremos usar o *Datashow*, a gente tem que fazer a reserva dele previamente. (Professora Ana Júlia)

Uma coisa muito boa, há uma coisa muito boa, a gente tem já três salas com *Datashow*. A gente começou com uma sala com *Datashow*, [e] a demanda era tanta, que a gente fazia rodízio. Porque existia sala de vídeo com *Datashow* e mais uma sala de aula com *Datashow* toda equipada, muito legal. Aí a diretora percebeu que a demanda era tanta, conseguiu abrir a segunda sala, aí a demanda cresceu, ela abriu a terceira sala. Então assim, nós temos três salas e mais a sala de vídeo para usar o *Datashow*, então dá para dar aula de música, porque tem um som muito legal. É só você levar o seu notebook, pronto, e aí a gente consegue fazer uma coisa bem legal, eu uso bastante *Datashow*. (Professora Fabíele)

Bom, aqui nós temos televisões em algumas salas e tem material de *Datashow* também disponível para o professor que tenha vontade de usá-lo. Então a escola nos favorece bastante, porque ela nos oferece o material e nos possibilita a ter acesso a esse material. Então quando o professor também não conhece – porque também no aspecto digital, há professores que sabem lidar com a circunstância e outros nem tanto... Porém, a escola que estou **possui um trabalho coletivo muito significativo** (grifo nosso) na nossa postura, que colabora bastante para uma boa educação da escola.

Então o que eu não sei, o colega ensina, o diretor ensina, então favorece bastante. Esses dias mesmo a diretora me ensinou a usar um recurso tecnológico que eu não sabia, porque eu produzo muitas aulas em PowerPoint. Eu fui conversar com ela com relação ao uso de um Notebook, para fazer uso desses Power Point, e ela me ensinou a passar por um outro programa, no qual eu poderia simplesmente colocar no meu pen drive e colocar o pen drive na televisão, que favorecia e facilitaria muito o meu trabalho em sala de aula.

Então o mundo digital está aí, e veio para nos ajudar bastante, facilitar o nosso trabalho. Eu não preciso de papel para imprimir prova; eu tenho a televisão dentro da sala, eu coloco o meu pen drive ali, o meu aluno responde. Se de repente eu estiver com problema de falta de tinta, de falta de sulfite, de dinheiro para impressão, falta dinheiro para Xerox (enfim, há várias circunstâncias), então ali já me favorece. A questão de eu poder apresentar os meus slides no outro programa, que eu não precisaria do notebook, também me facilita muito (...). (Professora Malala)

Sobre as estratégias utilizadas pelas professoras na utilização das TDIC frente aos problemas de infraestrutura:

Eu permito que os alunos usem o celular, então quando nós precisamos fazer uma pesquisa, principalmente relacionado à área de inglês, não é, pesquisar uma palavra, procurar uma informação de uma música, de um filme, alguma coisa assim, eu permito que eles usem o celular. Eu procuro diversificar bastante e tentar trazer coisas diferentes, então confeccionei alguns jogos da memória e trouxe. Saio com eles pela escola realizando entrevistas, para tentar suprir essa ausência toda. (Professora Ana Júlia)

(...) eu tenho que levar o computador [notebook pessoal]. (...) Converso com o professor, camarada entendeu, cede a sala para mim. O ruim é que é assim, as pessoas não gostam quando a escola não está normal, não é? O 8º A aqui, o 8º B aqui, então assim, eu tenho que tirar o 8º A porque eu estou com a outra sala, tem que ter uma rotatividade. E aí você [diz] “Desculpa, eu preciso usar a sala”. Nossa, ontem mesmo foi um caos na escola por causa da rotatividade de alunos e aí a diretora fica doida. Mas enfim, mas a gente usa, vai fazer o quê? E aí eu peço, é camaradagem dos colegas mesmo, e levar as minhas coisas, não é. (...) Até hoje ainda faço isso [entregar o celular pessoal para que os alunos usem em sala], ainda hoje faço isso. Tem aluno que não tem realmente acesso, então eu dou umas atividades online, então ele fala, “Professora!”. Eu tô com a minha internet, sempre com a minha internet. (...) às vezes eu roteio do meu notebook, eu dou o notebook também para o aluno, mas eu não vou deixar ele sem fazer, não, porque ele não tem acesso à internet. Mas eu faço isso, fazer o quê? Melhor fazer isso, do que ele não fazer nada. (Professora Fabíele)

Bom! Eu acredito que vai muito da criatividade do professor, e é claro, um trabalho coletivo faz toda a diferença numa atuação docente. Se de repente eu preciso usar a televisão, e eu não tenho em todas as salas... Suponhamos que outro professor esteja usando o *Datashow*, e não tem como eu usar o *Datashow* nas salas que não tem televisão, então é uma colaboração, eu peço para o professor trocar comigo: “Olha, professor, fica nessa sala que não tem televisão, deixa eu ficar aqui porque eu preciso da televisão, é um dia”; não custa, a questão da colaboração.

Outra coisa: quando eu estou numa sala que não tem televisão, eu tenho o recurso do *Datashow* e que a coordenação me permite o acesso, a direção me permite o acesso, não é. Além disso, existe o [Programa] *Acessa* na escola; a coordenação, a direção permitem o acesso, desde que seja aquela rotatividade – não dá para, enfim, colocar todos de uma vez, não existe uma programação do professor. Então a dificuldade existe? Existe, mas a gente lida de acordo com o que é possível. Hoje eu vou fazer? Hoje eu vou fazer. Hoje vai ser com a lousa, giz e apostila? Hoje vai ser lousa, giz e apostila. Mas amanhã eu posso usar a televisão, no outro dia eu posso usar o *Datashow*, no outro, eu posso ir para a sala do *Acessa*, então varia muito do que o professor faz. (Professora Malala)

Sobre a conexão com a internet para acesso a Plataforma Currículo+:

Conseguiria, era só ter o aparelho de *Datashow* em mãos, que eu conseguiria passar para eles normalmente, porque o computador com a internet eu já tenho. (Professora Ana Júlia)

Com a minha internet eu consigo, você diz na sala de aula, dando aula para os alunos? (...) Sim. Do meu notebook. Conseguiria, sim. (Professora Fabíele)

Às vezes sim, mas sempre que eu preciso, eu utilizo e consigo, na Plataforma+. Eu já vi alguns vídeos e, para não ter que acessar a Plataforma e correr o risco dela não estar funcionando – porque aí é a questão da rede, não é minha e não é da escola –, então, o que eu faço: eu gosto quando eles propõem vídeos, por exemplo, que eu posso baixar, não é? Em tal lugar dá para baixar, eu baixo, porque dentro da sala de aula nós não temos internet, mas eu tenho televisão, então é aquilo que eu estou falando, mais uma vez. Depende da criatividade do meu professor, depende da disponibilidade do meu professor em se aprimorar. Preciso das OTs para que eu me aprimore, então tudo envolve a questão da OT. (Professora Malala)

As respostas a esses questionamentos têm importância fundamental para conhecer os equipamentos tecnológicos que cada unidade escolar possui; destes, quais são incorporados à prática das docentes, e quais as estratégias utilizadas pelos sujeitos de pesquisa para contornarem os problemas de infraestrutura e conseguirem utilizar as TDIC, em especial a Plataforma Currículo+. Para uma melhor visualização e análise, as respostas se encontram sintetizadas no quadro 13.

Quadro 13: Síntese Infraestrutura e Estratégias

Docente	Ana Júlia	Fabíele	Malala
A escola possui sala do programa acessa escola?	Sim (mas os computadores foram furtados em 2016)	Sim (mas só três computadores funcionam)	Sim
Recursos tecnológicos presentes na unidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> • 01 notebook (por professor) • caixa de som • uma TV, um <i>Datashow</i> (mediante reserva) 	<ul style="list-style-type: none"> • 03 salas com <i>Datashow</i> • 01 sala de vídeo com <i>Datashow</i> • equipamento de som 	<ul style="list-style-type: none"> • algumas salas com TV Pendrive • <i>Datashow</i>
Recursos tecnológicos utilizados pelas docentes	Todos os disponíveis na escola	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Datashow</i> • equipamento de som • notebook pessoal • internet roteada do celular 	<ul style="list-style-type: none"> • TV Pendrive • <i>Datashow</i>
Estratégias utilizadas frente aos problemas de infraestrutura	Liberação do uso pedagógico do celular (pesquisa, gravação de vídeo, áudio etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • utiliza notebook pessoal e celular (empresta para os alunos que não possuem o aparelho) • roteia a internet do celular • quando vai utilizar as TDIC com uma turma cuja sala não possui <i>Datashow</i>, conta com a parceria dos colegas que estão na sala que possui o recurso para troca de sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • se a aula foi planejada com a utilização das TDIC, mas a sala daquela turma não possui a TV Pendrive, existe a opção do <i>Datashow</i> e da sala do Programa ACESSA Escola. • caso os dois últimos recursos estejam sendo utilizados conta com a parceria dos colegas para troca de sala.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos sujeitos de pesquisa

As três escolas possuem a sala do Programa ACESSA Escola, mas somente na unidade da professora Malala há condições favoráveis para a utilização. Em relação aos recursos tecnológicos presentes nas escolas, depois do furto, a escola da professora Ana Júlia conta com um notebook para cada professor, caixa de som e uma TV. Como já narrado pela docente, ela usa a internet da rede *wifi* e o notebook para conectar a TV e, com isso, acessar a Plataforma ou outra ferramenta. Outra estratégia utilizada pela docente é a liberação do uso pedagógico do celular; por meio dele, os alunos podem realizar pesquisas na internet, utilizar

os muitos recursos do aparelho para a elaboração de trabalhos, como a gravação de vídeos, de podcasts etc.

A unidade escolar da professora Fabíele conta com três salas de aula com *Datashow*, além da sala de vídeo, que também possui o equipamento, e aparelhagem de som. Para contornar as dificuldades e poder usar as TDIC nas aulas, ela utiliza o notebook pessoal e o celular. Costuma emprestar os dois equipamentos para os alunos que não possuem nem um tipo de acesso, e roteia sua internet particular (uso do celular pessoal) para conseguir acessar a rede mundial de computadores. Assim como a professora Malala, ela conta com a colaboração dos colegas caso seja necessário trocar de sala para obter acesso a algum tipo de equipamento.

Na unidade da professora Malala há algumas salas de aula que possuem o recurso da TV Pendrive e um *Datashow* em outro ambiente. A docente enfatiza a parceria e cooperação entre colegas e equipe gestora e ressalta a questão da criatividade e diversidade no uso destes recursos, lembrando que nem sempre será possível sua utilização, então diversificar é necessário e urgente. Ela narra que foi ensinada pela diretora sobre como utilizar o pendrive na TV da sala de aula, o que supre a necessidade de utilização de notebook e *Datashow*. A respeito do uso da TV Pendrive na educação, Violin (2012, p.45) afirma que ela pode ser pensada como aliada, “pois é um objeto presente no cotidiano do aluno que prende vários de seus sentidos no momento de transmissão” e quando pensada “de forma educativa, podemos utilizar esse recurso para transmitir conteúdos selecionados com o objetivo de alargar a visualização de um problema a ser estudado”.

As três declaram que conseguem acessar a Plataforma Currículo+ das suas escolas: Ana Júlia, com o notebook acoplado à TV; Fabíele, com o seu notebook e com internet roteada do seu celular, com o apoio do *Datashow*; já o acesso de Malala é feito na sala de vídeo ou na sala do Acesso. Entretanto, ela ressalta que há objetos, como os vídeos, por exemplo, que podem ser baixados com antecedência e exibidos nas TVs.

Sobre a importância da equipe gestora na utilização de recursos e ferramentas tecnológicas:

Eles nos incentivam muito, pois acreditam que aula diferenciada, a aula com outros recursos, ela faz toda a diferença no aprendizado do aluno. Porque a gente não fica naquela mesmice, naquela aula conteudista, naquele tradicionalismo em que o aluno apenas vai receber o conhecimento que o professor, que o detentor do conhecimento, transmite tudo a ele. Aqui não, aqui fica muito claro para nós que nós somos mediadores do conhecimento e que nós construímos juntos com os alunos. E que a tecnologia é muito importante. Pode ser uma aliada muito grande nossa, porque ela está presente na vida deles o tempo todo. Então já que há toda essa

diversidade e essa amplitude de recursos, que é superinteressante, que a gente saiba lidar com eles e fazer uso deles da melhor maneira possível, agregando o que nós precisamos na nossa prática diária.

(...) Já passei por outras escolas [em] que a equipe gestora acreditava que a aula eficiente e eficaz era aquela [em] que o professor cumpria o caderno do aluno de ponta a ponta. (Professora Ana Júlia)

Ela colabora na medida do possível, tem coisa que a diretora não pode fazer. Ela vê que a demanda tá grande, [o que] ela pode fazer, ela faz. Às vezes a demanda está muito grande, que sai até briga de professores para usar a sala. “Não, pára de brigar, calma que eu já consegui”. Ela consegue um dinheirinho, não sei como, ela pega da APM, dá um jeito lá e ela consegue fazer. Mas ela é muito favorável, muito favorável, ela nos ajuda na medida do possível, porque nem tudo é possível, e a gente tem de entender isso. (Professora Fabíele)

Sim. E particularmente eu estou numa escola que favorece muito o meu trabalho pedagógico, eu sou uma professora extremamente dinâmica. Porque eu acredito que o aluno, ele produz no modo tradicional, mas ele produz mais se aliarmos o tradicional a outros, ao mais moderno.

Se eu não tiver o apoio da coordenação e da direção para fazer aquilo que eu ache que vai conduzir a minha aula de maneira significativa ao meu aluno, eu não vou fazer. Porque não adianta eu falar, “Vamos fazer isso”, e a direção virar para mim e falar assim, “Malala, volta, não faça”.

E aqui eu não tenho nada disso, eu sou uma professora que dá aula no pátio, eu dou aula na quadra, eu dou aula dentro da sala de aula, eu uso recurso tecnológico, eu uso papel, eu uso várias coisas. Eu sou multimodal, então se a escola não me der um aparato, eu não posso ser multimodal. Então eu estou muito satisfeita e muito contente, porque existe um trabalho coletivo dentro dessa unidade [em] que eu estou. (Professora Malala)

Em vários momentos da entrevista, há menção dos sujeitos de pesquisa ao comprometimento e apoio de suas equipes gestoras no sentido de tentar equipar a escola, dentro das possibilidades de cada unidade escolar, bem como ao incentivo dado aos professores na utilização da tecnologia. Nessa questão, só a professora Ana Júlia comenta já ter passado por outra unidade escolar na qual a gestão era contrária à utilização das TDIC. Apesar das outras duas professoras não tecerem esse comentário no depoimento, em outros momentos informaram conhecer colegas cuja gestão das unidades escolares não colabora com os docentes para a incorporação das TDIC pelos professores, ou chega mesmo a ser contrária a ela.

É necessário e importante destacar o papel fulcral da gestão para a implementação das TDIC nas escolas. Apesar da escassez de recursos, alguns diretores ainda conseguem, aos poucos, comprar equipamentos e contribuir para a melhoria da infraestrutura nas unidades escolares. Outros, como não são adeptos dessa utilização, não se esforçam por adquirir nenhum tipo de equipamento ou consertar os quebrados. Articulado a esse pensamento, Almeida (2004, p.2) assevera que:

[...] o envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em

seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir e significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

Passamos agora à análise dos dois últimos tópicos da entrevista, que abordaram: 1) a utilização da Plataforma Currículo+ e 2) ferramentas de autoria. Tal análise visa conhecer, pela perspectiva dos participantes pesquisa, se a inserção dos ODA e das ferramentas de autoria contribuiu de forma efetiva para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foram utilizadas as questões de 17 a 30 do roteiro de entrevista, sendo que as questões 17 a 20 foram trazidas no item que apresentou as SD das docentes e as demais estão transcritas a seguir.

Sobre a inserção dos ODA nas aulas:

Sim. Eu sempre gostei de trabalhar com coisas assim diferentes, eu acho que isso faz toda a diferença na aula. Faz com que a minha prática seja mais significativa, tanto para mim enquanto professora, para o meu enriquecimento profissional, quanto para os alunos. Torna a aula muito mais dinâmica, mais atrativa, o conteúdo é passado para eles de uma forma muito mais leve. E eles aprendem de uma forma lúdica, sem aquela cobrança, realmente, “você tem que estudar isso porque é obrigatório saber”. (...) eles desenharam as próprias casas, fazendo relações com aquela que eles tinham visto no vídeo: “Professora, mas a minha casa não tem porão e a do filme tem”, e assim por diante. (...) Eu acho que [o ODA] facilita [o processo ensino-aprendizagem] porque ele consegue exemplificar de uma forma mais ampla o que os alunos estão estudando, de uma forma diferente. Não fica na mesmice, não fica naquela aula maçante, onde [estão] sempre o professor falando e o aluno escutando. Ali eles podem interagir entre eles e discutir, elaborar questões pertinentes ao que estão estudando. (Professora Ana Júlia)

Sim. Tudo o que é diferente chama atenção, não é? Você dá aquela mesma aula, os meninos já não aguentam mais. Então, [quando] você tem alguma coisa diferente, então tudo contribui. Tudo o que é diferente, qualquer coisinha. Então às vezes [eu] falo, “vou dar”, eles adoram, eu falo, “nossa, uma coisa tão simples”, porque é diferente. O simples gesto de levar dicionário para sala de aula, eu acho tão arcaico, eles [gritaram], “Dicionário!”, eu falei, “Nossa! Então vamos usar dicionário”. Eles fazem umas atividades meio, eles gostam. Tudo o que é diferente, eles gostam. (Professora Fabíele)

Mas você acha que, além do gostar, que contribui com a aprendizagem? (Pesquisadora)

Sim, com certeza. Porque se dedicam, os alunos se dedicam. (Professora Fabíele)

Com certeza, muito mais dinâmica, porque o meu aluno, ele vai participar mais, ele vai interagir mais e ele vai mostrar a competência que ele possui, porque os nossos alunos são competentes. E aí é que eu digo para você: **o processo ensino-aprendizagem envolve troca de conhecimento** (grifo nosso), e existe o professor [que] pode não ser letrado no digital, mas o aluno é. (Professora Malala)

Sobre as mídias que podem ser baixadas da Plataforma e usadas *off-line*:

(...) às vezes a gente fica sem internet, por exemplo, não é? Não podemos confiar na internet o tempo todo, e numa falha, numa ausência da internet, você ter esses

recursos já salvos já facilita muito. Porque você não vai deixar de dar a sua aula, que estava já planejada com tal conteúdo, porque você não tem ali o recurso tecnológico. (Professora Ana Júlia)

Sim, claro, porque o nosso maior problema, obstáculo, na escola é conseguir internet. (Professora Fabíele)

Sem contar que é um facilitador ao professor. O professor não tem tempo, enquanto eu perco meu tempo, não que eu perca, mas eu vou usar esse termo. Quando eu perco tempo em procurar, ali já está, “Toma, professora, passa”. Então é assim, ele me favorece na questão da temporalidade que eu não possuo. (Professora Malala)

Sobre a continuidade ou não da utilização da Plataforma:

Pretendo. (...) procuro diversificar bastante, eu não consigo assim mensurar com que frequência realmente, porque vai muito do conteúdo que eu estou trabalhando e de como a turma responde àquele conteúdo. Se eu trabalho um conteúdo e eu vejo que a turma teve muita facilidade, que a gente consegue de uma forma dinâmica já conversando, debatendo, dialogando, passar para um próximo assunto e nesse outro assunto, gastar um pouquinho mais de tempo, e aí trazer um vídeo, trazer uma animação, uma videoaula, eu faço isso. Eu vou sempre analisando o que eles precisam e de que forma. Por exemplo, nos 7^{os} anos agora, eu estava trabalhando o *present continuous*, e eu vi que eles estavam com extrema dificuldade em estabelecer ali uma relação entre o *present continuous*, porque eles tinham dúvidas no que era o verbo *to be*. Então eu fiz essa retomada, eu trouxe ali uma videoaula, eu trouxe uma música comparando trechos do verbo *to be* com o *simple present*, com o *present continuous*. Trouxe uma apresentação do PowerPoint com inúmeras ações, mostrando para eles realmente a diferença, a função de cada um, o uso de cada um. (Professora Ana Júlia)

Sim, pretendo, só preciso de mais tempo. Tudo é tempo, não é? Ó palavrinha, tempo. Porque tem muito projeto na escola, e aí tem aquelas provas, e aí você planeja uma coisa e não dá, e aí enfim, enfim. (Professora Fabíele)

Sim. Olha, mediante o fato de eu não ter lá todas as salas com televisão, de eu não ter o *Datashow* em todas as aulas, enfim, devido a todas essas circunstâncias, o que eu já faço, às vezes, devido ao *WhatsApp*, hoje eu falo para um aluno, “Olha, cria um grupo da sala”, e o meu contato é unicamente com este aluno. Este aluno disponibiliza para os demais um vídeo, por exemplo, eles não estão cheios de passar vídeos no *WhatsApp* um para o outro? Por que eu não uso e trabalho a reflexão crítica do meu aluno dentro da sala de aula? (Professora Malala)

Sobre as ferramentas de autoria:

Eu adorei as duas ferramentas. Confesso que a videoaula eu não tentei gravar, eu fiquei assim um pouco receosa, acho que por vergonha de aparecer. Mas o *Scratch* eu estou utilizando nas minhas aulas, porque aqui na escola de ensino integral nós temos a disciplina eletiva. Em que consiste: professores de áreas diversas [elaboram] uma disciplina para que o aluno tenha aprofundamento do currículo. E eu e a professora de matemática dos 8^{os} e 9^{os} anos, nós criamos essa disciplina eletiva onde, dentro do *Scratch*, utilizando toda a questão do vocabulário que eles têm da língua inglesa e a questão das coordenadas – as coordenadas X, Y, ou ângulos –, nós fizemos nessa disciplina a junção dessas duas matérias e eles têm que preparar uma animação ou um jogo em que eles utilizem essas duas disciplinas.

Ah, eu gostei muito da videoaula, eu gosto mais da videoaula, entendeu, pedir para o aluno fazer, não eu fazer a videoaula, isso [é] que é legal. Porque ele está construindo, ele tem que pesquisar. “Ai, se sair errado”, “Ai, se eu não conseguir”, “Pesquisa!” você tem que, entende, eu gosto mais da videoaula. (Professora Fabíele)

Eu gostei, e gostei muito, e com relação a este curso em específico, foi um curso muito significativo na minha postura, no meu aprimoramento pessoal e profissional. Porque eu descobri coisas que eu não sabia. A questão da videoaula, por exemplo; nós aprendemos como fazer uma videoaula, eu não sabia. Eu posso fazer isso para favorecer os meus alunos num período de licença, num período de licença por parte do aluno. Neste curso eu aprendi a usar o *Classroom*, o aplicativo, não é, no qual favorece a minha postura profissional [...] (Professora Malala)

Sobre a produção de um ODA de autoria:

Eu pretendo, acho que é muito legal quando você consegue criar alguma coisa e vê que aquele objeto que você criou vai auxiliar algum colega seu. Porque eu acho que a prática docente, ela é isso, de experiências a troca de boas práticas, onde um ajuda o outro, pensando sempre no bem-estar do aluno. (Professora Ana Júlia)

Eu acredito que sim, acredito que sim, é que não dá tempo. (Professora Fabíele)

[...] Para eles aqui, eu faria em prol da minha conduta. Ah, eu vou... Estou de licença prêmio, eu preciso me inteirar do que está acontecendo, eu não quero que eles percam conteúdo. Eu quero fazer um trabalho alinhado com a professora que está me substituindo, então eu vou ter um contato com a professora, porque hoje existe essa possibilidade, existe essa comunicação a distância. (Professora Malala)

Sobre a utilização das ferramentas de autoria pelos discentes:

Ah, sim. Eu acho que, por exemplo, a videoaula, se eu trabalhasse com eles para que eles criassem, seria o máximo, porque muitos deles adoram fazer isso. Já têm conta no *Youtube*, já têm o seu próprio canal, já fazem os seus próprios vídeos e postam lá sobre inúmeros assuntos, então acho que fazer uma videoaula para eles seria muito fácil. (Professora Ana Júlia)

Com o ensino médio eu me sinto mais à vontade para fazer, você pode ensinar várias ferramentas, é muito legal. O fundamental eu acho mais complicado, eles são muito pequeninhos, e agora eu só estou com os pequeninhos, então fica mais difícil. (Professora Fabíele)

Sim. Inclusive aqui na escola está acontecendo um trabalho interdisciplinar bem interessante, no qual a professora de história propôs para os alunos realizarem poemas relacionados a um aspecto que ela está abordando na oficina dela – eu não me recordo o nome... E ela me convidou para fazer parte desse trabalho, nós estamos juntas e está saindo cada poema maravilhoso, que seria aí uma boa oportunidade, para eu – não é? – de repente, transformar aí algum desses recursos e disponibilizar. E mostrar o quanto a nossa educação, sim, ela funciona, ela existe, ela só é mal mencionada na mídia. (Professora Malala)

As respostas obtidas nesta etapa possibilitam conhecer, a partir da perspectiva dos sujeitos de pesquisa, as possibilidades de utilização dos ODA e se eles impactam ou não de forma efetiva na aprendizagem dos discentes. Para uma melhor visualização das contribuições dos objetos digitais de aprendizagem nas aulas, as respostas foram sintetizadas no quadro 14.

Quadro 14: Síntese das Contribuições dos ODA nas Aulas

	Contribuições dos ODA nas Aulas	Continuidade na utilização da Plataforma
Ana Júlia	<ul style="list-style-type: none"> • aula mais dinâmica • aula mais atrativa • aprendizagem lúdica • facilita a contextualização 	Continua utilizando para contextualizar melhor as aulas.
Fabíele	<ul style="list-style-type: none"> • desperta o interesse dos alunos • proporciona uma aula diferente, o que agrada aos alunos. 	Pretende voltar a utilizar, mas ainda não o fez por falta de tempo para entrar na Plataforma e selecionar o ODA.
Malala	<ul style="list-style-type: none"> • aula mais dinâmica • maior participação do aluno • troca de conhecimento entre docente e discente 	Continua utilizando. No caso dos vídeos, passa por WhatsApp a um aluno, que repassa aos demais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos sujeitos de pesquisa

As três professoras afirmam que os ODA contribuem com a aprendizagem dos alunos. A professora Fabíele acrescenta que “é diferente, e tudo que é diferente eles gostam”; contudo, o fato de os alunos gostarem dos ODA por ser algo diferente não necessariamente significa que contribua de modo efetivo com a aprendizagem; por isso, foi perguntado à docente se, além do interesse, há uma melhora na aprendizagem dos alunos, ao que ela afirmou que sim.

A professora Ana Júlia destaca a dinamicidade da aula e a aprendizagem lúdica. A professora Malala mais uma vez ressalta que a utilização deste tipo de recurso oportuniza a troca de conhecimento entre docente e discente. Sobre a continuidade ou não da utilização, Ana Júlia e Malala têm utilizado os ODA em suas aulas. Já Fabíele alega falta de tempo para incorporar o recurso, mas diz que futuramente pretende voltar a utilizá-lo.

Em relação aos objetos digitais que podem ser baixados antes das aulas de modo que possam ser utilizados mesmo sem acesso à rede, as professoras consideram isso um facilitador. Para Ana Júlia e Fabíele, evitaria problemas com a falta de conexão; já Malala aponta que poderia solicitar aos discentes para baixarem os ODA, o que a auxiliaria na questão do tempo.

Quanto às ferramentas de autoria, a professora Ana Júlia se identificou mais com o *Scratch*, que está sendo utilizado por ela há um semestre. As professoras Fabíele e Malala preferem a videoaula. A primeira tem apostado na ferramenta para a produção discente: depois da participação na oficina “Videoaulas+”, Fabíele realizou um trabalho com os alunos do ensino médio no qual eles elaboraram uma série de videoaulas.

Quando perguntadas se teriam interesse na produção de um ODA de autoria, as docentes Ana Júlia e Fabíele afirmaram que sim. Entretanto, a professora Malala informou

que não produziria, a não ser que fosse para complementar as aulas: caso ela entrasse de licença, os alunos não perderiam muitos dias.

Já em relação à produção de autoria discente, as três afirmaram que realizariam um trabalho cujo produto final fosse a produção de um objeto digital pelos alunos, o que já vem ocorrendo com os alunos da professora Ana Júlia.

5.3 Discussão dos resultados

Iniciamos este item analisando os desdobramentos do curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”, na prática pedagógica de cada um dos sujeitos de pesquisa.

A) Professora Ana Júlia

Pela descrição da disciplina eletiva oferecida pela professora (cf. capítulo quatro, sobre a metodologia de pesquisa), podemos perceber que a docente incluiu em sua prática pedagógica os princípios básicos dos multiletramentos. Mas precisamos ter clareza quanto aos determinantes circunstanciais da unidade escolar à qual a professora se vincula: ela tem aulas atribuídas em uma escola PEI, o que implica um regime de dedicação exclusiva, no qual a professora passa cerca de oito horas na unidade escolar diariamente. Nesse período de trabalho, há momentos de: 1) reunião com todos os professores, momento utilizado por Ana Júlia para repassar os conhecimentos oriundos do curso aos seus colegas; 2) reunião dos professores por área de conhecimento; 3) estudo individual. Foi nesse terceiro momento que a professora, em parceria com a colega de matemática, estudou e esmiuçou a Plataforma *Scratch* durante a elaboração da eletiva. Lévy (2013) reforça a importância dos professores se prepararem antes de introduzir esses recursos nas aulas: para ele, “é impossível ensinar o que não se domina”.

O planejamento da disciplina, as atividades realizadas e o produto final elaborado pelos alunos deixam claro que estão presentes as características da pedagogia de multiletramentos, proposta pelo grupo de Nova Londres, que ressalta a necessidade de a escola “assumir os novos letramentos”. Os princípios desta pedagogia foram descritos em formato de diagrama e disponibilizados na figura 3, no capítulo sobre o marco teórico de referência. O diagrama está distribuído em quatro quadrantes, que se inter-relacionam; são eles: “usuário funcional” – “criador de sentidos” – “analista crítico” – “transformador” (ROJO; 2012). Se analisarmos o desenvolvimento da eletiva, os alunos da professora Ana Júlia passaram, em um semestre, de “usuários funcionais” a “criadores de sentido”, uma vez que, a partir dos conhecimentos adquiridos em matemática, inglês e da Plataforma *Scratch*,

deram sentido ao que foi aprendido, conectando esses conhecimentos e os transformando em um novo – no caso, pela criação de uma animação ou jogo como produto final. As ações também estão articuladas à pedagogia de projetos, que tem por característica o trabalho interdisciplinar – neste caso, matemática e inglês –, aliado a um objeto claro, no que tange ao uso da tecnologia, gêneros etc. (ROJO, 2015).

Nesse viés, podemos correlacionar o produto final da eletiva da professora Ana Júlia à primeira competência exigida na era digital elencada, por Gómez (2015, p.77), que é aquela:

[...] especificada pela capacidade de utilizar, não de recitar, repetir ou reproduzir em uma prova. Aplicar e comunicar conhecimento são tarefas fundamentais nas interações pessoais, sociais e profissionais na era da informação. Como advertem, com razão, Wiggins e McTighe (2008), a tarefa da escola não é tanto abranger o conteúdo disciplinar presente no currículo oficial, **mas ajudar os alunos a utilizarem o conhecimento de maneira reflexiva e produtiva** (grifo nosso).

B) Professora Fabíele

A professora Fabíele tem aulas atribuídas em uma escola regular, dá aulas na rede privada pela manhã e tem alunos particulares aos sábados. No desenvolvimento da SD, ela selecionou o trailer do filme *Invictus* como tema gerador para a reflexão sobre o racismo. Ao ser questionada sobre a utilização deste ODA, ela primeiro respondeu que os alunos gostaram porque era “diferente” e que eles gostam de tudo que é “novo”. A esse respeito, Bruno, Pesce e Bertomeu (2012) alertam para a importância de não se “fetichizar a técnica”: segundo as autoras, os professores não devem se contentar com uma “aparente inovação” e é primordial que reflitam sobre o real impacto, ou seja, se há e quais são os benefícios do uso daquela tecnologia nas aulas. Ao perguntarmos se, além de os alunos terem gostado, Fabíele considerava que o ODA havia contribuído com a aprendizagem deles, ela respondeu: “sim, porque eles se dedicam, os alunos se dedicam”. Podemos inferir, pela resposta da docente, que a simples introdução de um recurso ou ferramenta na aula desperta uma maior motivação no discente – acostumado à utilização da lousa, giz, caderno do aluno e livro didático – quanto àquilo que será trabalhado. Diferentemente dos outros dois sujeitos de pesquisa, a produção final dos alunos não envolvia a utilização de nenhum outro recurso tecnológico.

Entretanto, logo na primeira oficina, quando Fabíele conheceu a sala de aula virtual disponibilizada pela parceria Google – SEE, ela acessou e abriu duas salas de aula virtual, sendo uma para as três salas da 2ª série do ensino médio com as quais foi desenvolvida a SD da docente. Utilizando o seu *notebook* e a sua internet (roteada de seu celular pessoal), ela cadastrou todos os discentes na sala, postou um vídeo e pediu que os alunos interagissem,

discutindo e refletindo conjuntamente sobre o tema tratado nele. Todos os alunos acessaram a sala e participaram das discussões, em diferentes níveis de interação: alguns tiveram participação ativa, outros apenas faziam comentários básicos. Este tipo de atividade se aproxima da segunda competência exigida na era digital (GÓMEZ, 2015), que é a “capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global”, por meio da cooperação ativa, respeito e empatia. Neste quesito, o papel da escola seria o de fortalecer esta relação, por meio da aceitação do diferente, neste caso, o respeito à opinião dos colegas.

É importante ressaltar dois pontos nevrálgicos que merece atenção, por parte das políticas públicas de educação. O primeiro diz respeito à infraestrutura precária ainda ofertada no seio das unidades escolares, que leva os professores a fazerem uso de seus recursos pessoais, em nível de hardware e de acesso à internet. O segundo diz respeito à parceria entre Google e SEE, em desacordo com as políticas mundiais em prol da utilização de códigos abertos, plataformas abertas e REA (Recursos Educacionais Abertos), conforme apontado por Pesce (2013b).

C) Professora Malala

A professora Malala também tem aulas atribuídas em uma escola regular, é aluna do curso de especialização para professores de língua inglesa na PUC-SP e dá aulas particulares aos sábados. Em seu depoimento, a docente afirmou que uma das contribuições do curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria” foi para sua formação pessoal: ela comentou que no curso da PUC-SP tem ouvido os conceitos “letramentos digitais”, “multiletramentos” etc., os quais ela não conhecia até ter se inscrito no curso ofertado por meio do NP, o qual, portanto, colaborou com seu entendimento dos assuntos tratados no curso posterior.

Por duas vezes, Malala afirmou gostar e achar extremamente importante e produtiva a troca de conhecimento entre discente e docente e declarou que costuma aprender com seus alunos sobre a utilização das tecnologias. Em articulação com esse pensamento, Rojo (2016) enfatiza a importância dessa troca entre aluno e professor e pontua que o fato de muitas vezes o aluno saber mais do que o professor em relação à utilização das ferramentas tecnológicas não tem a menor importância, até porque esta situação pode se constituir como oportunidade de ampliar o intercâmbio docente-discente.

Como produto final da SD, os alunos de Malala deveriam produzir um vídeo, assim como os de Ana Júlia produziram animações e jogos no *Scratch* durante a eletiva. A esse

respeito, Castells (2015b) afirma que esse recombinar informações, tendo por resultado a produção de um conhecimento a partir de outro anterior, é extremamente importante porque fortalece a criatividade. Para ele, seja na educação, na sociedade, na política ou na cultura, o poder de “criar” é fundamental.

Malala trabalhou na SD o gênero folheto universitário para a apresentação de uma universidade e utilizou uma aula digital para trabalhar com os marcadores de discurso. É importante destacar que, apesar de a professora ser muito atuante e dinâmica e utilizar todos os espaços possíveis dentro da unidade escolar para diversificar suas aulas, ela ainda prioriza o ensino da gramática. Ela prepara vários jogos e atividades lúdicas para trabalhar com os alunos, mas normalmente visando à gramática; podemos deduzir daí que esse tenha sido o motivo da escolha deste tipo de mídia. Como produto final, os alunos deveriam fazer a divulgação de uma universidade por meio de dois gêneros 1) elaboração de um folheto; 2) produção de um vídeo.

Se analisarmos que, também neste caso, os alunos partiram do conhecimento advindo do estudo do gênero folheto universitário e da aula digital para produzir um novo conhecimento em dois gêneros diferentes, podemos perceber alguns traços da pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres (ROJO, 2012).

A discussão dos resultados procurou articular o depoimento dos sujeitos de pesquisa, a elaboração e o desenvolvimento das sequências didáticas ao marco teórico de referência. Como resultado desta articulação, depreendemos que as três docentes participantes do curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria” situaram-se como autoras de sua prática pedagógica, estimuladas por essa ação de formação continuada, em especial a professora Ana Júlia. Destacamos que a ação proporcionou contribuições distintas na prática pedagógica de cada um dos participantes da pesquisa, de acordo com a realidade das docente e das especificidades de cada unidade escolar.

Temos, porém, consciência de que esta iniciativa deva ser replanejada e ampliada, buscando atingir um número maior de docentes e visando, futuramente, à criação de uma rede colaborativa entre os professores de inglês da diretoria de ensino na qual esta pesquisa foi realizada, onde possa haver intercâmbio de materiais, projetos e reflexões sobre a construção de uma prática metodológica que aproxime mais os conteúdos de ensino das práticas sociais dos discentes.

Buzato (2006, p.11) destaca que os novos letramentos que o professor precisa dominar não devem ser encarados como “uma cisão entre velho e novo, real e virtual, impresso e

digital, mas como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer”.

É imprescindível considerar os determinantes circunstanciais do trabalho docente: a realidade da infraestrutura tecnológica da rede pública, a sobrecarga dos professores, que necessitam de outras atividades para a complementação de renda, as diversas demandas que chegam à escola pública por agentes externos e que acabam dificultando a mudança da prática pedagógica dos professores, principalmente em relação à inserção de recursos e ferramentas tecnológicas. Devemos ressaltar que as professoras Ana Júlia, Fabíele e Malala só conseguiram desenvolver as atividades e atingir os resultados descritos porque contam, nas suas unidades escolares, com uma gestão envolvida com o projeto pedagógico e que acredita que o uso das tecnologias, bem aplicadas à educação, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e que, por isso, busca formas de minimizar as fragilidades deste tipo de infraestrutura com a aquisição de novos equipamentos, dentro das possibilidades de cada unidade. Se a realidade nessas escolas fosse diferente, as ações não poderiam ter sido desenvolvidas, como destaca a professora Malala em seu depoimento.

Finalizada esta etapa, na qual pudemos identificar a percepção dos participantes da pesquisa sobre a utilização da Plataforma Currículo+ e as dificuldades enfrentadas na utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, causadas principalmente pela fragilidade na infraestrutura tecnológica das unidades escolares – a qual, como vimos, pode ser minimizada com a atuação da equipe gestora, que procura atender, dentro de suas limitações, às necessidades dos docentes no que tange à introdução das TDIC no processo de ensino-aprendizagem –, passaremos, a seguir, às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de conhecer de que maneira os professores da rede pública estadual de São Paulo, em especial os de língua inglesa do ensino médio, estão conseguindo utilizar nas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, que envolvem tecnologia educacional e a “Plataforma Currículo+”. A pesquisa procura compreender em especial se e como o curso ofertado por esta pesquisadora – intitulado “Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria” e viabilizado por meio do Núcleo Pedagógico de uma diretoria de ensino da zona leste de São Paulo – contribuiu de alguma forma com o repensar da prática docente, amparado pela

inserção crítica dos objetos digitais de aprendizagem nas aulas, de modo a proporcionar o letramento digital dos sujeitos de pesquisa ao situar sua prática em uma perspectiva autoral.

A abordagem qualitativa amparou o movimento metodológico deste estudo, que se consubstancia como estudo de caso do tipo educacional. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o documento de abertura do Currículo Oficial do Estado de São Paulo; a resolução do Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades, no qual está inserida a Plataforma Currículo+; as sequências didáticas elaboradas pelos sujeitos de pesquisa e a análise temática de conteúdo das entrevistas semiestruturadas.

Objetivou-se, com a oferta do curso em tela, ir além da apresentação de instrumentos e recursos tecnológicos, que neste caso foram os ODA e as ferramentas de autoria da Plataforma Currículo+, aos professores. Visávamos principalmente colaborar com o letramento digital dos participantes de modo a contribuir com a formação continuada de professores que sejam capazes de integrar os recursos e ferramentas tecnológicas às suas aulas a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, com ênfase na autoria docente e, por consequência, na autoria discente.

Para isso, foram utilizadas as sequências didáticas, a fim de que as professoras pudessem planejar aulas com a inserção do ODA não apenas para trazer algo “novo” para a sala porque “os alunos gostam do que é diferente”, mas sim estimular a utilização de um recurso que pudesse de alguma forma, dependendo do objetivo, colaborar com o entendimento, implementando o aprendizado dos discentes.

O roteiro de entrevista foi estruturado com o objetivo de tentar responder:

a) aos questionamentos levantados nas três suposições de pesquisa que deram origem a este estudo, em síntese:

- 1) qual a real motivação dos docentes da rede estadual de São Paulo ao se inscreverem nos cursos ofertados;
- 2) se o conhecimento oriundo dos cursos chega à sala de aula; e
- 3) quais as estratégias utilizadas pelas docentes no uso das TDIC, frente à fragilidade da infraestrutura tecnológica das unidades escolares;

b) se houve contribuições do curso em tela na prática docente, e quais; e

c) qual o impacto da utilização dos ODA e das ferramentas de autoria, a partir da perspectiva das docentes em tela no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação às suposições de pesquisa, pela análise das respostas obtidas quanto à real motivação dos docentes da Rede para se inscreverem nos cursos, ficou claro que há docentes que se inscrevem somente com o intuito de obter certificação. Contudo, há também

aqueles, como é o caso das três cursistas participantes desta pesquisa, que têm interesse na aquisição e na ampliação de conhecimento, para além da certificação. Não podemos, portanto, generalizar a suposição de que o intuito de todos os docentes relaciona-se à certificação e aos avanços funcionais proporcionados por ela.

No tocante à suposição (b) percebemos, pelos depoimentos das professoras, que muitas das metodologias aprendidas nos cursos chegam à sala de aula, como pudemos confirmar pelo trabalho que está sendo realizado com os alunos da professora Ana Júlia com a ferramenta de autoria *Scratch*. Portanto, a incorporação ou não destas metodologias depende do professor, do seu intuito ao se inscrever nos cursos e das dificuldades encontradas nas unidades escolares para a inserção destas.

Quanto à fragilidade na infraestrutura tecnológica, ficou evidente que a equipe gestora tem papel fulcral na entrada desses recursos nas unidades escolares, tanto pela aquisição de equipamentos quanto pelo incentivo dado aos docentes para sua utilização, inclusive organizando e disponibilizando espaços dentro da escola destinados ao uso das TDIC.

No tocante às contribuições do curso em tela, a análise de resultados indica, portanto, um certo avanço no repensar das docentes participantes em relação às suas práticas, considerando os diferentes níveis em cada uma delas se encontra. A produção e o compartilhamento de conhecimento realizados pelos trinta alunos da professora Ana Júlia na disciplina eletiva “Imagine-Crie-Compartilhe” demonstram que, de acordo com os princípios da pedagogia dos multiletramentos, eles conseguiram avançar de “usuários funcionais” para “criadores de sentido”.

No que tange à utilização dos objetos digitais de aprendizagem e das ferramentas de autoria pelas docentes em tela, fica evidenciado que esses recursos, quando introduzidos com planejamento de tipo reflexivo, podem contribuir significativamente para a aquisição e produção de conhecimento pelos alunos; destacamos a este respeito a utilização da ferramenta *Scratch*, que originou animações e jogos feitos pelos alunos de um dos sujeitos de pesquisa.

A revisão de literatura selecionou oito trabalhos envolvendo a formação continuada de professores de língua inglesa da rede pública, publicados no período de 2008 a 2015, dos quais dois eram teses e seis, artigos. Destes, somente dois abordaram a questão dos objetos digitais de aprendizagem nas aulas de inglês; mesmo assim, um foi realizado com base em levantamento bibliográfico e apenas um com formação de professores e alunos conjuntamente. Constatamos desta forma a escassez de pesquisas sobre as possibilidades da formação continuada dos professores de inglês de modo a proporcionar o letramento digital

dos docentes, envolvendo objetos digitais de aprendizagem, ferramentas de autorias e produção docente e discente.

Em resposta à questão-problema, os achados da presente pesquisa sugerem que o supracitado curso “Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”, cujo processo formativo amparou-se na perspectiva crítico-reflexiva, contribuiu para o repensar da prática docente no tocante à utilização das TDIC, com ênfase nos ODA da Plataforma Currículo+. Nesse movimento, podemos sinalizar que o curso em análise contribuiu para o empoderamento freireano dos docentes, situados em uma perspectiva autoral.

Os resultados obtidos reforçam a importância de investimento em políticas públicas educacionais que propiciem ações de formação voltadas não só à inclusão digital dos sujeitos envolvidos na cultura escolar, mas também ao letramento digital destes atores sociais, sem esquecer de fortalecer a infraestrutura tecnológica das unidades escolares (com a aquisição de novos equipamentos, manutenção dos existentes e liberação do sinal de *wifi*).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

_____. **Inclusão Digital do Professor: formação e prática pedagógica.** São Paulo: Articulação, 2004.

ALVES, R. **A Alegria de Ensinar.** 3. Ed. São Paulo: ARS Poetica, 1994. 82 p.

ALVES, A. C. T. D. P.; ALMEIDA, C. L. P.; SOUZA, C. M. et al. (orgs.) **Documento Orientador CGEB nº 10, de 2014.** Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em Destaque. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/03/10-atpc-em-destaque.pdf> Acesso em: 30 nov. 2016.

ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Quantitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p. 95-103, jul/dez. 2013. Disponível em: < <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>>. Acesso em: 09 mai. 2015.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13)

ARAGÃO, R. C. Desafios na Formação de Professores de Línguas com Novas Tecnologias. In: ARAÚJO, J. C.; RODRIGUES, M. (orgs). ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2. Cidade, Fortaleza. **Anais Eletrônicos.** Fortaleza: UFC, 2007.

ARAGÃO, R.C; SANTOS, M. O Ensino de Inglês no Pós-método: as contribuições dos objetos digitais. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEI-Salvador, v. 9, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/1840/1416>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

ASBAHR, F. da S. F. A Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 108-118, maio/ago. 2005.

ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: _____; SILVEIRA, S. A. (orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.** Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83.

ASSIS, M. P. Pesquisa e Aprendizagem em Web Currículo: estudo de práticas pedagógicas em programa de pós-graduação em educação: Currículo. In: ALMEIDA, M. E. B; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (orgs.). **Web Currículo: Aprendizagem, Pesquisa e Conhecimento com o uso das tecnologias digitais.** São Paulo: LetraCapital, 2014.

AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. S. Objetos de Aprendizagem: Diálogos entre Conceitos e uma Nova Proposição Aplicada à Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 10, p.128-148, jul./dez 2010. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufjf.br/index.php/contemporanea/article/view/122/113>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, R. G. **Formação de Professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BIBIANO, B. A farsa da capacitação. Pesquisas da FVC mostram que os coordenadores que fazem formação na escola ainda são raridade. **Nova Escola**, 01 jul. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1613/a-farsa-da-capacitacao>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

BOGDAN R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999, p. 47-51.

_____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Revista Polifonia**, v. 19, n. 25, p.01-18, 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

BORGES, H. Conheça os bilionários convidados para “reformatar” a educação brasileira de acordo com sua ideologia. **The Intercept Brasil**, 4 nov. 2016. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformatar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 3, Unidade 6. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_6_MIOLO.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BRUNO, A. R.; PESCE, L. M.; BERTOMEU, J. V. C. Teorias da educação e da comunicação: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. **Revista Teias** (UERJ), v. 13, n. 30 (Cibercultura, Educação Online & Processos Culturais), p. 117-141, 2012. Disponível em: <[http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path\[\]=1366](http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path[]=1366)>. Acesso em: 08 set. 2014.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. São Paulo: Portal Educarede, maio de 2006. Disponível em: <http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/Letramento_Digital_MarceloBusato.pdf>. Acesso em: 04 set. 2015.

_____. As outras quatro habilidades. **TE@D – Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância**. v. 1, n.1, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo4.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

_____. Letramentos Digitais, Apropriação Tecnológica e Inovação. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3. Belo Horizonte, MG, 29 a 31 de outubro de 2009.

Anais... Disponível em: <<https://litespublicacoes.wordpress.com/2013/03/05/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica-e-inovacao/>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

CAMPOS, D. A. **A Oficina Pedagógica e suas Implicações Didático Pedagógicas para o Ensino Fundamental e Médio: Um Estudo de Caso.** 1998. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 1998.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Revista Nova América**, Rio de Janeiro, n. 122, S/D. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. (org.). **Magistério: construção e cotidiano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** v. 1. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. A obsolescência da educação. (4 min. 15 seg.) In: **FRONTEIRAS do Pensamento. Manuel Castells explica a obsolescência da educação contemporânea.** 2014. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-explica-a-obsolescencia-da-educacao-contemporanea-1427125019>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. **Escola e internet: o mundo da aprendizagem dos jovens.** Jan. 2015a. Vídeo digital (4 min. 9 seg.), son., col. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E_yFo>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Manuel Castells responde a Pergunta Braskem: tecnologias na educação. Entrevista concedida a Ariana Chagas Gerzson Knoll. **Fronteiras do Pensamento**, 2015b. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-responde-a-pergunta-braskem-tecnologias-na-educacao>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

DIAS, R. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, p. 861-882, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Cultura.** Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/cultura/>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Relatório – O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Jun. 2011. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_p_pedagogicos.pdf> Acesso em: 30 dez.2016.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2017.

GATTI, B.; BARRETTO E. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GÓMEZ, A. L. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015. 192p.

_____. “Novas tecnologias com velhas pedagogias não servem para nada”. Entrevista concedida a Amanda Polato. **Revista Época**, 21 de maio de 2013. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2013/05/angel-perez-gomez-novas-tecnologias-com-velhas-pedagogias-nao-servem-para-nada>>. Acesso em: 30. maio 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011

KADRI, M. S. E. Transformando a atividade de formação de professores/as de inglês: o uso da plataforma Fazgame para o ensino e formação de professores no contexto do PIBID. **Revista EDaPECI**, v.15, n. 1, p. 102-116, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3707>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Pierre Lévy fala dos benefícios das ferramentas virtuais para a educação. **Revista Gestão Educacional**, fev. 2013. Disponível em: <<http://www.webaula.com.br/index.php/pt/acontece/noticias/2874-pierre-levy-fala-dos-beneficios-das-ferramentas-virtuais-para-a-educacao>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

LOBATO, A. C. A Importância dos Fóruns na Educação a Distância: algumas considerações. **Educação Pública**. Rio de Janeiro, 2013. <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0402.html>>. Acesso em 28 fev. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas: Papirus, v. 36, p. 13-20, 1995.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de Inglês como língua estrangeira na escola pública**: novos letramentos, globalização e cidadania. 2011. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-04042012-153310/en.php>>. Acesso em: 30 dez. 2016. doi:10.11606/T.8.2011.tde-04042012-153310

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, A. K. O. A Teoria dos Letramentos Digitais na Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa de Sergipe. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 3., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Abrapui, 2012. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/123456789/941>>. Acesso em: 30. dez. 2016.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 dez. 2016.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 15- 33.

_____. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. Entrevista concedida a Paola Gentile. **Revista Nova Escola**, maio de 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: jan. 2017.

_____. António Nóvoa fala sobre a profissão e a prática na formação de professores em Uberaba. **Fundação Capes**, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PESCE, L. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **EccoS, Revista Científica**. v. 33, n. 1, p. 157-172, jan.-abril. 2014. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/3598/2721>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. O Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36.: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013a. **Anais...** Goiânia: Ed UFG, 2013, v. 1, p. 1-31. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

PESCE, L. M. A potência didática dos recursos educacionais abertos para a docência na contemporaneidade. **REVEDUC** (UFSCar). v. 07, n. 02 (2013b). p. 195-210. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/749/270>> Acesso em: jun. 2015.

PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p.19-30, jul.-dez.2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bw5AkbjDMRP7RWQ3d0VjbWJ6LUE/edit>>. Acesso em: 20 out. 2015.

PESCE, L.; BARSOTTINI, C. **Tipos de pesquisa científica e instrumentos**. Material didático elaborado para o curso de Especialização em Prevenção ao uso indevido de drogas. UNIFESP – UAB, 2012. (mimeo)

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRETTO, N. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 1, 2011, pp. 95-118. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

_____. (org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 35-69. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

PRETTO, N.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: _____.; SILVEIRA, S. A. (orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83.

PRIBERAM. **Cultura**. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/cultura>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

RAMOS, M. C. S. M; ROSE, M. B. Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem e Leitura: um elo pedagógico. In: PARANÁ. **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**. Governo do Estado do Paraná, 2012.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: _____.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-32.

_____. (Org.). **Escol@ Conectada**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

_____. **Pedagogia dos Multiletramentos** – Parte 2. Produção: Programa Escrevendo o Futuro. Jul. 2016. Vídeo digital (12 min. 33 seg.), son., col. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Noesis**, Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, n. 71, p. 24-29, out./dez. 2007.

SANTOS, K. **Videoaulas+**: conheça a nova websérie para a produção de videoaulas. Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Out. 2015. Vídeo digital (2 min. 49 seg.), son., col. Disponível em: <<https://youtu.be/WgyjlfWFzU4?list=PL6fldOITrOioK1IkLSmE8oBpqgCGXrFIJ>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO do Estado de São Paulo. **Currículo+ realizará oficinas para ensinar educadores a produzir videoaulas**. Entrevista do Secretário de Educação professor Herman Voorwald ao Portal da Secretaria, 5 de março de 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/curriculo-ensinara-oficinas-educadores-videoaulas>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

_____. **Currículo+ moderniza o ensino nas escolas estaduais de São Paulo.** [28/07/15]. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/curriculo-moderniza-o-ensino-nas-escolas-estaduais-de-sao-paulo>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. **A Secretaria.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em: 8 de fev. 2017.

SILVA, S. B. da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa.** 2011. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20062012-161451/pt-br.php>>. Acesso em: 30 dez. 2016. doi:10.11606/T.8.2011.tde-20062012-161451

TELEDUC. **O que é o Teleduc?** Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br/?q=content/o-que-%C3%A9-o-teleduc-para-que-ele-serve>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

TOFFLER, A. **A Terceira Onda.** Rio de Janeiro, 1980.

VIOLIN, F. A. A utilização da TV Pendrive no ensino de Sociologia como possibilidade da aprendizagem significativa. In: SEMINÁRIO DE ESTÁGIO DE LICENCIATURA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2. Sugestões de ensino de Sociologia. Londrina, 2011. LIMA, A. M. S. et al. (orgs.). **Anais...** Londrina: UEL, 2012.

WIKIPEDIA. **Cibercultura.** Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cibercultura>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Legislação

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 18 nov. 1930, p. 20.883. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. Decreto nº 4.917, de 03 de março de 1931. Transforma a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior em Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública e dá outras Providências. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 05 mar. 1931, p. 1.827. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=132142>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, n. 248, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** alfabetização em

foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. 47 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. 56 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 04 ago. 1983, p. 8. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=149783>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 26.978, de 05 de maio de 1987.** Altera dispositivos do Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, que reorganiza a Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/12914820/decreto-n-26978-de-05-de-maio-de-1987-de-sao-paulo>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Comunicado SE de 22 março de 1995. Torna público a todos os integrantes dos Quadros do Magistério, de Apoio Escolar e da Secretaria da Educação, as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 23 mar. 1995, Seção I, p. 8-10. Disponível em: <https://www.academia.edu/2533756/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o_da_rede_escolar_estadual_de_S%C3%A3o_Paulo._In_Col%C3%B3quio_sobre_a_reorganiza%C3%A7%C3%A3o_da_rede_estadual_de_ensino_de_S%C3%A3o_Paulo._S%C3%A3o_Paulo_13_de_maio_de_1996._p._35-50>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 43.948, de 09 de abril de 1999. Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 10 abr. 1999, Seção I, p. 2. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=7777>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 12, de 11 de fevereiro de 2005.** Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_05.htm>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 37, de 25 de abril de 2008.** Institui o Programa ACESSA Escola para atendimento aos alunos, professores e

servidores das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/37_08.HTM>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 76, de 7 de novembro de 2008**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009**. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-05.05.2009.html>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2010. Organiza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 20 abr. 2010, Seção I, p. 4. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=159403>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. Secretaria da Educação; coordenação geral Maria Inês Fini; coordenação de área Luis Carlos de Menezes. 1. ed. São Paulo: SE, 2011. 152 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 57.011, de 23 de maio de 2011**. Cria a Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo – EVESP, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57011-23.05.2011.html>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 57.141, de 18 de junho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 19 jul. 2011, Seção I, p. 1. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/docs/decreto_organizacao_se.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº81, de 16 de dezembro de 2011**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino

médio nas escolas estaduais. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 8, de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 61, de 6 de junho de 2012**. Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_12.HTM>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. São Paulo: SE, 2013. 212 p. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/572.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 75, de 30 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <https://wordpaulotamer.wordpress.com/2014/12/31/resolucao-se-75-de-301214-dispoe-sobre-a-funcao-gratificada-de-professor-coordenador/>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 21, de 28 de abril de 2014**. Institui o Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_14.HTM>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 11, de 17 de março de 2015**. Institui o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_15.HTM>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 17, de 31 de março de 2015**. Dispõe sobre o Programa ACESSA Escola, instituído pela Resolução SE 37, de 25-04-2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/17_15.HTM>. Acesso em: 30 abr. 2016.

APÊNDICE I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Campus Guarulhos
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos você a participar da Pesquisa apresentada a seguir, sob a responsabilidade da pesquisadora Silvia Cristina Gomes Nogueira.

1. Título do projeto: "Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do ensino médio”.

2. Objetivo: O objetivo geral deste estudo é analisar de que maneira os professores da rede pública estadual de São Paulo, em especial os de língua inglesa do ensino médio estão conseguindo utilizar nas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, que envolvem tecnologia educacional e a “Plataforma Currículo+”.

3. Procedimentos: Os procedimentos realizados serão observação e análise dos depoimentos dos/as professores/as durante as aulas presenciais, as atividades postadas na sala de aula virtual, as interações entre as cursistas realizadas por meio do fórum e o depoimento das docentes sobre o desenvolvimento das sequências didáticas nas aulas. Como produto final, serão analisados os objetos digitais de aprendizagem (ODA) de autoria, produzidos pelos/as cursistas.

4. Desconfortos e riscos esperados: A presença de um pesquisador durante o desenvolvimento do curso poderá trazer algum tipo de desconforto. Nesse sentido, procurar-se-á minimizar possíveis desconfortos nos procedimentos realizados. As cursistas que aceitarem participar terão de disponibilizar certo tempo para preenchimento do questionário e participação na entrevista. O nome das escolas, bem como os nomes dos/as participantes e o conteúdo das interações, questionários e entrevistas serão mantidos em sigilo, sendo minimizado o risco de exposição dos mesmos.

5. Benefícios para o participante: Espera-se que esta pesquisa possa promover reflexões importantes sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em especial a utilização de objetos digitais de aprendizagem (ODA) e suas possibilidades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas da rede pública.

6. Garantias: Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é Silvia Cristina Gomes Nogueira e a Orientadora é a Prof.^a Dr.^a Lucila Pesce, que podem ser encontradas no endereço: Estrada do Caminho Velho, 333 - Pimentas, Guarulhos - SP, CEP 07252-312 e pelo telefone: (11)3381-2000. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br.

7. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, assim como o direito de manter o participante atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante.

8. Despesas e compensações: Não há despesas pessoais para os participantes da pesquisa em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

9. Compromisso do pesquisador: Manter a confidencialidade dos dados e utilizá-los somente para esta pesquisa.

10. Este termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias originais, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e a outra sob a guarda do participante da pesquisa.

11. Todas as páginas deste termo de consentimento livre e esclarecido serão numeradas sequencialmente e assinadas/rubricadas pelos envolvidos.

Acredito ter sido suficientemente informada a respeito dos procedimentos da pesquisa, que li ou que foram lidos para mim, descrevendo o estudo "*Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua*

inglesa do ensino médio”. Através de discussão com a pesquisadora Silvia Cristina Gomes Nogueira, afirmo minha decisão em participar desse estudo, sendo claros para mim quais são os propósitos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos; assim como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Sendo assim, concordo voluntariamente em efetivar minha participação, ciente também de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante seu desenrolar, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nome do participante da pesquisa/representante legal

Assinatura do participante da pesquisa/representante legal / data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador/ data

APÊNDICE II: Roteiro da entrevista semiestruturada

Sujeitos: As entrevistas semiestruturadas foram realizadas junto a um grupo de três professoras de língua inglesa que participaram do curso de atualização “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria” e aceitaram contribuir com a pesquisa em tela.

Roteiro: As perguntas foram distribuídas em cinco tópicos: os três primeiros estão relacionados às três suposições que deram origem à pesquisa e os dois últimos à utilização da Plataforma e das ferramentas de autoria.

➤ **Suposição 01:** Boa parte dos professores que participam dos cursos ofertados pela rede estadual por meio da EFAP e dos Núcleos Pedagógicos só o faz para obtenção de certificação para fins de evolução funcional, e não para aplicação do que foi aprendido/estudado em sala de aula.

- 1) Afirma-se com frequência que os professores da rede normalmente participam de cursos tendo como motivação principal a obtenção de certificação para utilizá-la no processo de evolução funcional. Você concorda com essa afirmação? Por quê?
- 2) Você se inscreveria para um curso pela EFAP ou pelo NP se não fosse ofertada certificação ao final dele?
- 3) Por que você se inscreveu no curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”? Qual foi a sua principal motivação?
- 4) Houve um número reduzido de inscritos, ao que você atribui isso?

➤ **Suposição 02:** Os cursos oferecidos aos professores e as novas metodologias apresentadas nem sempre chegam de forma efetiva à sala de aula, ou seja, não impactam no aprendizado do aluno.

- 5) Você já participou de algum curso ofertado pela EFAP? Qual?
- 6) (Se a resposta for afirmativa) Esse curso contribui para a sua prática pedagógica? De que forma?
- 7) Você já participou de alguma orientação técnica realizada no NP?

- 8) (Se a resposta for afirmativa) Essa orientação contribuiu para a sua prática pedagógica? De que forma?
- 9) A participação nas oficinas durante o curso realizado no NP contribuiu de alguma forma para a sua prática pedagógica? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- 10) Considerando a ATPC como o principal espaço formativo dentro da unidade escolar, você repassaria o conteúdo de alguma das oficinas aos seus colegas durante a reunião?

➤ **Suposição 03:** A infraestrutura física das escolas da rede estadual de São Paulo mostra-se frágil para atender as necessidades dos professores de língua inglesa na utilização da “Plataforma Currículo+” e na implementação do “Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades”.

- 11) A sua unidade escolar possui sala do Programa ACESSA Escola? Quantos computadores estão funcionando? A conexão com a internet apresenta problemas? Se sim, raramente ou constantemente?
- 12) Quais recursos tecnológicos você tem disponível na sua escola?
- 13) Qual desses recursos você utiliza?
- 14) Quais estratégias você costuma utilizar para enfrentar os problemas de infraestrutura na utilização dos recursos tecnológicos (quantidade de computadores, conexão com a internet)?
- 15) Você consegue acessar a Plataforma Currículo+ normalmente?
- 16) A equipe gestora é favorável à utilização de tecnologia nas aulas? Eles incentivam os professores a incorporarem esses recursos a sua prática?

➤ A Plataforma Currículo+ e a utilização dos ODA nas aulas

- 17) Você conseguiu aplicar a SD elaborada durante o curso com os seus alunos?
- 18) Você encontrou dificuldades para aplicar a SD?
- 19) Na sua SD você selecionou (mídia escolhida pelas docentes); por que você escolheu essa mídia?
- 20) Quais foram as principais dificuldades encontradas para a utilização dos ODA nas aulas?
- 21) Como você avalia a inserção dos ODA na sua aula? Você considera que o objeto de aprendizagem selecionado:
 - contribuiu para deixar a aula mais dinâmica?

- promoveu algum tipo de aproximação com o dia a dia do aluno?
- Em que medida a utilização desse tipo de recurso facilitou o processo ensino-aprendizagem? Por quê? De que forma?

22) Você pretende continuar usando os objetos nas suas aulas?

23) Parte dos ODA da Plataforma, em diferentes mídias, podem ser baixados pelo professor e utilizados sem a necessidade de conexão com a internet. Você considera isso um facilitador? Por quê?

➤ As ferramentas de autoria

24) Durante as oficinas você conheceu duas ferramentas de autoria: a videoaula e o *Scratch*. Qual a sua opinião sobre a utilização delas?

25) Na terceira oficina vocês produziram uma videoaula em conjunto. O que você achou da experiência?

26) Como tema da videoaula, vocês selecionaram um tópico gramatical. Por que houve a preferência em abordar a gramática na videoaula?

27) Você pretende gravar outra videoaula?

28) Muitos professores estão criando um canal no Youtube para disponibilizarem as suas videoaulas, o que você pensa a respeito? Você teria um canal seu?

29) Você pretende utilizar alguma ferramenta de autoria para produzir um ODA seu? Qual ou quais?

30) Você utilizaria com seus alunos as ferramentas de autoria disponíveis por meio de *links* na Plataforma Currículo+, ou seja, trabalharia para que eles produzissem um ODA de sua própria autoria? Por quê?

31) Você gostaria de fazer algum comentário sobre algum tópico que não foi abordado na entrevista?

APÊNDICE III: Transcrição da Entrevista da Professora Fabíele

É importante observar que a transcrição na íntegra dos depoimentos reproduz fielmente a coloquialidade característica da linguagem oral.

Entrevistada: Professora Fabíele (pseudônimo)

Entrevistador: Silvia Cristina Gomes Nogueira

Transcrição: Nilza Viana de Sales

Data: Junho de 2017

- Pesquisadora:** Bom dia!
Agradeço a sua disponibilidade em responder a esta entrevista e contribuir para presente pesquisa. As professoras participantes terão seus nomes, assim como o das suas escolas, mantidos em sigilo, minimizando dessa forma o risco de exposição. As informações detalhadas sobre a pesquisa constam no termo de consentimento livre e esclarecido, assinado por você.
Eu vou seguir o roteiro da pesquisa, visando ressaltar os pontos mais importantes da pesquisa, então eu peço que você fique bem tranquila, se sinta bem à vontade para responder sinceramente as questões.
- Fabíele:** Ok.
- Pesquisadora:** Afirma-se com frequência que os professores da rede normalmente participam de cursos tendo como objetivo principal a obtenção de certificação para utilização no processo de evolução funcional. Você concorda com essa afirmação?
- Fabíele:** Parcialmente, porque eu conheço pessoas que realmente são assim. Eu não sou assim, eu faço... todos os cursos que eu faço, eu visio o meu crescimento, o meu aprendizado. Enfim, mas dentro da rede, conversando com alguns colegas, eu sinto que alguns são assim, infelizmente.
- Pesquisadora:** Ok. Você se inscreveria para um curso pela EFAP ou pelo núcleo pedagógico, se não fosse ofertada certificação ao final dele?
- Fabíele:** Sim, com certeza, sem problema algum.
- Pesquisadora:** Tem algum tipo de curso específico ou depende do tema?
- Fabíele:** Não. O que eu gosto [é] de aprender metodologia diferente, coisa diferente para poder usar em sala de aula.

- Pesquisadora:** Por que você se inscreveu no curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”, qual foi a sua motivação?
- Fabíele:** Aprender, sempre aprender. Pegar ferramentas novas que eu posso usar com os meus alunos, sempre o meu foco é esse. Então! Pelo título eu vejo a ementa do curso, vejo o que vale, se vale a pena, e caio de cabeça. É sempre assim, depois eu vejo o meu horário, se dá (risos). Mas eu sempre vou pelo conteúdo.
- Pesquisadora:** Houve um número reduzido de inscritos no curso, ao que você atribui isso?
- Fabíele:** Eu acho que é falta de tempo, realmente falta de tempo. Às vezes, as pessoas, que nem eu, trabalho nos sábados, mas eu fiz uma loucura com os meus alunos particulares para conseguir fazer o curso. E tem gente que trabalha ou tem família, sei lá, mas eu acho que é falta do tempo mesmo, apesar [de que] se tirasse da sala de aula eu acho que o número ia aumentar bastante. Tira você da sala de aula para fazer o curso, isso aqui estaria lotado de gente; como é fora do horário, talvez por isso também, não é? As pessoas escolhem: minha família ou o curso? As pessoas escolhem a família.
- Pesquisadora:** É, eu tive várias ligações de professor dizendo [que] se fosse no horário de aula, viria.
- Fabíele:** Pois é. Todo mundo é louco para sair da sala de aula. Eu não entendo. Trabalho, fiz concurso pra isso, e quero sair da sala de aula, como assim? É meio complicada essa questão.
- Pesquisadora:** Você já participou de algum curso ofertado pela EFAP? Você lembra de qual?
- Fabíele:** Eu lembro que eu já fiz cursos online, mas eu não lembro qual, mas eu fiz sim.
- Pesquisadora:** Tá. E esses que você fez pela EFAP, eles contribuíram de alguma forma para sua prática?
- Fabíele:** Acabei de lembrar, eu fiz aquela especialização pela Unesp.
- Pesquisadora:** A REDEFOR?
- Fabíele:** A REDEFOR, isso.
- Pesquisadora:** A primeira ou segunda edição?
- Fabíele:** A primeira edição.
- Pesquisadora:** Eu fiz a segunda.

- Fabíele:** Nossa, foi muito gratificante, muito gratificante, foi ali que começou. Nós fizemos mestrado, projeto de mestrado, que eu trabalhei as habilidades tudinho, tudo em inglês, eu falei “ah, é aqui!”. Aí eu fui, foi assim, a sementinha para começar a estudar de verdade.
- Pesquisadora:** E você já participou de alguma orientação técnica, aqui no núcleo?
- Fabíele:** Já, de várias, várias, sempre quando têm eles me mandam para cá.
- Pesquisadora:** E alguma delas contribuiu de alguma forma com a sua prática?
- Fabíele:** Sempre tem alguma coisinha nova, sempre eu acho que tem alguma coisa, alguma metodologia, algum exercício, alguma [coisa] sempre tem.
- Pesquisadora:** E a participação nas oficinas durante o curso, contribuiu de alguma forma?
- Fabíele:** Sim, sim. Aprendi bastante coisa, o *Scratch*, por exemplo, foi um.
- Pesquisadora:** Você chegou a utilizar?
- Fabíele:** Não, porque nada funciona naquela escola (risos), mas um dia eu vou usar ele, um dia eu vou usar.
- Pesquisadora:** Bom. Então considerando a ATPC como principal espaço formativo dentro da unidade escolar, você repassaria ou já repassou conteúdo de alguma oficina ou de algum curso durante as reuniões?
- Fabíele:** Não, na minha escola, não.
- Pesquisadora:** Você não repassou o do Google *Classroom*?
- Fabíele:** É, tem razão (risos), eu acho que foi a única vez que repassei, que eu conversei com a minha coordenadora e aí eu fiz na minha escola, e aí uma professora viu e pediu para eu fazer na escola dela. Sim, eu passei sim, mais foi a única oportunidade que eu tive.
- Pesquisadora:** E dos outros, você não repassaria?
- Fabíele:** Não. Não é por causa de mim, sabe assim, porque a aula de inglês, é preciso pegar várias aulas, então da tarde só tem eu, praticamente. Tem uma pessoa que tem dez aulinhas que vai uma vez por semana, assim, então a gente quase não se vê, então só tem eu, isso [é] que é horrível em inglês. Se a escola fosse maior, tivesse mais professores de inglês... fica assim uma pessoa de manhã, uma à tarde e uma à noite, aí é difícil, eu vou passar para quem?
- Pesquisadora:** A sua unidade escolar possui sala com o Programa ACESSA Escola?

- Fabíele:** A sala sim, possui a sala física (risos).
- Pesquisadora:** Mas os computadores, não.
- Fabíele:** Não. Dizem que funcionam dois ou três. Uma vez eu tentei usar, inclusive, nessa época de digitar notas a gente vai para lá, eu falei, eu sinto muito, eu pego o meu notebook e já digito.
- Pesquisadora:** Mas tem computador, mas não funciona?
- Fabíele:** Não. Dizem que funcionam dois ou três.
- Pesquisadora:** Dois ou três.
- Fabíele:** Aí você vai tentar, eu não consigo fazer funcionar; então, para mim, não funciona.
- Pesquisadora:** É porque com uma sala, na sua escola são mais ou menos quantos alunos por sala?
- Fabíele:** Quarenta.
- Pesquisadora:** Quarenta, e com dois computadores?
- Fabíele:** São sete salas, não dá.
- Pesquisadora:** E quais recursos tecnológicos, então, você tem disponíveis na escola?
- Fabíele:** Uma coisa muito boa, há uma coisa muito boa, a gente tem já três salas com *Datashow*. A gente começou com uma sala com *Datashow*, [e] a demanda era tanta, que a gente fazia rodízio. Porque existia sala de vídeo com *Datashow* e mais uma sala de aula com *Datashow* toda equipada, muito legal. Aí a diretora percebeu que a demanda era tanta, conseguiu abrir a segunda sala, aí a demanda cresceu, ela abriu a terceira sala. Então assim, nós temos três salas e mais a sala de vídeo para usar o *Datashow*, então dá para dar aula de música, porque tem um som muito legal. É só você levar o seu notebook, pronto, e aí a gente consegue fazer uma coisa bem legal, eu uso bastante *Datashow*.
- Pesquisadora:** Tá. E além desse recurso, tem mais algum?
- Fabíele:** Não, só esse; assim, de tecnologia, não, só o *Datashow* mesmo.
- Pesquisadora:** Tá. E assim, quais estratégias você costuma utilizar para enfrentar esses problemas de falta de infraestrutura? Você já falou que leva o seu notebook.
- Fabíele:** Levo, levo, eu tenho que levar o computador.
- Pesquisadora:** E o que mais você faz?

- Fabíele:** Converso com o professor, camarada entendeu, cede a sala para mim. O ruim é que é assim, as pessoas não gostam quando a escola não está normal, não é? O 8° A aqui, o 8° B aqui, então assim, eu tenho que tirar o 8° A porque eu estou com a outra sala, tem que ter uma rotatividade. E aí você [diz] “Desculpa, eu preciso usar a sala”. Nossa, ontem mesmo foi um caos na escola por causa da rotatividade de alunos e aí a diretora fica doida. Mas enfim, mas a gente usa, vai fazer o quê? E aí eu peço, é camaradagem dos colegas mesmo, e levar as minhas coisas, não é.
- Pesquisadora:** Eu lembro que você comentou [que] quando você começou a usar o *Classroom*, você usou o seu próprio celular e o notebook.
- Fabíele:** Sim.
- Pesquisadora:** E você entregou o seu celular também para os seus alunos.
- Fabíele:** Até hoje ainda faço isso, ainda hoje faço isso. Tem aluno que não tem realmente acesso, então eu dou umas atividades online, então ele fala, “Professora!”. Eu tô com a minha internet, sempre com a minha internet.
- Pesquisadora:** Você empresta o seu celular.
- Fabíele:** Sim, às vezes eu roteiro do meu notebook, eu dou o notebook também para o aluno, mas eu não vou deixar ele sem fazer, não, porque ele não tem acesso à internet. Mas eu faço isso, fazer o quê? Melhor fazer isso, do que ele não fazer nada.
- Pesquisadora:** Melhor do que ele ao participar, não é?
- Fabíele:** É.
- Pesquisadora:** Bom! Se você precisasse utilizar hoje a plataforma Currículo+, você conseguiria acessar? Porque você falou que tem os *Datashow* na sala, mas tem acesso à internet, você conseguiria acessar a plataforma?
- Fabíele:** Com a minha internet eu consigo. Você diz na sala de aula, dando aula para os alunos?
- Pesquisadora:** Em qualquer local da escola.
- Fabíele:** Da escola.
- Pesquisadora:** Se você precisasse acessar para os alunos?
- Fabíele:** Não. Com a minha internet, eu não consigo rotear para todo mundo, porque a minha não é tão boa. Rotear a minha internet para os 40 não daria certo (risos).
- Pesquisadora:** Para colocar no telão para eles, aí você colocaria.

- Fabíele:** Sim. Do meu notebook.
- Pesquisadora:** Com a sua internet?
- Fabíele:** Conseguiria, sim.
- Pesquisadora:** Mais ou menos você já respondeu, mas a equipe gestora, ela é favorável à utilização de tecnologias, ela colabora?
- Fabíele:** Ela colabora na medida do possível, tem coisa que a diretora não pode fazer. Ela vê que a demanda tá grande, [o que] ela pode fazer, ela faz. Às vezes a demanda está muito grande, que sai até briga de professores para usar a sala. “Não, para de brigar, calma que eu já consegui”. Ela consegue um dinheirinho, não sei como, ela pega da APM, dá um jeito lá e ela consegue fazer. Mas ela é muito favorável, muito favorável, ela nos ajuda na medida do possível, porque nem tudo é possível, e a gente tem de entender isso.
- Pesquisadora:** Verdade. Bom! Você conseguiu aplicar a sequência didática que você elaborou durante o curso com os alunos?
- Fabíele:** Sim. Eu lembro que eu fiz e fui fazendo, eu fiz com os alunos e fui fazendo, mais depois disso eu não revivi, eu estou seguindo a apostila certinha.
- Pesquisadora:** Mas naquele período você finalizou a sequência?
- Fabíele:** Sim, foi certinho.
- Pesquisadora:** E você encontrou dificuldade para aplicar aquela sequência por algum motivo?
- Fabíele:** Não, tudo tranquilo.
- Pesquisadora:** Na sequência você selecionou um vídeo, não é, que trabalhou com a questão do preconceito.
- Fabíele:** Sim.
- Pesquisadora:** Por que você selecionou essa mídia?
- Fabíele:** Porque era um assunto que casava com o assunto que eles estavam vendo, eu lembro que nessa época eu estava dando para o ensino médio, nesse ano não estou mais com o ensino médio. E casava tudo, e a gente fez, usei o *Datashow*, tudo certinho, foi muito gratificante.
- Pesquisadora:** E quais foram as principais dificuldades que você encontrou para utilizar o objeto, o vídeo?
- Fabíele:** Não achei dificuldade.
- Pesquisadora:** Porque você estava usando o *Datashow*.

- Fabíele:** Estava com o *Datashow*, o meu computador, a minha internet, tranquilo, não tive dificuldade assim.
- Pesquisadora:** E como é que você avalia a inserção do objeto na aula, você acha que contribui de alguma forma? Que deixou mais dinâmico, que promoveu algum tipo de aproximação no dia a dia?
- Fabíele:** Sim. Tudo o que é diferente chama atenção, não é? Você dá aquela mesma aula, os meninos já não aguentam mais. Então, [quando] você tem alguma coisa diferente, então tudo contribui. Tudo o que é diferente, qualquer coisinha. Então às vezes [eu] falo, “vou dar”, eles adoram, eu falo, “nossa, uma coisa tão simples”, porque é diferente. O simples gesto de levar dicionário para sala de aula, eu acho tão arcaico, eles [gritaram], “Dicionário!”, eu falei, “Nossa! Então vamos usar dicionário”. Eles fazem umas atividades meio, eles gostam. Tudo o que é diferente, eles gostam.
- Pesquisadora:** Mas você acha que, além do gostar, que contribui com a aprendizagem?
- Fabíele:** Sim, com certeza. Porque se dedicam, os alunos se dedicam.
- Pesquisadora:** Bom. Parte dos objetos da plataforma, em diferentes mídias, podem ser baixados para trabalhar (nem todos, mas alguns) podem ser baixados para trabalhar off-line. Você acha que isso é um facilitador?
- Fabíele:** Sim, claro, porque o nosso maior problema, obstáculo, na escola é conseguir internet.
- Pesquisadora:** Você pretende continuar usando os objetos nas aulas?
- Fabíele:** Sim, pretendo, só preciso de mais tempo. Tudo é tempo, não é? Ó palavrinha, tempo. Porque tem muito projeto na escola, e aí tem aquelas provas, e aí você planeja uma coisa e não dá, e aí enfim, enfim.
- Pesquisadora:** Tem os projetos que estão entrando, não é.
- Fabíele:** Sim, e tem que dar conta, agora tem esse MMR para gente discutir, gente do céu, tem que fazer tudo o que eles mandam, ai meu Deus.
- Pesquisadora:** Fizeram o Gestão também?
- Fabíele:** Fizeram, lá, e aí já tem as habilidades para gente trabalhar, e aí vão assistir nossa aula. Você tem que fazer a habilidade que a coordenadora vai assistir. A supervisora fala, meu Deus do céu. Enfim, se fosse só dar a minha aula eu seria mais feliz, sabe assim. Você tem as suas aulas, enfim, é isso, o problema é tempo, tudo é tempo, preciso de uma brechinha de tempo, eu consigo fazer.

- Pesquisadora:** Agora a gente vai entrar na questão das ferramentas de autoria. Então durante as oficinas você conheceu duas ferramentas, que foram a videoaula e o *Scratch*. Qual a sua opinião sobre as ferramentas?
- Fabíele:** Ah, eu gostei muito da videoaula, eu gosto mais da videoaula, entendeu, pedir para o aluno fazer, não eu fazer a videoaula, isso [é] que é legal. Porque ele está construindo, ele tem que pesquisar. “Ai, se sair errado”, “Ai, se eu não conseguir”, “Pesquisa!” você tem que, entende, eu gosto mais da videoaula.
- Pesquisadora:** Na terceira oficina, vocês produziram uma videoaula em conjunto, não é? O que [é] que você achou dessa experiência?
- Fabíele:** Ah, eu tenho vergonha, eu sou tímida (risos). Mas é muito válida, o que eu mais gostei foi da videoaula, eu sou tímida.
- Pesquisadora:** É, na questão da timidez, na hora de gravar foi a outra professora, não é?
- Fabíele:** Sim, porque eu estava gravando, não é.
- Pesquisadora:** Então você ficou mais com a questão da edição.
- Fabíele:** Sim.
- Pesquisadora:** Então você tem mais facilidade na parte tecnológica, e na outra parte, na realidade, é mais timidez.
- Fabíele:** Exatamente. Mas os alunos são iguaizinhos a nós, você vê assim, quem é tímido, quem faz, quem tem parte tecnológica, é inacreditável como eles conseguem.
- Pesquisadora:** É verdade, eles se distribuem bem.
- Fabíele:** Exatamente.
- Pesquisadora:** Como tema da videoaula, vocês selecionaram um tópico gramatical. Por que houve a preferência por abordar um tópico gramatical?
- Fabíele:** Olha eu não lembro realmente o motivo. Qual era o ponto gramatical, você lembra?
- Pesquisadora:** Vocês pegaram o *simple present*. Lembra?
- Fabíele:** Ah tá. Foi alguém que deu a ideia, e aí por ser muito simples, e a gente... Eu achei as figuras, eu fui fazendo as rotinas e tal, foi assim, foi, sabe, não teve um motivo para começar a fazer. Alguém deu a ideia e a gente foi fazendo.
- Pesquisadora:** Tá. A questão das videoaulas, você falou que foi o que você gostou mais, não é? Aí a minha próxima pergunta seria, você pretende gravar outra videoaula, você já respondeu que passaria para os alunos.

- Fabíele:** Sim.
- Pesquisadora:** Mas uma videoaula sua, você gravaria?
- Fabíele:** Eu faço bastante, mas não na escola pública. Eu faço na particular, porque a gente tem que seguir aula um, dois, três, quatro, e tem hora que não dá. Feriado. Eu tenho uma aula semanal, uma hora semanal. Então eu tenho que fazer, eu falo, “gente, assiste uma videoaula”. Existe uma plataforma legal na escola particular, que é o *Blackboard*, aí eu faço a videoaula, jogo lá, eles assistem como se fosse aula dada. O que não é tão legal, porque eu sei que 100% não assiste, sempre tem aquele que não assiste, aí foge de uma sala de aula.
- Pesquisadora:** Na escola particular você tem qual segmento?
- Fabíele:** Tenho os 9^{os} anos finais e todo o ensino médio: primeiro, segundo e terceiro, técnico e regular.
- Pesquisadora:** Técnico e regular.
- Fabíele:** É. É uma loucura.
- Pesquisadora:** Bom, vocês têm essa facilidade na escola particular, de ter as videoaulas ali.
- Fabíele:** Sim.
- Pesquisadora:** Nós temos muitos professores, inclusive da nossa diretoria, que já têm um canal no *Youtube* com as suas videoaulas deles. Você teria um?
- Fabíele:** Acho que não, por causa da timidez. Porque as videoaulas que eu dou na particular eu não apareço, eu abro o livro, que é online, que é um CD-room que é só eu que tenho. Eu gravo a tela do computador com a minha voz explicando o que está ali. É diferente, dá mais coragem, é só a minha voz.
- Pesquisadora:** Mas no *Youtube* tem muitos que são assim, tem uns que aparecem, tem outros que não. Não é?
- Fabíele:** Sim. Se eu não tiver que aparecer eu gravo tranquilamente, eu faço várias videoaulas (risos).
- Pesquisadora:** Você pretende utilizar alguma ferramenta de autoria para produzir um ODA seu? Nós só trabalhamos com dois, mas tem várias outros, não é. Histórias em quadrinhos, *podcasts* infográfico... Se você tivesse tempo – você já falou da questão do tempo –, você produziria um objeto seu, com uma ferramenta?
- Fabíele:** Eu acredito que sim, acredito que sim, é que não dá tempo.
- Pesquisadora:** Você tem noção, mais ou menos, de que tipo de mídia?

- Fabíele:** Não, não. Teria que pesquisar, estudar.
- Pesquisadora:** Estudar. E você já falou a questão da videoaula, mas você apresentaria para os seus alunos as ferramentas de autoria para eles fazerem? Sem ser a videoaula? Você já disse que a videoaula, você passaria. Você chegou a passar a videoaula para algum deles fazer?
- Fabíele:** Não por causa desse curso. Eu fiz, eu passei para os meus alunos do ensino médio uns dois, três anos atrás, quando eles deram uma OT aqui. Veio até a TV Cultura, lembra? Um que foi bem grande.
- Pesquisadora:** A Caravana Videoaulas+.
- Fabíele:** Isso. Eu fiz aquilo lá, e aí eu passei para os meus alunos passo a passo e eles fizeram. Todo bimestre tinha uma videoaula para eles fazerem, com o ensino médio. Com o ensino médio eu me sinto mais à vontade para fazer, você pode ensinar várias ferramentas, é muito legal. O fundamental eu acho mais complicado, eles são muito pequeninhos, e agora eu só estou com os pequeninhos, então fica mais difícil.
- Pesquisadora:** A Caravana Videoaulas+ aconteceu em 2015. Você foi uma das selecionadas para vir para cá, onde participaram as cinco diretorias.
- Fabíele:** Exatamente. E aí eu fiz [com] todos os alunos, eu ensinei o passo a passo, como fazer a luz, enfim, o passo a passo que eles deram eu ensinei para os meus alunos, depois eu pedi os trabalhos. Nossa, muito legal, é muito legal.
- Pesquisadora:** Você gostaria de fazer algum comentário sobre algum tópico que não foi abordado aqui na entrevista?
- Fabíele:** Não, foi tudo OK, foi bem pensado, tudo certinho.
- Pesquisadora:** Então eu te agradeço a disponibilidade, muito obrigada.
- Fabíele:** Imagina.

APÊNDICE IV: Transcrição da Entrevista da Professora Ana Júlia

É importante observar que a transcrição, na íntegra, dos depoimentos reproduz fielmente a coloquialidade característica da linguagem oral.

Entrevistada: Professora Ana Júlia (pseudônimo)

Entrevistador: Silvia Cristina Gomes Nogueira

Transcrição: Nilza Viana de Sales

Data: Junho de 2017

Pesquisadora: Agradeço a sua disponibilidade em conceder essa entrevista e contribuir para a presente pesquisa. As professoras participantes terão seus nomes, assim como os das suas escolas, mantidos em sigilo, minimizando dessa forma o risco de exposição. As informações detalhadas sobre a pesquisa constam no Termo de consentimento livre esclarecido, que você acabou de assinar. E eu vou seguir um roteiro de entrevista, visando ressaltar os pontos mais importantes da pesquisa. Peço que você fique bem tranquila, e se sinta bem à vontade para responder livremente com a sua opinião sincera. Ok?

Ana Júlia: Ok.

Pesquisadora: Afirmar-se constantemente que os professores da rede normalmente participam de cursos tendo como motivação principal a obtenção de certificação para utilização no processo de evolução funcional. Você concorda com essa afirmação, e por quê?

Ana Júlia: Eu concordo em parte, porque eu acredito que sim, a grande maioria dos professores busque cursos visando a evolução funcional. Mas há aqueles também que buscam os cursos para uma constante forma de aprimoramento, para que possam sempre rever a sua prática, para que as suas aulas sejam cada vez melhores.

Pesquisadora: Você se inscreveria para algum curso pela EFAP ou pelo núcleo pedagógico se não fosse ofertada certificação ao final dele?

Ana Júlia: Desde que esse curso fosse interessante para mim enquanto pessoa, enquanto professora, que o conteúdo dele fosse interessante, que fosse melhorar a minha prática docente, sim, eu faria.

Pesquisadora: Por que você se inscreveu no curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”? Qual foi a sua principal motivação?

- Ana Júlia:** Eu me inscrevi porque eu, como professora de língua inglesa, eu procuro sempre buscar novas formas de trabalhar com os alunos. E pelo título – eu li, não é? – do curso eu fiquei muito instigada a buscar realmente novas metodologias, novas abordagens, e foi esse o meu objetivo. Conseguir com esse curso aprender coisas novas, para que minhas aulas se tornassem cada vez mais dinâmicas, cada vez mais significativas para o meu aluno.
- Pesquisadora:** Houve um número reduzido de inscritos no curso, ao que você atribui isso? Por que você acha que isso aconteceu?
- Ana Júlia:** Eu acho que foi um pouco assim, de falta de informação, assim, das pessoas, quanto ao que seria feito no curso, e também um pouco falta de interesse. Porque muitos professores... infelizmente, a gente sabe que pensam assim, “Ah, mas vai ser no sábado, vai ser fora do meu horário de aula, eu já fico o dia inteiro na escola, não quero ir mais um dia estudar”. Eu acredito que foi isso.
- Pesquisadora:** Você já participou de algum curso ofertado pela EFAP?
- Ana Júlia:** Já.
- Pesquisadora:** Você lembra qual?
- Ana Júlia:** Eu já participei daquele “Inglês online”, eu quis saber como funcionava, então eu fiz. Eu já participei de cursos voltados mais para o ensino integral mesmo, que nós, aqui, a gente tem essa formação constante, e o de ingressantes, quando eu me efetivei, também.
- Pesquisadora:** E esses cursos [de] que você participou, você acha que eles contribuíram de alguma forma com a sua prática em sala de aula?
- Ana Júlia:** Com certeza, porque a partir desses cursos é possível refletir a prática docente, o que eu faço que é legal, que tem efeito, que eu devo continuar fazendo, o que é preciso reavaliar. O que pode ser modificado por uma atividade que tenha mais significância para os alunos, eu acho que todos eles sempre têm algo importante que a gente vai aprender com um curso desses.
- Pesquisadora:** Você já participou de alguma orientação técnica, no núcleo pedagógico?
- Ana Júlia:** Sim. Participei de inúmeras, tanto como professora de língua portuguesa, quanto como professora de língua inglesa também.
- Pesquisadora:** E você considera que elas contribuíram ou não, de alguma forma, para sua prática em sala de aula?
- Ana Júlia:** Eu acho que contribuíram, sim, porque nós sempre [nos] deparamos com algo que é novo, nem que seja uma leitura, e dicas de como trabalhar essa leitura de uma forma significativa. Como trazer isso

para realidade do aluno, como fazer com que as aulas se tornem mais dinâmicas, que o aprendizado do aluno seja realmente mais eficaz.

Pesquisadora: Considerando a ATPC como principal espaço formativo dentro da unidade escolar, você repassaria o conteúdo de algumas das oficinas para os seus colegas da reunião? Qualquer uma delas.

Ana Júlia: Sim. Tanto que eu já fiz isso. Quando eu estava fazendo esse curso, toda vez que eu chegava aqui na escola, uma das primeiras coisas que eu ia fazer em reuniões de ATPC era passar para o grupo como eram legais as novas ferramentas, as novas estratégias que nós estávamos trabalhando. Mostrei o *Scratch*, mostrei o *Google Classroom* e, assim, para que realmente o grupo também pudesse fazer uso dessas abordagens.

Pesquisadora: Ok. A sua unidade escolar possui sala do programa ACESSA Escola?

Ana Júlia: Possui.

Pesquisadora: E quantos computadores estão funcionando?

Ana Júlia: Então, no momento nenhum, porque nós fomos furtados, não é, mas nós tínhamos a média de vinte computadores. Eles funcionavam, sim, os alunos iam lá quando nós precisávamos. Fora isso, nós tínhamos também os aparelhos de computador, que ficavam à disposição dos alunos.

Pesquisadora: Tá. Vocês foram furtados no passado.

Ana Júlia: Em outubro, no feriado do dia das crianças.

Pesquisadora: Então até lá os equipamentos funcionavam normalmente.

Ana Júlia: Sim. Funcionavam normalmente, nós usávamos com muita frequência. Praticamente todos os dias eles eram utilizados, e em todas as disciplinas.

Pesquisadora: Você podia falar... Você lembra quais os recursos que tinha antes do furto? E o que sobrou depois, que vocês já repuseram, o que você consegue se lembrar?

Ana Júlia: Olha, nós tínhamos, antes do furto: cada sala tinha o seu aparelho de *Datashow*, nós tínhamos inúmeros computadores, os notebooks, tínhamos os computadores da sala do ACESSA. E após o furto, nós ficamos com um aparelho de *Datashow*, uma televisão e, se eu não me engano, com dois ou três notebooks que sobraram, só isso. Até agora, que eu saiba, foram repostos os computadores da secretaria e o da parte administrativa.

Pesquisadora: Então que recurso tecnológico você tem hoje como professora aqui dentro da escola?

- Ana Júlia:** O computador, porque nós professores sempre ficávamos sempre com um e esses não foram furtados. Computadores, não é, cada professor com o seu computador. Caixa de som. E quando a gente quer usar a televisão ou quando nós queremos usar o *Datashow*, a gente tem que fazer a reserva dele previamente.
- Pesquisadora:** Bom! A próxima pergunta você já respondeu mais ou menos, vocês estavam acostumados a ter recursos aí, não é, bem mais do que a maioria das escolas.
- Ana Júlia:** Sim.
- Pesquisadora:** Como é que você faz hoje para enfrentar esses problemas? Você já falou que vocês tem que fazer reserva, não é. Tem mais alguma estratégia que você usa, quando você quer usar a tecnologia?
- Ana Júlia:** Eu permito que os alunos usem o celular, então quando nós precisamos fazer uma pesquisa, principalmente relacionado à área de inglês, não é, pesquisar uma palavra, procurar uma informação de uma música, de um filme, alguma coisa assim, eu permito que eles usem o celular. Eu procuro diversificar bastante e tentar trazer coisas diferentes, então confeccionei alguns jogos da memória e trouxe. Saio com eles pela escola realizando entrevistas, para tentar suprir essa ausência toda.
- Pesquisadora:** Se você quisesse acessar hoje a plataforma Currículo+ para fazer uma aula com eles, você conseguiria? Teria como, teria algum espaço?
- Ana Júlia:** Conseguiria, era só ter o aparelho de *Datashow* em mãos, que eu conseguiria passar para eles normalmente, porque o computador com a internet eu já tenho.
- Pesquisadora:** A equipe gestora aqui, ela é favorável à utilização de tecnologia nas aulas, eles incentivam os professores a utilizar?
- Ana Júlia:** Totalmente. Eles nos incentivam muito, pois acreditam que aula diferenciada, a aula com outros recursos, ela faz toda a diferença no aprendizado do aluno. Porque a gente não fica naquela mesmice, naquela aula conteudista, naquele tradicionalismo em que o aluno apenas vai receber o conhecimento que o professor, que o detentor do conhecimento, transmite tudo a ele. Aqui não, aqui fica muito claro para nós que nós somos mediadores do conhecimento e que nós construímos juntos com os alunos. E que a tecnologia é muito importante. Pode ser uma aliada muito grande nossa, porque ela está presente na vida deles o tempo todo. Então já que há toda essa diversidade e essa amplitude de recursos, que é superinteressante, que a gente saiba lidar com eles e fazer uso deles da melhor maneira possível, agregando o que nós precisamos na nossa prática diária.

- Pesquisadora:** E você já passou por outra escola, ou conhece colegas de outra escola que tenham dito que a equipe gestora não era favorável, ou não facilitava a utilização da sala de Acesso?
- Ana Júlia:** Sim. Já passei por outras escolas [em] que a equipe gestora acreditava que a aula eficiente e eficaz era aquela [em] que o professor cumpria o caderno do aluno de ponta a ponta.
- Pesquisadora:** Você conseguiu aplicar a sequência didática que você elaborou o ano passado com seus alunos?
- Ana Júlia:** Consegui. Consegui, eu apliquei a sequência didática com o 6º ano, onde nós estávamos estudando partes da casa. Aí na Plataforma Currículo+ eu achei jogos relacionados, não é, jogos e também animação com vocabulário. E aí eu levei para sala de aula, trabalhei com os alunos e foi muito produtivo.
- Pesquisadora:** Você selecionou um vídeo, não é?
- Ana Júlia:** Isso.
- Pesquisadora:** Que estava disponível no *Youtube*, era *Flash Card* animado.
- Ana Júlia:** Isso. Um *Flash Card* animado e, depois de toda a contextualização, nós fizemos a sistematização da aula, com um jogo que também tinha oferecido lá na plataforma Currículo+.
- Pesquisadora:** E por que que você escolheu esses objetos? Foram os que mais estavam próximos da aula?
- Ana Júlia:** Porque eu fui analisar primeiro a plataforma, pensando em que ano eu poderia aplicar alguns daquelas ODA, e fui analisando. E quando eu vi aquele *Flash Card* sobre o vocabulário pertinente que eu estava trabalhando no sexto ano, eu na hora pensei assim, que seria produtivo para os alunos. Que eles tivessem não só a informação sobre o que era a porta, a sala, a cozinha, mas que eles conseguissem visualizar tudo isso de uma maneira diferente. E aí por isso eu utilizei aquele vídeo, não é, aquela animação, e depois, para concluir a aula, nós fizemos ali o jogo.
- Pesquisadora:** Você encontrou dificuldades para utilizá-los em sala de aula? Porque os computadores já tinham sido furtados, não é?
- Ana Júlia:** Sim, nós já tínhamos sido furtados, e para utilizar, o que [é] que eu fiz? Eu acoplei o computador à televisão e fiz uma roda, eles sentaram no chão e nós fomos trabalhando.
- Pesquisadora:** E como que você avalia a inserção dos ODA na sua aula? Você considera que os objetos que você selecionou contribuíram para deixar a aula mais dinâmica?

- Ana Júlia:** Sim. Eu sempre gostei de trabalhar com coisas assim diferentes, eu acho que isso faz toda a diferença na aula. Faz com que a minha prática seja mais significativa, tanto para mim enquanto professora, para o meu enriquecimento profissional, quanto para os alunos. Torna a aula muito mais dinâmica, mais atrativa, o conteúdo é passado para eles de uma forma muito mais leve. E eles aprendem de uma forma lúdica, sem aquela cobrança, realmente, “você tem que estudar isso porque é obrigatório saber”.
- Pesquisadora:** E você acha que esses objetos, que eles aproximaram o conteúdo que estava sendo visto do dia a dia deles?
- Ana Júlia:** Bastante. Porque eles desenharam as próprias casas, fazendo relações com aquela que eles tinham visto no vídeo: “Professora, mas a minha casa não tem porão e a do filme tem”, e assim por diante.
- Pesquisadora:** E em que medida você acha que esse tipo de recurso facilita o processo de ensino-aprendizagem?
- Ana Júlia:** Eu acho que ele facilita porque ele consegue exemplificar de uma forma mais ampla o que os alunos estão estudando, de uma forma diferente. Não fica na mesmice, não fica naquela aula maçante, onde [estão] sempre o professor falando e o aluno escutando. Ali eles podem interagir entre eles e discutir, elaborar questões pertinentes ao que estão estudando.
- Pesquisadora:** Parte dos objetos da plataforma, em diferentes mídias, você consegue baixar e utilizar off-line. Você considera que isso é um facilitador?
- Ana Júlia:** Sim. Porque às vezes a gente fica sem internet, por exemplo, não é? Não podemos confiar na internet o tempo todo, e numa falha, numa ausência da internet, você ter esses recursos já salvos já facilita muito. Porque você não vai deixar de dar a sua aula, que estava já planejada com tal conteúdo, porque você não tem ali o recurso tecnológico.
- Pesquisadora:** Você pretende continuar usando os objetos na sua aula?
- Ana Júlia:** Pretendo.
- Pesquisadora:** Mais ou menos, você tem noção com que frequência?
- Ana Júlia:** Ah, procuro diversificar bastante, eu não consigo assim mensurar com que frequência realmente, porque vai muito do conteúdo que eu estou trabalhando e de como a turma responde àquele conteúdo. Se eu trabalho um conteúdo e eu vejo que a turma teve muita facilidade, que a gente consegue de uma forma dinâmica já conversando, debatendo, dialogando, passar para um próximo assunto e nesse outro assunto, gastar um pouquinho mais de tempo, e aí trazer um vídeo, trazer uma animação, uma videoaula, eu faço isso. Eu vou sempre analisando o que eles precisam e de que forma. Por exemplo, nos 7^{os} anos agora, eu estava trabalhando o *present continuous*, e eu vi que eles estavam com extrema dificuldade em estabelecer ali uma relação entre o *present*

continuous, porque eles tinham dúvidas no que era o verbo *to be*. Então eu fiz essa retomada, eu trouxe ali uma videoaula, eu trouxe uma música comparando trechos do verbo *to be* com o *simple present*, com o *present continuous*. Trouxe uma apresentação do PowerPoint com inúmeras ações, mostrando para eles realmente a diferença, a função de cada um, o uso de cada um.

Pesquisadora: E você tirou todos da plataforma, ou não?

Ana Júlia: Alguns eu tirei da plataforma, outros eu mesma criei.

Pesquisadora: Durante as oficinas você conheceu duas ferramentas de autoria, a videoaula e o *Scratch*. Qual a sua opinião sobre a utilização delas?

Ana Júlia: Eu adorei as duas ferramentas. Confesso que a videoaula eu não tentei gravar, eu fiquei assim um pouco receosa, acho que por vergonha de aparecer. Mas o *Scratch* eu estou utilizando nas minhas aulas, porque aqui na escola de ensino integral nós temos a disciplina eletiva. Em que consiste: professores de áreas diversas [elaboram] uma disciplina para que o aluno tenha aprofundamento do currículo. E eu e a professora de matemática dos 8^{os} e 9^{os} anos, nós criamos essa disciplina eletiva onde, dentro do *Scratch*, utilizando toda a questão do vocabulário que eles têm da língua inglesa e a questão das coordenadas – as coordenadas X, Y, ou ângulos –, nós fizemos nessa disciplina a junção dessas duas matérias e eles têm que preparar uma animação ou um jogo em que eles utilizem essas duas disciplinas.

Pesquisadora: E eles já começaram, vocês já começaram?

Ana Júlia: Eles já começaram.

Pesquisadora: Já começaram a utilizar o *Scratch*.

Ana Júlia: Já, nós começamos desde o início do ano, mas com a fundamentação teórica primeiro. Mostrando a eles as maneiras diversas, as atividades que nós poderíamos utilizar no *screenshots*. Então, por exemplo, nós fizemos bingo com plano cartesiano, depois nós construímos a malha do bingo do plano cartesiano com cartelas de ovos. Fizemos uma caça ao tesouro em inglês na escola, tudo isso para contextualizar. Depois eles tiveram uma aula contextualizando o *Scratch*, mostrando como era a plataforma, de que forma eles poderiam utilizar, e foram montando os personagens, os controles, as suas ações. Depois, cada aluno teve a sua conta criada no *Scratch*, e agora eles estão já na fase de elaboração dos projetos. Então eles mesmos começaram inicialmente projetos simples, para que eles possam ir passo a passo entendendo a dinâmica. Então um grupo criou show de uma bailarina, onde a cada botão de espaço pressionado ela tinha uma fala em inglês e um movimento diferente. O outro criou o fundo do mar, o outro grupo criou uma animação do Batman na cidade. Então assim, e eles, com a facilidade que eles têm com a tecnologia, eles acabam mexendo muito mais do que nós, professores, porque eles ficaram tão

encantados por fazer ali o login e ter sua conta no *Scratch*. Eles chegam em casa, eles vão programando, eles vão fazendo, e na próxima aula eles vêm e mostram as produções, os seus projetos, e cada vez eles querem mais. E exploram muito a plataforma para ver o interior de cada projeto que tem lá: “Nossa, professora, esse projeto é muito grande, eu vou ter que fazer um ano de programação para chegar nele”. É, é muito legal, como eles estão gostando.

Pesquisadora: Então eles fazem em casa com os equipamentos deles, depois eles mostram aqui?

Ana Júlia: É, fazem aqui também, nós dividimos a sala em grupos, até para ficar mais fácil para que eles possam trocar ideias, para que eles possam debater, e aí usam o meu computador, o computador da outra professora, a gente pega emprestado com outros professores e vamos usando.

Pesquisadora: Na terceira oficina, vocês produziram uma videoaula em conjunto, [em] que apesar de você dizer que é tímida, você não apareceu falando, mas você trabalhou ali em toda a elaboração da videoaula.

Ana Júlia: Sim.

Pesquisadora: O que é que você achou dessa experiência da elaboração, e depois de ver a videoaula pronta?

Ana Júlia: Eu achei formidável, porque mostra a nós, professores, que realmente nós podemos ir muito além na nossa aula. A nossa aula não se resume a passar textos, exercícios na lousa, e o aluno copiar no caderno. Você pode, sim, com poucos recursos, dar uma aula formidável, utilizando inúmeras estratégias.

Pesquisadora: Vocês escolheram para a videoaula um tópico gramatical.

Ana Júlia: Isso.

Pesquisadora: Por que vocês preferiram a gramática e não um outro tópico, foi coisa de momento? Você sabe explicar?

Ana Júlia: Eu acho que foi coisa de momento, pelo fato de nós estarmos todas assim, “Vamos gravar uma videoaula?” “Vamos, mais sobre o quê?” “Ah, então vamos [fazer] sobre uma coisa que é básica, que é um tópico gramatical ali que é importante, que todos precisam saber, e que geralmente tem dúvida.”

Pesquisadora: Você mais ou menos já respondeu. Você pretende gravar outra videoaula? Você diz que ainda não fez, porque é tímida. Mas pretende?

Ana Júlia: Eu pretendo. Tem hora que eu sinto muita vontade, mas ao mesmo tempo eu fico me questionando. Como eu vou conseguir me expressar diante da câmera ali? Será que eu vou falar com essa naturalidade que

eu falo na sala de aula, ou eu vou ficar parecendo um robozinho? É muito limitado, então acho que ainda tenho que me preparar um pouquinho, treinar, realmente preparar um bom roteiro, estudar para que seja o mais natural possível.

Pesquisadora: Tem muitos professores, inclusive professores de escola nossa, que já tem até um canal no *Youtube* com as videoaulas. Você se vê tendo um canal no *Youtube* com videoaulas suas?

Ana Júlia: Não (risos).

Pesquisadora: Por causa da timidez.

Ana Júlia: Por causa da timidez. Porque é assim, o que eu acho muito engraçado é que, dentro da sala de aula, eu com os meus alunos, eu ajo com uma naturalidade muito grande, eu não tenho problema nenhum em brincar, em fazer aulas diferentes. Mas eu acho que isso fica muito, assim, limitado entre nós, no nosso momento. Eu acho que se eu tivesse que expor isso para outras pessoas já não seria tão natural quanto a minha prática diária na sala de aula.

Pesquisadora: Você pretende utilizar alguma ferramenta de autoria da Plataforma? Nós trabalhamos com duas, mas tem outras lá. Tem para fazer *podcasts*, tem para fazer quadrinhos, infográfico... Você pretende futuramente utilizar alguma ferramenta de autoria para produzir um ODA seu?

Ana Júlia: Eu pretendo, acho que é muito legal quando você consegue criar alguma coisa e vê que aquele objeto que você criou vai auxiliar algum colega seu. Porque eu acho que a prática docente, ela é isso, de experiências a troca de boas práticas, onde um ajuda o outro, pensando sempre no bem estar do aluno.

Pesquisadora: Bom! As ferramentas de autoria, elas servem também para os alunos criarem. Você trabalharia com seus alunos alguma ferramenta? Você já está fazendo isso com o *Scratch*. Você utilizaria alguma outra ferramenta, para eles criarem um outro tipo de objeto?

Ana Júlia: Ah, sim. Eu acho que, por exemplo, a videoaula, se eu trabalhasse com eles para que eles criassem, seria o máximo, porque muitos deles adoram fazer isso. Já têm conta no *Youtube*, já têm o seu próprio canal, já fazem os seus próprios vídeos e postam lá sobre inúmeros assuntos, então acho que fazer uma videoaula para eles seria muito fácil.

Pesquisadora: Você gostaria de fazer algum comentário sobre algum tópico que não foi abordado na entrevista?

Ana Júlia: Acredito que não, porque assim, tudo o que nós vimos no curso foi bem explanado na entrevista de uma forma muito tranquila, que deixasse realmente à mostra tudo de legal que nós trabalhamos, todo o conhecimento que nos foi passado. Porque assim, eu não tinha ideia

do que era o *Scratch* antes do curso, e eu mesma fiquei encantada e na hora que eu vi aquela ferramenta, eu já pensei assim, “Como vou trabalhar isso nas minhas aulas?”

Pesquisadora: Eu lembro, na hora você comentou: “Isso aqui dá uma eletiva”.

Ana Júlia: Uma eletiva (falando juntas). E eu cheguei aqui na escola na segunda-feira, [pensando] “Já tenho uma eletiva do ano que vem pronta!”, e fui amadurecendo a ideia. Tanto que as disciplinas eletivas, elas duram seis meses, a minha, por conta de toda essa programação, de todo esse estudo, vai durar o ano inteiro.

Pesquisadora: Que bom!

Ana Júlia: Os alunos estão aproveitando muito, gostando muito da eletiva.

Pesquisadora: Então eu te agradeço muito, muito obrigada por disponibilizar o seu tempo para participar, para dar a entrevista, participar da pesquisa. Muito obrigada.

Ana Júlia: Imagine. Eu que agradeço, disponha.

APÊNDICE V: Transcrição da Entrevista da Professora Malala

É importante observar que a transcrição, na íntegra, dos depoimentos reproduz fielmente a coloquialidade característica da linguagem oral.

Entrevistada: Professora Malala (pseudônimo)

Entrevistador: Silvia Cristina Gomes Nogueira

Transcrição: Nilza Viana de Sales

Data: Junho de 2017

Pesquisadora: Eu agradeço a sua disponibilidade em conceder essa entrevista e contribuir para presente pesquisa. As professoras participantes terão seus nomes, assim como os das suas escolas, mantidos em sigilo, minimizando dessa forma o risco de exposição. As informações detalhadas sobre a pesquisa constam no Termo de consentimento livre esclarecido, que você assinou. E eu vou seguir um roteiro de entrevista, visando ressaltar os pontos mais importantes da pesquisa. Então eu peço que você fique bem tranquila e se sinta à vontade para responder livremente, de acordo com a sua opinião sincera.

Malala: Pode deixar.

Pesquisadora: Então vamos lá, a primeira: afirma-se constantemente que os professores da rede normalmente participam de cursos tendo como motivação principal a obtenção de certificados para utilização no processo de evolução [funcional]. Você concorda com essa afirmação, e por quê?

Malala: Olha, com relação a mim, essa afirmação não procede, porque eu tento fazer, sim, cursos do estado, e não faço para questão de aquisição de certificados, mas sim para me aprimorar. Não é? Para que eu consiga um desenvolvimento melhor na minha atuação docente e, principalmente, pelo fato de ser[em] bolsas, não é. Cursos relacionados a favorecidos, melhor dizendo, pelo estado, são gratuitos aos professores, e isso muito me facilita e, como eu posso dizer, me possibilitam o aprimoramento profissional. Então eu faço esses cursos numa questão principal com relação à gratuidade, porque eu posso estar melhor [com relação a] conduta pedagógica e não posso investir financeiramente nessa circunstância. Então o governo investe por mim, e eu fico muito agradecida, então eu não faço pelo certificado, mas sim para o aprimoramento da minha atuação profissional.

- Pesquisadora:** Ok, obrigada. Você se inscreveria para um curso pela EFAP ou pelo núcleo se não fosse ofertada certificação?
- Malala:** Sim, faria com certeza, porque há alguma coisa nesse curso que elevará o meu conhecimento, principalmente numa conduta pedagógica [que] esse curso me dará, então, por que não? Faria sim.
- Pesquisadora:** Você tem preferência por quais tipos de cursos?
- Malala:** Como eu sou muito didática na minha aula, eu prefiro algo voltado à dinâmica. Então qualquer curso voltado à dinâmica, ou ainda voltado a prática de leitura no inglês, ou ainda em português, algo desse tipo, o que eu já fiz e que eu não apreciei. Peço-lhe desculpas até por mencionar. Apesar da questão dinâmica, não faz parte de uma apreciação pessoal, que é a questão de vídeo games. Então fiz, fiz porque é como eu disse, tudo é questão de aprimoramento profissional, então eu participo, porém a gente sempre tem sempre um resultado. Então se, de repente, saísse um curso voltando na questão de gamificação, por exemplo, eu particularmente não faria.
- Pesquisadora:** Tá OK. Por que você se inscreveu, no curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”? Qual foi a sua motivação principal para o curso do ano passado?
- Malala:** Primeiramente é: foi algo gratuito, então é gratuito, é cedido pelo estado, significa que eu vou ter aprimoramento na minha conduta pedagógica. Então independente do que seja (ainda que o resultado não seja favorável, como o de games), eu vou, eu participo, se tem certificado ou não, se tem resultado ou não. Com relação a este curso específico, eu muito me satisfiz, porque eu aprendi circunstâncias e conceitos que eu não tinha ainda conhecimento. Embora eu ainda faça muitas leituras com relação ao assunto pedagógico, ao mundo da educação.
Então independente[mente] de qual seja o curso que o estado me oferecer eu sempre vou fazer, e esse em específico foi muito favorável a mim.
- Pesquisadora:** Houve um número reduzido de inscritos no ano passado, você viu que foram pouquíssimas as pessoas. Ao que você atribui [isso], na sua opinião? Por que foram poucos inscritos?
- Malala:** Provavelmente a disponibilidade. Nós, professores, infelizmente precisamos trabalhar em variadas escolas para que possamos completar a nossa carga semanal. Então eu acredito que o fato do curso ter sido selecionado num outro dia, os professores não tiveram tempo para isso. O fato deles trabalharem bastante. Apesar de ter sido num sábado, poucas aulas presenciais, porque ele também teve a distância, não é? Ele foi dividido em presencial e semipresencial, ele é um curso semipresencial, então eu acredito que o fato do presencial

ter sido aos sábados, muitos professores talvez tenham se negado a dar o seu sábado para o aprimoramento pessoal e profissional.

Particularmente, não é o meu caso, porque se eu precisar fazer curso de domingo eu faço, é o meu aprimoramento, é em prol do meu aluno, é em prol da minha atuação pedagógica. Então é a minha profissão, então tudo o que eu puder fazer em prol da minha profissão, independente[mente] do tempo, eu farei, se estiver nos conformes eu farei. Eu acho que o fato do professor, talvez, ele ter se negado... melhor dizendo, ele ter se negado a dar o sábado dele para um aprimoramento profissional, eu imagino que seja essa a causa.

Pesquisadora: Ok. Você já participou de algum curso oferecido pela EFAP? Pela Escola de Formação?

Malala: Já, já participei de dois, é o AVA?

Pesquisadora: Isso, o AVA da EFAP.

Malala: Tá, então sim. Primeiramente, foi o curso com o qual eu descobri o que seria educação a distância, porque nós, professores que prestamos concurso em 2010, tivemos que passar pelo curso probatório, que teve duração de quatro meses e que foi feito pela EFAP. Eu particularmente apreciei, aprendi, o meu conhecimento foi bem estendido por causa deste curso. Hoje procuro fazer outras coisas a distância, que eu percebi que é bem favorável a nós. Também fiz um curso de inglês oferecido por eles para professores que não têm um nível muito avançado na língua inglesa, ele possibilita muitos conhecimentos para os professores, e assim uma melhor atuação pedagógica dentro da língua inglesa. No meu caso, eu fiz mais por uma questão de prática oral, porque o conhecimento que ele propôs eu já possuía, mais foi uma questão de prática, então foi conveniente da mesma forma.

Então assim, sempre quando possível, eu continuo fazendo cursos que eles oferecem na área de língua inglesa, porque é este o meu cargo, então eu procuro fazer, sim. Principalmente porque é em casa, você tem uma disponibilidade maior, então se você não pode fazer durante o dia, você tenta pegar algumas horinhas da noite, que isso a gente sempre tem.

Mas é aquela questão, todos os cursos que envolvem fator a distância, certificado ou não, ah... Acarreta uma subjetividade, não é? Por quê? Porque o professor precisa se disponibilizar a [isso], não é? Não é o meu caso, que estou sempre a favor de aprimorar o meu conhecimento, não unicamente a minha conduta profissional.

Pesquisadora: Ok. Você já participou de alguma orientação técnica no núcleo pedagógico?

Malala: Sim. Não somente de uma, mas várias, e inclusive muitas delas favorecem o meu trabalho, eu as utilizo em sala de aula. E para mim é algo, assim, extremamente importante, porque é um dia que nós, professores, saímos de sala de aula, porém aprimoramos a nossa aula

posteriormente. Então sim, já participei de muitas, não foi uma só, e continuarei participando, a questão é que o governo precisa nos favorecer um pouco mais.

Então, a questão dos cursos que eles oferecem, ok. Por que não mais, no meu caso faz cinco anos que eu estou na rede, e é a primeira pós [graduação] que eu estou fazendo, é a primeira oportunidade de curso que eu estou fazendo, em cinco anos.

Pesquisadora: Você está se referindo à especialização na PUC-SP?

Malala: Sim. E então, é o primeiro curso, e logo adiante saiu o da *Alumni*, então não tem como a gente fazer duas coisas ao mesmo tempo e dando 32 aulas semanais, cumprindo 40 horas semanais. Então assim, por que tudo de uma vez? E não passando o tempo, uma coisa aqui e outra ali, então acho que o governo faz alguma coisa? Faz. Eu muito agradeço, a minha postura profissional, ela precisa disso, mas poderia fazer mais num tempo gradativo, não num tempo rápido e urgente, é um tempo imediato! É unicamente hoje e pronto, acabou. Daqui a dez anos, demora muito, e não pode demorar desse jeito. Eu estou há cinco anos e é a primeira oportunidade que eu estou tendo, e estou agarrando com todas as unhas e dentes que eu possuo. Então acho que o governo deveria nos favorecer um pouco mais, mas gradativamente e não tudo de uma vez, porque eu sou uma só. Mas eu quero, sim, aprimorar, porque os meus alunos merecem uma professora de conhecimento, não só em questão de prática oral, mas de conduta pedagógica. Então é esse o objetivo da educação, segundo a LDB, tornar os nossos alunos cidadãos ativos dentro da sociedade. Como é que eles serão ativos, se os profissionais não possuem oportunidade de melhorar e poder propiciar uma atuação mais ativa do meu aluno? Então a questão dos cursos, são dados? São. São oferecidos? São. Mas eu acho que em pouca quantidade e numa temporalidade impossível de ser feita, porque tem que ser algo gradativo.

Pesquisadora: Bom, você já falou, mas aí eu acho que é uma questão importante, eu vou voltar: o curso que você fez na EFAP, as orientações do núcleo, você acha que contribuíram com sua prática na sala, então?

Malala: Contribuíram com a minha prática, porque aprimoraram o meu conhecimento. Então, eu acho que a partir do momento que você desenvolve uma profissão, seja qual for essa profissão, você precisa dar o melhor de si, e você não vai dar o melhor de si se você não souber. Então as orientações técnicas... É assim que fala?

Pesquisadora: Isso, orientações técnicas.

Malala: As orientações técnicas foram momentos [que fizeram] toda a diferença na minha vida teórica, por exemplo, com relação à minha conduta pedagógica. Foi ali que eu descobri o termo letramento, porque já faz tempo que eu não estou na universidade... A minha formação é antiga, não existia esse termo ainda. E foi na orientação

que eu descobri esse termo, hoje eu estou fazendo uma pós-graduação na qual eu estou trabalhando esse termo.

E eu poderia chegar na faculdade sem saber esse termo, e na verdade eu cheguei lá sabendo o que ele era. Por quê? Porque eu tive uma orientação técnica, as orientações, elas são muito válidas, porque elas nos enriquecem e nos atualizam. Porque a sociedade não é fixa, ela não é um gesso, ela não pode se engessar, assim como os professores também não, então nós temos que agir de maneira flexível, e as orientações técnicas, elas fazem com que nós nos tornemos flexíveis. Em que circunstâncias, de saber que aquilo não é mais utilizado, vamos ser flexíveis, vamos mudar, porque o mundo mudou.

Então para mim foi algo extremamente importante, porque foi ali que eu descobri alguns termos cujo conhecimento eu não tinha, devido à minha formação ser mais antiga. Então isso é inerente à vivência humana, existem atualizações, existem mudanças, e as orientações técnicas nos favorecem a isso. Não é?

Então eu acredito que elas são muito importantes, porque é através delas que, quando nós não temos condição financeira para fazer um curso, é através dela que certas informações, que só adquiriríamos num curso pago... nós temos ali gratuitamente, então eu acredito que a orientação técnica, ela é de extrema importância, de suma importância, e não concordo com o fato dela ser pouco realizada, ela deveria ser bem mais.

Pesquisadora: Tá. Não final de 2016, você conduziu uma oficina.

Malala: Sim.

Pesquisadora: Lá no núcleo pedagógico, que foi muito bem avaliada pelos seus colegas. Qual foi a importância daquele momento, de você passar o que você faz, as suas boas práticas?

Malala: Foi um momento muito especial da minha vida profissional. É, eu acho que nós vivemos numa sociedade que abrange a igualdade, não é? Então foi um momento no qual eu pude dividir, eu pude compartilhar aquilo que eu faço. E aquilo que eu faço dá uma resposta favorável com relação ao meu aluno, porque a nossa função é ensinar o aluno, é fazer com que ele aprenda. A nossa função é ensinar o letramento crítico. Não é? E a questão da palavra crítica, ela é muito importante, porque o meu aluno, ele precisa entender o mundo em que ele vive, então ali são atividades simples que favorecem o nosso trabalho enquanto profissional. E que apesar da circunstância digital, que nós estamos vivendo na sociedade do momento, nem sempre nós temos esse acesso, não é? Então aquela atividade, as atividades que eu propus naquele momento, foram atividades que podem ser realizadas em sala de aula, com o que existe dentro da sala de aula, com o que existe dentro da escola que está ao meu acesso. Papel eu recortei, imprimi, eu procurei na internet, eu tenho condição de usar um computador da escola, se eu não tiver um em casa. Eu imprimi, eu usei material da escola, eu recortei e coleí em papéis, tudo que a escola me ofereceu; então eu não tenho acesso digital, mas

eu tenho outros acessos, que a escola me favorece. Então eu usei aquilo que a escola me dá. Então foram atividades assim, que eu propus aos meus colegas, atividades que fazem parte da nossa realidade. Então foi um momento único, e que eu acho que tem que ser mais, tem que acontecer de maneira... Mais frequente, porque é um momento que nós, professores, podemos compartilhar as nossas condutas.

Porque a nossa profissão, ela é muito mal valorizada pela sociedade em si. E às vezes a gente faz trabalho que muita gente acha que não existe, e mais uma vez, orientação técnica, ela aprimora o professor.

Se eu estou compartilhando aquilo o que eu faço, eu estou aprimorando o meu colega, se o meu colega mostra para mim uma atividade diferenciada, que ele propôs na sala de aula dele e deu certo, ele está aprimorando o meu trabalho.

Então olha aí, como a orientação técnica faz diferença na vida profissional de um docente: ele aprimora, ele conduz a sua aula de maneira eficiente. E consequentemente ela atinge os objetivos, parâmetros curriculares, da LDB, da educação em si, que é fazer com que o meu aluno realmente aprenda.

Pesquisadora:

Certo. Bom, nós falamos a questão de material; voltando para a parte de tecnologia, quais recursos tecnológicos vocês têm aqui na escola?

Malala:

Bom, aqui nós temos televisões em algumas salas e tem material de *Datashow* também disponível para o professor que tenha vontade de usá-lo. Então a escola nos favorece bastante, porque ela nos oferece o material e nos possibilita a ter acesso a esse material. Então quando o professor também não conhece – porque também no aspecto digital, há professores que sabem lidar com a circunstância e outros nem tanto... Porém, a escola que estou possui um trabalho coletivo muito significativo na nossa postura, que colabora bastante para uma boa educação da escola.

Então o que eu não sei, o colega ensina, o diretor ensina, então favorece bastante. Esses dias mesmo a diretora me ensinou a usar um recurso tecnológico que eu não sabia, porque eu produzo muitas aulas em PowerPoint. Eu fui conversar com ela com relação ao uso de um Notebook, para fazer uso desses Power Point, e ela me ensinou a passar por um outro programa, no qual eu poderia simplesmente colocar no meu pen drive e colocar o pen drive na televisão, que favorecia e facilitaria muito o meu trabalho em sala de aula.

Então o mundo digital está aí, e veio para nos ajudar bastante, facilitar o nosso trabalho. Eu não preciso de papel para imprimir prova; eu tenho a televisão dentro da sala, eu coloco o meu pen drive ali, o meu aluno responde. Se de repente eu estiver com problema de falta de tinta, de falta de sulfite, de dinheiro para impressão, falta dinheiro para Xerox (enfim, há várias circunstâncias), então ali já me favorece. A questão de eu poder apresentar os meus slides no outro programa, que eu não precisaria do notebook, também me facilita muito, sem contar que eu tenho um aspecto de modalidade. Não é? Eu tenho multimodalidade dentro da sala de aula, eu vou trabalhar com meu aluno de uma outra forma o mesmo conteúdo, aliando ao caderno do

aluno. Então assim, mas tudo isso estou descobrindo por OTs, pela oportunidade que o governo está me dando atualmente, de eu poder fazer essa pós-graduação, [em que] o meu rendimento está sendo muito favorável, porque eu tive informações extremamente significativas dentro de OTs.

Então mais uma vez eu aperto a tecla, precisam ser feitas orientações técnicas frequentemente, independente[mente] de ser pago ou não condução, de ser dado ou não o certificado, do professor receber ou não por aquele curso; nós estamos nos aprimorando, não é? Então assim, nós, que estamos ingressando na rede, nós precisamos disso. Tem muitos professores que já estão se retirando, mas e nós, que estamos ficando? Não é? Os nossos alunos merecem professores capacitados, mas a nossa condição financeira não permite que nós [nos] capacitemos de maneira digamos, paga. Não podemos, temos que trabalhar para pagar as nossas contas, ou trabalhamos ou estudamos, as duas coisas, não dá.

Pesquisadora: Bom, você já falou que utiliza então o PowerPoint, a lousa não.

Malala: Sim, e o caderno do aluno.

Pesquisadora: Quais estratégias você costuma utilizar para enfrentar os problemas de infraestrutura? Você falou que tem TV, mas não tem em todas as salas, não é?

Malala: Sim.

Pesquisadora: A questão dos computadores: a gente sabe que nenhuma escola tem computador suficiente, então quando você precisa usar algum recurso, como é que você faz? Como você consegue enfrentar essa situação para poder utilizar os recursos?

Malala: Bom! Eu acredito que vai muito da criatividade do professor, e é claro, um trabalho coletivo faz toda a diferença numa atuação docente. Se de repente eu preciso usar a televisão, e eu não tenho em todas as salas... Suponhamos que outro professor esteja usando o *Datashow*, e não tem como eu usar o *Datashow* nas salas que não tem televisão, então é uma colaboração, eu peço para o professor trocar comigo: “Olha, professor, fica nessa sala que não tem televisão, deixa eu ficar aqui porque eu preciso da televisão, é um dia”; não custa, a questão da colaboração.

Outra coisa: quando eu estou numa sala que não tem televisão, eu tenho o recurso do *Datashow* e que a coordenação me permite o acesso, a direção me permite o acesso, não é. Além disso, existe o [Programa] *Acessa* na escola; a coordenação, a direção permitem o acesso, desde que seja aquela rotatividade – não dá para, enfim, colocar todos de uma vez, não existe uma programação do professor. Então a dificuldade existe? Existe, mas a gente lida de acordo com o que é possível. Hoje eu vou fazer? Hoje eu vou fazer. Hoje vai ser com a lousa, giz e apostila? Hoje vai ser lousa, giz e apostila. Mas amanhã eu posso usar a televisão, no outro dia eu posso usar o

Datashow, no outro, eu posso ir para a sala do Acessa, então varia muito do que o professor faz.

Outra coisa que eu já havia comentado é a questão do professor trazer o mundo da internet para o papel; então, esses dias eu imprimi várias tirinhas, historinhas em inglês, não é, as tirinhas em inglês para trabalhar com meus alunos em sala de aula. E nisso existe o trabalho interdisciplinar, porque eu estou favorecendo as habilidades do meu aluno, eu estou colaborando com as competências, que não unicamente são referentes à língua portuguesa, não é? Então dentro da minha disciplina eu estou favorecendo as habilidades do meu aluno; mais uma vez, eu estou favorecendo a educação. Porque eu estou fazendo com que o meu aluno aprenda, eu estou fazendo com que o meu aluno tenha habilidade para lidar bem com o momento que eles têm, que eles são avaliados fora da escola. Porque existe o Saresp. Então eu estou trabalhando com meu aluno aquilo o que é proposto pelo Saresp, não é, então a gente precisa mudar a cara da mídia, a cara da educação. A perspectiva da educação brasileira. Então, a mídia vive citando [que] os alunos da rede pública não alcançaram a meta do Idesp, poxa, eu estou ali, fazendo o meu trabalho, o meu aluno está participando da minha aula, o meu aluno está produzindo. Como assim? A educação não está [alcançando] a meta, como assim, o Brasil é um dos piores países em questão de educação? Sendo que nós estamos ali, sendo que o governo oferece de maneira pequena, que deveria ser frequente, a atualização do professor, a capacitação do professor, e nós temos esse tipo de índice.

Então assim, eu estou fazendo outras coisas, eu estou usando recursos e que advém do recurso tecnológico, a tecnologia, a globalização, ela veio para favorecer a humanidade, só que ela precisa ser bem trabalhada.

Mais uma vez, se não tiver OT para orientar o professor que não é da época digital, eu não tenho como pedir que o meu professor seja um capacitado dentro da sala de aula, e que forme alunos convenientes para a minha sociedade.

Pesquisadora:

Se você precisar acessar a Plataforma Currículo+, ou algum outro site, você tem como? Você encontra problema de acesso? Aqui a internet dá muito problema de acesso?

Malala:

Às vezes sim, mas sempre que eu preciso, eu utilizo e consigo, na Plataforma+. Eu já vi alguns vídeos e, para não ter que acessar a Plataforma e correr o risco dela não estar funcionando – porque aí é a questão da rede, não é minha e não é da escola –, então, o que eu faço: eu gosto quando eles propõem vídeos, por exemplo, que eu posso baixar, não é? Em tal lugar dá para baixar, eu baixo, porque dentro da sala de aula nós não temos internet, mas eu tenho televisão, então é aquilo que eu estou falando, mais uma vez. Depende da criatividade do meu professor, depende da disponibilidade do meu professor em se aprimorar. Preciso das OTs para que eu me aprimore, então tudo envolve a questão da OT.

Pesquisadora: Bom! Você já respondeu, pela sua resposta eu já percebi, que a equipe gestora aqui, então, ela é favorável à utilização desses recursos, e pelo jeito eles incentivam vocês a utilizarem. Não é verdade?

Malala: Sim. E particularmente eu estou numa escola que favorece muito o meu trabalho pedagógico, eu sou uma professora extremamente dinâmica. Porque eu acredito que o aluno, ele produz no modo tradicional, mas ele produz mais se aliarmos o tradicional a outros, ao mais moderno.

Se eu não tiver o apoio da coordenação e da direção para fazer aquilo que eu ache que vai conduzir a minha aula de maneira significativa ao meu aluno, eu não vou fazer. Porque não adianta eu falar, “Vamos fazer isso”, e a direção virar para mim e falar assim, “Malala, volta, não faça”.

E aqui eu não tenho nada disso, eu sou uma professora que dá aula no pátio, eu dou aula na quadra, eu dou aula dentro da sala de aula, eu uso recurso tecnológico, eu uso papel, eu uso várias coisas. Eu sou multimodal, então se a escola não me der um aparato, eu não posso ser multimodal. Então eu estou muito satisfeita e muito contente, porque existe um trabalho coletivo dentro dessa unidade [em] que eu estou.

Pesquisadora: Ok. Eu trouxe aqui impressa a sequência didática que você elaborou no ano passado. Você conseguiu aplicar essa sequência didática que você elaborou durante o curso? Você encontrou dificuldade para aplicar? Qual?

Malala: Eu consegui aplicá-la em termos, porque era uma atividade cujo público alvo era o ensino médio, então como foi aplicada bem no final do ano, eu não consegui fazer ela de modo completo, mas a parte que eu consegui fazer, eu tive uma boa resposta. Porque a minha perspectiva era fazer com que o aluno descobrisse o que era um panfleto, o que era um *brochure*, não é, e eu fiz com que eles buscassem no nosso mundo, na nossa sociedade aquilo. Então o meu objetivo, eu tive o tempo para alcançar, porém eu não tive tempo para concluir a atividade, e hoje eu trabalho em uma escola cujo público alvo é o ensino fundamental, então por mais que eu possa tentar desenvolver essa atividade, eu terei que desenvolvê-la de uma forma diferente, e tentar agregá-la num aspecto de gêneros pessoais. É possível? É possível, claro que é possível, mas no momento eu ainda não a reproduzi, eu não a retrabalhei com alunos em sala de aula, mas com certeza virei a fazer.

Com os alunos do ano passado eu tive, sim, uma boa escola. Tive dificuldade? Tive sim, porque a rede pública, ela me dá alunos dentro da disciplina do meu cargo, que é a língua inglesa. Eu tenho alunos cujo conhecimento da língua, [não tem] prática oral da língua, não existe a prática oral da língua. E o conhecimento da língua? Existe, existe numa questão de conhecimento prévio, devido à sociedade globalizada na qual estamos inseridos. Então eles sabem certas palavras, eles sabem inglês por causa das palavras com as quais eles convivem, que eu procuro trazer para minha aula, para eles

entenderem o significado e assim, de fato, aquelas palavras fazerem sentido para eles.

Então assim, é aquilo que eu menciono, eu trabalhei, eu tive uma boa resposta, e a dificuldade que eu encontrei foi na língua inglesa; na questão de ter conhecimento, de ter prática oral da língua. Mas é algo que faz parte da nossa vida, não é? Tudo o que [se] faz, qualquer ação, ela possui um lado positivo e um negativo.

Pesquisadora: Você conseguiu chegar a utilizar o objeto com eles, o objeto de aprendizagem? Foi a aula digital que você escolheu, não é?

Malala: Consegui, e não só nesse momento; eu consegui em outros momentos também. No ano passado eu trabalhava numa outra escola [onde], diferentemente da atual, não havia recurso nenhum em sala de aula. E se eu quisesse usar algum recurso digital, eu teria que levar os alunos para sala de Acesso ou eu teria que levá-los para sala de leitura, ou ainda para sala de vídeo. A minha preferência era a sala de vídeo, não só nesse momento, mas em outros também, eu utilizei com eles dentro da sala de vídeo. Aí tem toda aquela questão de você fazer reserva, é uma coisa que você não pode fazer constantemente.

Pesquisadora: Você chegou a utilizar outros objetos, então, além desse?

Malala: Sim.

Pesquisadora: Voltando para esse [objeto] da sequência, ele era uma aula digital, não é?

Malala: Sim.

Pesquisadora: Por que você escolheu a aula digital? Tem algum motivo específico, era aquele que mais estava de acordo com o seu conteúdo?

Malala: Eu escolhi a aula digital para que meus alunos, eles se sentissem ativos no processo, e além disso, existe uma circunstância dentro da educação, dentro do processo ensino aprendizagem, na qual encontramos uma troca; eu não sou, eu não pertencço – eu não cresci, melhor dizendo, porque eu pertencço – mas eu não cresci na era digital, diferentemente dos meus alunos, então existe uma troca, porque o que eu não sei fazer, o meu aluno sabe. Então há coisas que hoje eu sei, porque meu aluno me ensinou a fazer, dentro dessas aulas que eu propus. Aí eu não sei mexer e agora, para onde eu vou? “Espera aí, professora, eu te ajudo”. Aí eles fazem, eu presto atenção, claro, eu presto atenção, eu aprendo. Então assim, propus exatamente isso para que houvesse essa troca, e para eles se sentirem importantes, o quanto eles sabem. Para eles verificarem que existe essa competência por parte deles, que isso é inerente ao ser humano, eles possuem competências.

Cabe a nós professores, fazer com que ele [aluno] mostre a competência e que ele acredite em sua própria competência, porque às

vezes o aluno não acredita que ele sabe, mas ele sabe, e muito, às vezes mais que a gente.

É aí onde o processo ensino aprendizagem é uma relação de troca entre professor e aluno, entre os seus participantes, então não é só o aprendiz que é importante, o professor é importante, o processo é importante. E existe uma troca de conhecimento, de aprimoramento, dentro desse processo.

Pesquisadora:

Lógico. A próxima pergunta gira em torno das dificuldades encontradas para utilizar o objeto, que você já falou, não é? Que na outra escola [havia] a dificuldade para agendar, e também tem outros professores. Fora essa dificuldade, tem mais alguma outra em utilizar a Plataforma?

Malala:

Existir, existe, mas eu em particular não tive essas circunstâncias, tá? Existe, eu ouço nas OTs, quando pouca gente possui, mas eu ouço meus colegas dizendo. Estou num curso para professores, mas muitos mencionam o fator de que o professor, ele tem o recurso existente em algum lugar da escola, mas ele não tem permissão para usá-lo. Então assim, é preciso trabalhar coletivamente; se o meu professor quer fazer, a minha coordenação ou direção não permite, eu não posso fazer em prol do meu aluno, que é a questão educacional.

Então é assim, eu ouço muitos relatos nos quais meus colegas de trabalho mencionam que eles são proibidos de utilizarem esses tipos de recursos. O que não acontece comigo, não acontece comigo e não aconteceu na outra escola, não acontece nessa escola. E nessa escola eu ainda exalto a... como eu posso falar, deixa eu encontrar uma palavra, eu exalto a funcionalidade que ela tem. Porque a minha diretora e a minha coordenadora, elas me favorecem e elas me apoiam em tudo o que eu faço. E eu não posso dar uma aula maravilhosa, como eu tenho dado aqui nessa escola, se minha direção e minha coordenação não me apoiarem. Então eu acho que é essa a circunstância, a falta de permissão daqueles que possuem uma hierarquia um pouco mais elevada dentro do ambiente escolar.

Pesquisadora:

Bom, agora é a questão dos objetos: como você já usou não só esse da sequência, como você já usou outros, você considera que os objetos deixam a aula mais dinâmica? Eles promovem uma aproximação maior do conteúdo com o dia a dia do aluno?

Malala:

Eu tenho duas visões com relação a essa pergunta.

Pesquisadora:

Tá, pode me dar as duas, por favor.

Malala:

Então, a primeira é: eu posso plantar bananeira em sala de aula, ou melhor, o meu aluno pode plantar bananeira na sala de aula, [mas] se eu não quero, não vai adiantar nada. Não importa eu ter vários recursos tecnológicos, se eu não souber, não permitir que eles sejam usados. Porque existe essa questão: há profissional que está vivendo numa modernidade com a qual ele não concorda, ele não aceita. Não é? E ele não permite que ela exista dentro da sua aula, então não

adianta eu falar, não adianta um professor permitir que o aluno use o celular, por exemplo. Eu uso bastante o celular na minha aula, e ele muito favorece, apesar da lei que nós temos, que proíbe o uso tecnológico dentro da sala de aula. Porém, como eu disse, existe o apoio da minha escola, da minha gestão, e eu uso sim, porque é um recurso pedagógico, precisa-se saber usar. Eu uso os aparelhos tecnológicos para uma boa conduta profissional, para uma facilitação, dentro do processo ensino aprendizagem, por parte do meu aluno.

Então se o professor não gosta de celular, se o professor não quer aprender com o celular, se o professor não entende de computador, se o professor não quer entender de computador, se o professor não permite que o aluno ensine o professor a usar aquele recurso digital, se o professor não possui OT para que ele possa se capacitar no computador... Se o professor tem OT, e ele não quer ir para OT, nada adianta o recurso.

Pesquisadora: Então vou refazer, se o recurso for bem utilizado, você acha que a aula fica mais dinâmica?

Malala: Com certeza, muito mais dinâmica, porque o meu aluno, ele vai participar mais, ele vai interagir mais e ele vai mostrar a competência que ele possui, porque os nossos alunos são competentes. E aí é que eu digo para você: o processo ensino-aprendizagem envolve troca de conhecimento, e existe o professor [que] pode não ser letrado no digital, mas o aluno é.

Pesquisadora: Então você considera que a utilização do objeto pode aproximar o conteúdo do aluno, da realidade dele, do dia a dia?

Malala: Sim. Cabe ao professor saber aliar o conteúdo no qual ele trabalha, com o qual ele leciona, com o aspecto digital.

Pesquisadora: Ok. Então, para você, esse objeto é um facilitador do processo de aprendizagem?

Malala: Muito.

Pesquisadora: Ok. Temos objetos em diferentes mídias na Plataforma, temos aula, vídeos, jogos, podcast, infográficos.

Malala: Tem exercícios.

Pesquisadora: Tem exercícios. E você já até falou isso anteriormente, eles podem ser baixados e utilizados sem necessidade da internet, você falou, já. Então isso é um facilitador.

Malala: É, muito.

Pesquisadora: Tem lugares inclusive aonde a internet não chega, então é um facilitador você poder baixar esse conteúdo, como você já falou que faz, não é?

- Malala:** Sem contar que é um facilitador ao professor. O professor não tem tempo, enquanto eu perco meu tempo, não que eu perca, mas eu vou usar esse termo. Quando eu perco tempo em procurar, ali já está, “Toma, professora, passa”. Então é assim, ele me favorece na questão da temporalidade que eu não possuo.
- Pesquisadora:** Você pretende, nas suas aulas, continuar utilizando os objetos de aprendizagem?
- Malala:** Sim, com certeza, digitais ou não.
- Pesquisadora:** E com base nos digitais, você pretende, você consegue utilizar com qual frequência?
- Malala:** Sim. Olha, mediante o fato de eu não ter lá todas as salas com televisão, de eu não ter o *Datashow* em todas as aulas, enfim, devido a todas essas circunstâncias, o que eu já faço, às vezes, devido ao *whatsapp*, hoje eu falo para um aluno, “Olha, cria um grupo da sala”, e o meu contato é unicamente com este aluno. Este aluno disponibiliza para os demais um vídeo, por exemplo, eles não estão cheios de passar vídeos no *whatsapp* um para o outro? Por que eu não uso e trabalho a reflexão crítica do meu aluno dentro da sala de aula?
Então, assim, eu não só uso, com certeza é inerente, nós estamos numa sociedade globalizada; recurso digital, independente de qual seja, virou inerente à minha postura, à minha conduta e à minha profissão.
Aliás, a vida humana hoje em dia, principalmente para quem vive em cidade grande, tipo São Paulo, não é? Então, assim, não tem como viver sem recurso tecnológico na sua vida pessoal, piorou na vida profissional.
- Pesquisadora:** OK. Durante as oficinas no curso, vocês tiveram contato com duas ferramentas de autoria, que são a videoaula e o *Scratch*. O *Scratch*, você já me falou que não gosta de trabalhar com games, e a videoaula? Você gostou de produzir uma?
- Malala:** Eu gostei, e gostei muito, e com relação a este curso em específico, foi um curso muito significativo na minha postura, no meu aprimoramento pessoal e profissional. Porque eu descobri coisas que eu não sabia. A questão da videoaula, por exemplo; nós aprendemos como fazer uma videoaula, eu não sabia. Eu posso fazer isso para favorecer os meus alunos num período de licença, num período de licença por parte do aluno. Neste curso eu aprendi a usar o *Classroom*, o aplicativo, não é, no qual favorece a minha postura profissional, no que tange à atividade, para que eu possa atribuir notas, não é?
Se eu não tenho internet dentro da sala de aula, o meu aluno certamente [tem]. É como eu disse, hoje o aspecto digital virou inerente à vida humana, então o meu aluno, sim, tem internet em casa. É claro que existem as circunstâncias de escola, em que os alunos possuem uma condição financeira que não permite nem sequer uma comida diária, que dirá um recurso digital. No momento, a situação da

escola com a qual eu trabalho, para a qual eu estou prestando serviço, não possuí exatamente esse tipo de situação. Então a grande porcentagem dos meus alunos eles possuem, eles têm sim, acesso digital em casa. Então o *Classroom* me favoreceu muito, porque eu posso disponibilizar atividades que o meu aluno pode fazer em casa e, conseqüentemente, eu não preciso corrigi-las em sala de aula.

Pesquisadora: E você está usando este recurso?

Malala: Sim.

Pesquisadora: Está dando certo?

Malala: Está.

Pesquisadora: Você está usando com que séries?

Malala: Eu usei apenas em uma sala, com o 8º ano. Então assim, foi uma experiência bem legal. Encontrei bastante dificuldade para lidar com o aplicativo, mas eu perguntei para a moça quando a gente fez o curso, ela deu algumas dicas, ela falou... É um curso que eu senti muita dificuldade de pôr em prática, mas por que eu senti dificuldade? Porque não teve mais tempo, foi a única [aula], foi uma para aquilo. Então assim, eu tentei? Tentei. Eu parei porque eu senti muita dúvida, eu senti muita dificuldade, então eu precisaria de ter mais uma, porque aquela professora, por exemplo, ela utiliza aquilo diariamente. É obvio que ela está mais letrada com o aplicativo em si, então eu acho que deveria ser mais, não é? Ela poderia ceder outras OTs para que, assim, pudéssemos nos familiarizar mais. Porque ao encontrarmos dificuldade é aquela questão de você falar que o professor, se ele utilizar recurso, vai melhorar a aula dele. Ele vai ter uma aproximação com o aluno, ele vai ter o objetivo [de] que o aluno aprenda o conteúdo que ele está trabalhando, abordando, enfim. Sim, mas se ele encontrar dificuldade, ele vai parar na dificuldade; como é que eu vou fazer, se não tem alguém para me instruir? Eu parei porque eu senti muita dificuldade. Consegui? Consegui, porque eu sou uma pessoa persistente, mas não fiz mais porque eu preciso de mais informações, eu preciso de OTs sobre isso, por exemplo. Mas o governo não está me favorecendo e não está me oferecendo OTs, eu preciso que o governo possibilite e autorize mais OTs com relação a isso. [A formação] foi uma pessoa, é um compartilhamento; cadê essa pessoa para compartilhar um pouquinho mais comigo? Estou com dificuldades, eu não estou tendo momento para compartilhar com essa pessoa, porque ela tem uma outra vida, ela tem outras escolas, ela não trabalha na região que eu trabalho. A OT é um momento no qual eu consigo encontrá-la. Eu consigo ter acesso a ela, ela consegue fazer com que as minhas dúvidas sejam sanadas. Então assim, eu continuo com as minhas dúvidas, porque eu não tive OT sobre esse assunto, então eu faço um apelo, por favor, mais OTs para os professores.

Pesquisadora: Então vamos lá: na terceira oficina vocês produziram uma videoaula em conjunto não é?

Malala: Sim.

Pesquisadora: E você é uma pessoa que tem muita facilidade para falar, em frente de uma câmera você é desinibida. Hoje muitos professores então criando canal no *Youtube* para disponibilizar videoaula, videoaula tem sido uma prática dos professores. O que você pensa a respeito? Você teria um canal seu?

Malala: Eu vou ser bem sincera, porque eu acho que é uma pergunta muito subjetiva: apesar de eu viver num mundo [onde é] inerente a tecnologia, eu não teria um canal meu. Por que é uma questão de compartilhamento? OK. É questão de compartilhamento, mas eu sou uma pessoa a favor da sociedade igualitária. Então a videoaula, ela estaria ali favorecendo aquelas pessoas que tem acesso à tecnologia, eu tenho profissionais que não tem acesso à tecnologia, e não é por falta de recursos financeiros, é por falta de letramento. Então eu, assim... a realidade é uma, ou melhor, são várias, cada um possui uma. Então tem professores que lidam com alunos que não possuem esse mundo digital, ainda que o mundo digital esteja inerente à sociedade atual. Não é?

E aquele meu professor merece algo que faça com ele mude a vida do aluno, porque a gente está ali para fazer aluno aprender.

A gente sabe que tem regiões cujas famílias possuem um aspecto intelectual, mesmo, e quando chega o mínimo, a professora vai fazer o quê com esse aluno? Não adianta eu ensinar para o meu aluno de uma maneira digital se ele não tem acesso digital, ao recurso digital em si.

Então o que eu posso? Eu posso trazer o mundo digital para o meu aluno em sala de aula; para eu trazer o mundo digital para a sala de aula, eu preciso atingir o meu professor. Como eu vou atingir esse professor que tem um aluno que não tem o recurso digital? Eu vou atingir esse professor por meio do contato físico.

Apesar do contato digital, do contato a distância, o contato virtual, ser muito bem visto na atualidade, nós não podemos esquecer que existe o contato físico. E esse contato físico com esse professor que não tem como trabalhar o recurso digital, porque o meu aluno não possui um recurso digital. Isso é fato, isso existe. É pouco? É, mas existe. Eu tenho que trabalhar com todos; lembre-se, nós estamos falando da educação, a educação para todos é direito de todos.

Eu vou atingir os meus alunos que têm, sim, acesso ao recurso digital, mas eu também vou atender alunos que não têm, e eu vou atender esse professor onde? Em OTs.

Pesquisadora: E gravar, como você falou anteriormente, gravar uma videoaula para os seus alunos?

Malala: Eu não faria. Para eles aqui, eu faria em prol da minha conduta. Ah, eu vou... Estou de licença prêmio, eu preciso me inteirar do que está acontecendo, eu não quero que eles percam conteúdo. Eu quero fazer

um trabalho alinhado com a professora que está me substituindo, então eu vou ter um contato com a professora, porque hoje existe essa possibilidade, existe essa comunicação a distância. Eu vou disponibilizar aulas para os meus alunos, aliadas ao trabalho dessa professora, para que assim os meus alunos entendam o conteúdo. Dessa forma, eu faria, mas eu não abriria um canal. Eu faria algo que a gente fez nesse curso, que é relacionado ao *Classroom*, não algo para internet em si.

Pesquisadora: Nós não chegamos a trabalhar, mais existem outras ferramentas de autoria na plataforma, tem para produção de quadrinhos, para produção de *podcasts* e, como você mesma falou, nossos alunos são muito habilidosos.

Malala: Muito.

Pesquisadora: Você utilizaria essas ferramentas de criação, de autoria, para que eles montassem um objeto deles? Seja com que mídia fosse, um quadrinho, um *podcast*, um vídeo?

Malala: Sim. Inclusive aqui na escola está acontecendo um trabalho interdisciplinar bem interessante, no qual a professora de história propôs para os alunos realizarem poemas relacionados a um aspecto que ela está abordando na oficina dela – eu não me recordo o nome... E ela me convidou para fazer parte desse trabalho, nós estamos juntas e está saindo cada poema maravilhoso, que seria aí uma boa oportunidade, para eu – não é? – de repente, transformar aí algum desses recursos e disponibilizar. E mostrar o quanto a nossa educação, sim, ela funciona, ela existe, ela só é mal mencionada na mídia. Esse post, por exemplo, seria uma forma de mostrar na mídia que a educação não é ruim, como todo mundo visualiza. Muito pelo contrário, eu sou professora, eu amo o que eu faço, eu venero a minha profissão e eu faço, sim, muita coisa na educação, e eu tenho colegas que também fazem e até juntamente. Não é? Então assim, existe um trabalho coletivo dentro da educação, só que é aquilo que eu menciono, depende de cada um. Não é?

Pesquisadora: É verdade. Porque em relação às ferramentas de autoria, o professor indicando, os meninos, eles vão lá e fazem.

Malala: É, fazem.

Pesquisadora: E fazem sozinhos, você concorda?

Malala: Exatamente. É a troca, não é, eles têm mais letramento do que eu nessa questão, então eu com certeza eu faria algo. Já que você está mencionando, veio à minha mente, então é algo que eu posso propor junto com a professora de história, que inclusive é mais nova do que eu, portanto ela tem uma conduta mais... Digamos, facilitadora, com o aspecto digital. Não que eu não tenha, eu tenho, numa proporção menor do que ela, e o nosso aluno então, nem se fala. Então, está

vendo? A educação é isso, é compartilhar e aprender, o conhecimento, ele não é engessado, ele está sempre acontecendo, independente[mente] de onde você esteja.

No mundo, no ambiente educacional, então, nas unidades escolares em si, esse conhecimento, esse aprimoramento de conhecimento, essa aquisição de conhecimentos novos é um local que simplesmente favorece a vida humana e a existência desta.

Pesquisadora: De repente, essa poesia poderia ser transformada num quadrinho, num vídeo, num podcast.

Malala: Sim. Pois é, então eu vou propor isso a ela e ela e nós vamos propor isso a eles, com certeza.

Pesquisadora: Você quer fazer algum comentário, algum tópico que não foi abordado na entrevista, que você gostaria de deixar registrado?

Malala: Não. Eu acho que não, eu acho que tudo o que precisava ser mencionado, tanto as perguntas, quanto as respostas, foram citadas. Eu não tenho nada da minha cabeça, assim, a [acrescentar a] isso. Não, eu só gostaria de frisar que professor merece valorização, OT é um meio de valorizar o profissional e nem tudo é dinheiro na nossa vida. E assim, a OT foi muito significativa, foram momentos, foram várias que eu fiz e, por exemplo, foi o local que eu tive contato, o primeiro contato com o nativo da língua. Eu moro na região da zona leste e, conseqüentemente, embora eu esteja situada no estado de negócios do nosso país, eu não estou situada numa região de negócios. E a OT me trouxe a oportunidade de eu estar com um nativo, e aprender e aprimorar com um nativo da língua, dentro da área, da área educacional. Então eu acho que essas OTs são de suma importância para o aprimoramento profissional. E nós estamos no ano de 2017, no mês de junho e não tivemos nenhuma ainda, como isso é possível, como isso é permitido? Não, não é, Governo, pelo amor de Deus, olha para seus professores, nós merecemos, sim, muito mais do que vocês dão. Nós estamos lidando com a sociedade, os nossos alunos são a futura sociedade, por favor, olhem para a gente.

Pesquisadora: Eu quero agradecer muito por você ter concedido esta entrevista.

Malala: Imagina.

Pesquisadora: As suas respostas são muito importantes para o desenvolvimento da pesquisa, muito obrigada pela sua disponibilidade.

Malala: Imagine, eu que agradeço a você, por você ouvir-nos, porque é um momento que o professor [pode] se expressar, principalmente uma professora como eu, que amo o que faço. E quero que os meus alunos realmente aprendam, e aprendam muito. E quero que os meus colegas também se aprimorem, é um trabalho coletivo. Obrigada a você.

Pesquisadora: Obrigada. Nossa entrevista foi excelente, gostei muito.

Malala: É, eu falo.

APÊNDICE VI: Plano de Curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”

**“Do Currículo Oficial de São Paulo ao
Currículo+: Os professores de LEM em tempos de
autoria”**

São Paulo

2016

1

CADASTRO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

PLANO DE CURSO

Dados Organizacionais

1. Dados do Projeto

Gestor responsável: Silvia Cristina Gomes Nogueira
 CPF: 08350982810
 Cargo/Função: PCNP de LEM

Nome do Projeto: "Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: Os professores de LEM em tempos de autoria"

Tipo do Projeto: Atualização
 Proponente: DE Leste 1
 Executor: Diretoria de Ensino
 Parceria: Jean Rafael Tomceac

2. Público-alvo

Número total de vagas:
 Quantidade de vagas por cargo/função envolvida:
 QM: 20 PEB – Ensino Médio

Segmento envolvido:
 Ensino Médio

Disciplinas:
 LEM-Inglês

3. Dados Complementares

Haverá certificação? Sim

2

CADASTRO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

Nesse contexto, é importante, que os adolescentes sejam preparados para a vida fora dos muros da escola. Os conteúdos devem ser trabalhados de acordo com as reais necessidades do mundo externo, para que façam sentido, e associar a tecnologia à educação é um dos caminhos, já que ela está presente no cotidiano de boa parte desses alunos.

Mas, é importante lembrar que não é simplesmente o incluir tecnologia nas aulas por incluir. A inclusão, por si só, não causará mudança significativa na educação. Há que se pensar em como incluí-la, como aproveitar todos esses recursos de forma pedagógica, para inovar nas aulas. Trata-se de uma mudança de atitude e de estratégia metodológica dos docentes, que contribuirão com esse avanço. Para que esse objetivo seja atendido, primeiro temos que preparar os docentes para que esses possam atuar nas salas de aula com foco a desenvolver o proposto no Currículo.

O decreto 57.571/2011 institui o "Programa Educação Compromisso de São Paulo", que traz no seu artigo 2º as cinco diretrizes do Programa, sendo que a quarta menciona o emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem.

Artigo 2º - O Programa instituído pelo artigo 1º deste decreto será desenvolvido com base nas seguintes diretrizes:

[...]

IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem [...]

Com base nesse decreto, a Secretaria de Educação, por meio da resolução SE nº 21/2014, institui o "Programa Novas Tecnologias, Novas Possibilidades", cujo artigo terceiro define o objetivo do programa:

O Programa Novas Tecnologias - Novas Possibilidades tem por objetivo aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem mediante o emprego de ferramentas e recursos pedagógicos de tecnologia de informação e comunicação, disponibilizados a professores e alunos de todos os anos do ensino fundamental e de todas as séries do ensino médio. (SEE-SP, Resolução SE Nº 21/2014).

O "Programa Novas Tecnologias Novas Possibilidades" desenvolve em sua fase inicial dois projetos, sendo um deles o Currículo+, que no seu artigo 4º define seus objetivos:

- Oferecer ao professor recursos pedagógicos digitais e orientação para sua utilização.
- Tornar o processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, mais diversificado, dinâmico e personalizado e disponibilizar conteúdo digital para reforçar, recuperar ou complementar seus estudos, por si só ou com auxílio do professor.

CADASTRO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

O "Projeto Currículo+" visa à aplicação de conteúdos digitais de forma articulada e integrada ao "Currículo Oficial", por meio de uma plataforma de sugestões de objetos digitais de aprendizagem. Até o momento, a plataforma conta com os seguintes recursos/ferramentas: aula digital, áudio, game, livro digital, mapa, infográfico, simulador, vídeo, software e vídeo aula. Além de ferramentas de autoria, para que os docentes possam produzir seus próprios objetos em diferentes mídias.

O curso busca instrumentalizar os docentes para que eles possam utilizar os ODA da plataforma nas aulas de inglês como complemento ao conteúdo curricular, oportunizar momentos de interação e troca de experiências e material entre os professores e estimular a produção docente de autoria com as ferramentas disponibilizadas na Plataforma Currículo+, já que os cursistas produzirão como trabalho final um ODA (game ou vídeo aula). Sobre a autoria docente, o então secretário da educação professor Herman Voorwald, declarou em entrevista ao portal da SEE em março de 2015 que:

A proposta da Secretaria com as vídeo-aulas curriculares é oferecer ainda mais subsídios para que os professores consigam dar um novo passo na utilização da tecnologia no processo de aprendizado. Além de consumidores de recursos tecnológicos, oferecemos agora a oportunidade de eles serem produtores de conteúdo virtual educativo e ainda partilhar esta experiência com a rede.

5. Objetivos

Objetivo Geral:

O curso tem como objetivo principal fornecer subsídios aos cursistas para a utilização dos objetos digitais de aprendizagem (ODA) e das ferramentas de autoria da Plataforma Currículo+ nas aulas de inglês como complemento, apoio e reforço ao conteúdo curricular.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre as possibilidades de utilização de objetos de aprendizagem nas aulas
- Conhecer as diferentes mídias e ferramentas de autoria disponibilizadas na Plataforma
- Estimular a utilização dos objetos digitais de aprendizagem da Plataforma Currículo+ nas aulas de inglês
- Elaborar sequências didáticas com um ou mais ODA
- Disponibilizar as sequências didáticas no ambiente virtual de aprendizagem
- Oportunizar momentos de interação e troca de experiências entre os docentes
- Estimular a produção docente de autoria com as ferramentas disponibilizadas na Plataforma

6. Conteúdos

- letramento e multiletramento digital nas aulas de língua estrangeira (inglês)
- Utilização e produção de objetos digitais de aprendizagem (ODA)
- Utilização e produção de objetos digitais de aprendizagem no ensino de língua estrangeira (inglês)

CADASTRO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

10. Critérios de certificação

- Participação nos encontros presenciais com média de aproveitamento considerada satisfatória;
- Frequência mínima de 75% da carga horária total do curso.
- Realização das atividades no AVA, sendo:
 - Participação em dois fóruns
 - Disponibilização da sequência didática com o ODA
 - Disponibilização do ODA de autoria (vídeo aula ou game)

11. Bibliografia de referência comentada

As referências apresentadas têm como intuito servir de subsídio e fundamentação teórica para trabalhar os conceitos de: objetos digitais de aprendizagem e os objetos digitais de aprendizagem utilizados nas aulas de LEM, recursos educacionais abertos, professor autor, letramento e multiletramentos na sala de aula.

AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. S. Objetos de Aprendizagem: Diálogos entre Conceitos e uma Nova Proposição Aplicada à Educação. Revista Contemporânea de Educação, vol. 5, n° 10, jul/dez, p.128-148, 2010. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufjf.br/index.php/contemporanea/article/view/122/113>Acesso: agosto/2015.

BONILLA, Maria Helena Silveira; VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araújo. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. In: Anais da XXXVII Reunião Anual da ANPED: PNE – tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015, Florianópolis: Ed UFSC, 2015. v. 1, p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4038.pdf>

BRUNO, Adriana; PESCE, Lucila. Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. Atos de Pesquisa em Educação (FURB). v. 03, n. 07 (2012). p. 683-706. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175>

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p

PRETO, Nelson; SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina (Orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas.1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.2012.246 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Plataforma Currículo+. Disponível em: < <http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 31/08/2016

CADASTRO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

SOARES, DORIS DE A. Objetos de aprendizagem e o ensino de língua inglesa para fins específicos a distância – Anais do 7º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação- Universidade Estácio de Sá, Setembro, 2009. p.1-16.

Legislação

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.152 p.

SÃO PAULO (Estado) Decreto Nº 57.571/2011, Programa Educação – Compromisso de São Paulo, no âmbito da Secretaria de Educação.

SÃO PAULO (Estado) Resolução SE Nº 21/2014, Programa Novas Tecnologias Novas Possibilidades, no âmbito da Secretaria de Educação.

12. Responsáveis pela coordenação, organização e desenvolvimento do curso

Responsável pela coordenação, organização e desenvolvimento do curso:

PCNP de LEM: Silvia Cristina Gomes Nogueira

Link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8754697238649608>

O quarto encontro presencial, onde ocorrerá as instruções para o game produzido com a ferramenta scratch, será conduzido por Jean Rafael Tomceac

Link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2170877406366625>

APÊNDICE VII: Regulamento de Curso Descentralizado

REGULAMENTO – CURSO DESCENTRALIZADO

I – Nome do curso

Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: Os professores de LEM em tempos de autoria

II – Apresentação: breve descrição do curso

Curso de atualização com 40 horas, sendo: 16 horas presenciais distribuídas em 04 sábados, 10 horas online (para a parte online será utilizado o ambiente “Google ~~Classroom~~” acessado pelo e-mail institucional) e 14 horas de atividades práticas individuais para aplicação das sequências didáticas e elaboração de um objeto digital de aprendizagem (vídeo aula ou game com a ferramenta ~~scratch~~ 2.0). Em um primeiro momento, por meio de questionário, buscará levantar o perfil de formação e o conhecimento prévio dos docentes participantes do curso, buscando levantar informações sobre a prática dos professores quanto à utilização dos objetos de aprendizagem (ODA) da Plataforma Currículo+ articulados ao Currículo oficial do Estado de São Paulo. Em seguida será trabalhado o papel dos objetos de aprendizagem nas salas de aula de língua estrangeira, elaboração e compartilhamento de sequências didáticas e como produto final a criação de um ODA. Serão discutidos os conceitos de abordagem comunicativa; mediação partilhada; linguagem e mídias digitais; currículo e geração digital; recursos educacionais abertos (REA) e professor autor.

III – Justificativa

Em 2008, a SEE implanta a Proposta Curricular, em 2010 a Proposta já implementada torna-se o Currículo Oficial do Estado. Nela, há menção à importância da inclusão digital aos alunos da rede estadual. Existe no documento oficial referência sobre as transformações ocorridas nas escolas depois do advento das novas tecnologias conforme segue:

As novas tecnologias da informação produziram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola hoje já não é mais a única detentora de informação e do conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade. (SEE-SP, 2011, p.18).

Nesse contexto, é importante, que os adolescentes sejam preparados para a vida fora dos muros da escola. Os conteúdos devem ser trabalhados de acordo com as reais necessidades do mundo externo, para que façam sentido, e associar a tecnologia à educação é um dos caminhos, já que ela está presente no cotidiano de boa parte desses alunos.

Mas, é importante lembrar que não é simplesmente o incluir tecnologia nas aulas por incluir. A inclusão, por si só, não causará mudança significativa na educação. Há que se pensar em como incluí-la, como aproveitar todos esses recursos de forma pedagógica, para inovar nas aulas. Trata-se de uma mudança de atitude e de estratégia metodológica dos docentes, que contribuirão com esse avanço. Para que

CADASTRO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

esse objetivo seja atendido, primeiro temos que preparar os docentes para que esses possam atuar nas salas de aula com foco a desenvolver o proposto no Currículo.

O decreto 57.571/2011 institui o "Programa Educação Compromisso de São Paulo", que traz no seu artigo 2º as cinco diretrizes do Programa, sendo que a quarta menciona o emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem.

Artigo 2º - O Programa instituído pelo artigo 1º deste decreto será desenvolvido com base nas seguintes diretrizes:

[...]

IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem

[...]

Com base nesse decreto, a Secretaria de Educação, por meio da resolução SE nº 21/2014, institui o "Programa Novas Tecnologias, Novas Possibilidades", cujo artigo terceiro define o objetivo do programa:

O Programa Novas Tecnologias - Novas Possibilidades tem por objetivo aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem mediante o emprego de ferramentas e recursos pedagógicos de tecnologia de informação e comunicação, disponibilizados a professores e alunos de todos os anos do ensino fundamental e de todas as séries do ensino médio. (SEE-SP, Resolução SE Nº 21/2014).

O "Programa Novas Tecnologias Novas Possibilidades" desenvolve em sua fase inicial dois projetos, sendo um deles o Currículo+, que no seu artigo 4º define seus objetivos:

- ✓ Oferecer ao professor recursos pedagógicos digitais e orientação para sua utilização.
- ✓ Tornar o processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, mais diversificado, dinâmico e personalizado e disponibilizar conteúdo digital para reforçar, recuperar ou complementar seus estudos, por si só ou com auxílio do professor.
- ✓

O "Projeto Currículo+" visa à aplicação de conteúdos digitais de forma articulada e integrada ao "Currículo Oficial", por meio de uma plataforma de sugestões de objetos digitais de aprendizagem. Até o momento, a plataforma conta com os seguintes recursos/ferramentas: aula digital, áudio, game, livro digital, mapa, infográfico, simulador, vídeo, *software* e vídeo aula. Além de ferramentas de autoria, para que os docentes possam produzir seus próprios objetos em diferentes mídias.

O curso busca instrumentalizar os docentes para que eles possam utilizar os ODA da plataforma nas aulas de inglês como complemento ao conteúdo curricular, oportunizar momentos de interação e troca de experiências e material entre os professores e estimular a produção docente de autoria com as ferramentas disponibilizadas na Plataforma Currículo+, já que os cursistas produzirão como trabalho final um ODA (game ou vídeo aula). Sobre a autoria docente, o então secretário da educação professor Herman Vonderwaldt, declarou em entrevista ao portal da SEE em março de 2015 que:

A proposta da Secretaria com as vídeo-aulas curriculares é oferecer ainda mais subsídios para que os professores consigam dar um novo passo na utilização da tecnologia no processo de aprendizado. Além de consumidores de recursos

CADASTRO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

tecnológicos, oferecemos agora a oportunidade de eles serem produtores de conteúdo virtual educativo e ainda partilhar esta experiência com a rede.

IV – Objetivos Gerais – indicar os resultados pretendidos

Objetivo Geral:

O curso tem como objetivo principal fornecer subsídios aos cursistas para a utilização dos objetos digitais de aprendizagem (ODA) e das ferramentas de autoria da Plataforma Currículo+ nas aulas de inglês como complemento, apoio e reforço ao conteúdo curricular.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre as possibilidades de utilização de objetos de aprendizagem nas aulas
- Conhecer as diferentes mídias e ferramentas de autoria disponibilizadas na Plataforma
- Estimular a utilização dos objetos digitais de aprendizagem da Plataforma Currículo+ nas aulas de inglês
- Elaborar sequências didáticas com um ou mais ODA
- Disponibilizar as sequências didáticas no ambiente virtual de aprendizagem
- Oportunizar momentos de interação e troca de experiências entre os docentes
- Estimular a produção docente de autoria com as ferramentas disponibilizadas na Plataforma

V – População-alvo – qualificação dos participantes

Professores de inglês

VI – Vagas oferecidas – indicar o número de vagas

20 (vinte) vagas para professores de inglês

VII – Inscrição, validação e desistência – definir critérios

- As inscrições serão realizadas no período de 29/08/16 à 16/09/16 pelos professores interessados, por meio de formulário eletrônico (Google Docs) pelo link: <http://goo.gl/0KD285>
- A validação se dará por ordem de inscrição devido ao número limitado de vagas.

CADASTRO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

➤ Desistência:

- Após a inscrição: o professor deverá comunicar, via e-mail (lem.lete1@gmail.com) que não há mais interesse pelo curso, nesse caso, será substituído por outro que esteja na lista de espera.
- Após o início do curso: o professor deverá entregar termo de desistência manuscrito, [assinar](#) e [carretar](#) na perda do direito à certificação.

VIII – Carga horária

Total: 40 horas para certificação.

- 16 horas presenciais distribuídas em 04 sábados
- 10 horas no ambiente online para leitura de textos dos conceitos abordados, participação em dois fóruns, disponibilização da sequência didática com um ou mais ODA e disponibilização do ODA elaborado como trabalho final.
- 02 horas semanais de atividades práticas individuais para o desenvolvimento da sequência didática com uma das suas turmas, perfazendo um total de 08 horas.
- 06 horas de atividades práticas individuais para a produção do ODA

IX – Período de realização do curso

De 08/10/16 a 12/11/16

X – Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação estarão pautados na:

- ✓ Participação nos encontros presenciais com média de aproveitamento considerada satisfatória;
- ✓ Frequência mínima de 75% da carga horária total do curso.
- ✓ Realização das atividades no AVA, sendo:
 - Participação em dois fóruns
 - Disponibilização da sequência didática com o ODA
 - Disponibilização do ODA de autoria (vídeo aula ou game)

CADASTRO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

XI – Avaliação

- ✓ Participação das discussões e reflexões nos encontros presenciais;
- ✓ Leitura dos textos disponibilizados no AVA
- ✓ Participação em dois fóruns de discussão com base na leitura dos textos
- ✓ Disponibilização da sequência didática no AVA
- ✓ Apresentação da sequência didática durante os encontros presenciais
- ✓ Elaboração do ODA de autoria
- ✓ Apresentação do ODA de autoria durante o último encontro presencial
- ✓ Disponibilização do ODA no AVA
- ✓ Entrega de relato sobre a utilização da sequência didática utilizada em sala de aula

APÊNDICE VIII: Respostas Obtidas no Preenchimento do Formulário de Inscrição no Curso

Questão 01

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Questão 02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Questão 03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Questão 4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Questão 05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Questão 06

Questão 07

Questão 08

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

ANEXO I: Termo de assentimento dirigente de ensino para realização da pesquisa

<p>GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO – LESTE – 1 Rua Caetano de Campos, 220 – Tatuapé – CEP: 03038-010 – SP Fone: (011) 2090-5800 E-mail: dell1@educacao.sp.gov.br</p>
---	--

Termo de Assentimento: Dirigente Regional de Ensino

Eu, Amarildo Luchetti, RG 12.668.764X, Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino Leste 1, autorizo a participação desta diretoria de ensino como *locus* da pesquisa sob o título provisório "Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do ensino médio". Um estudo de caso da formação continuada dos professores de língua inglesa lotados nas escolas da diretoria de ensino, sob a responsabilidade da pesquisadora mestranda Silvia Cristina Gomes Nogueira, designada como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico da disciplina de Língua Estrangeira Moderna (PCNP de LEM) RS 11315350, RG. 17 040 186, sob orientação da Prof.^a Dra. Lucila Pesce, da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – Campus Guarulhos. A pesquisa busca analisar um curso de formação continuada com 40 horas, sendo: 16 horas presenciais distribuídas em 04 sábados, 10 horas em ambiente online e 14 horas de atividades práticas individuais. Em um primeiro momento, por meio de questionário, buscará levantar o perfil de formação e o conhecimento prévio dos docentes participantes do curso na diretoria em tela, buscando levantar informações sobre a práxis dos professores quanto à utilização dos objetos de aprendizagem (ODA) da Plataforma Currículo+ articulados ao Currículo oficial do Estado de São Paulo. Em seguida será trabalhado o papel dos objetos de aprendizagem nas salas de aula, elaboração e compartilhamento de sequências didáticas e como produto final a criação de um ODA. Serão abordados os conceitos de mediação partilhada; linguagem e mídias digitais; educação e geração digital; letramentos múltiplos no ensino de língua inglesa; recursos educacionais abertos (REA) e professor autor. Após o curso de formação continuada serão analisados os registros feitos pelos professores ao término dos encontros, as participações nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), as sequências didáticas compartilhadas pelos docentes e a produção do ODA. Em um segundo momento serão selecionados três professores, para serem entrevistados com o intuito de obter a opinião deles sobre a utilização dos ODA nas aulas de LEM e sobre o papel do professor de língua estrangeira moderna (LEM) em tempos de autoria. A realização dos procedimentos metodológicos e

[Handwritten signature]

o tratamento das informações serão de inteira responsabilidade da pesquisadora e os dados de identificação serão mantidos sob sigilo.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos nos termos estabelecidos na resolução CNS nº 466/2012 e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, inciso X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.
- 4- A divulgar os resultados após o termino da pesquisa.

São Paulo, 20 de outubro de 2016.

Silvia Cristina Gomes-Nogueira

(Mestranda-Pesquisadora)

Amarildo Luchetti

(Dirigente Regional de Ensino)

ANEXO II: Parecer consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: O (multi)letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do ensino médio

Pesquisador: Silvia Cristina Gomes Nogueira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64652417.9.0000.5505

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.009.881

Apresentação do Projeto:

Projeto CEP/UNIFESP n:0080/2017 (parecer final)

Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral analisar de que maneira os professores da rede pública estadual de São Paulo, em especial os professores de língua inglesa do ensino médio estão conseguindo utilizar nas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, envolvendo tecnologia educacional e a "Plataforma Currículo+", apesar de todos os problemas de infraestrutura e falta de manutenção nos equipamentos existentes nas unidades escolares". Os sujeitos de pesquisa são três professoras de língua inglesa do ensino médio participantes do curso "Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria", que foi oferecido por meio do Núcleo Pedagógico, de uma Diretoria de Ensino localizada na zona leste da capital de São Paulo. A pesquisa utiliza um quadro teórico de referência que engloba os seguintes campos conceituais: formação continuada de professores e formação continuada em serviço; letramento e multiletramento digital na formação de professores e no ensino de língua inglesa; tecnologia na educação; cibercultura; recursos educacionais abertos e professores autores. Quanto às formas

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.023-061

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)5571-1062

Fax: (11)5539-7162

E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.009.881

de análise serão desenvolvidas: a) análise documental da implantação da proposta curricular em 2008 e dos Programas "São Paulo Faz Escola" e "Novas Tecnologias Novas Possibilidades" (em que se insere o projeto Currículo+); b) análise documental do projeto do curso em tela e da interação entre os docentes na sala de aula virtual, c) análise temática de conteúdo das respostas dos professores, nos questionários semiestruturados. Os dados serão

analisados à luz de categorias definidas a partir do quadro teórico de referência.

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese: A trajetória profissional dessa pesquisadora evidencia a minha vivência nas diferentes esferas da rede estadual de educação: escola, diretoria de ensino e secretaria de educação. Da vivência nesses anos profissionais emanam as suposições de pesquisa abaixo relacionadas e que se relacionam diretamente aos objetivos específicos da pesquisa.

1) Boa parte dos professores, que participam dos cursos ofertados pela rede estadual, por meio da EFAP e dos Núcleos Pedagógicos, só o faz para obtenção de certificação que será utilizada para a evolução funcional, e não para aplicação do que foi aprendido/estudado em sala de aula.

2) Os cursos oferecidos para os professores e as novas metodologias apresentadas, nem sempre chegam de forma efetiva à sala de aula, ou seja, não impactam no aprendizado do aluno. 3) A infraestrutura física das escolas da rede estadual de São Paulo mostra-se frágil para atender as necessidades dos professores de língua inglesa na utilização da "Plataforma Currículo+" e na implementação do "Programa Novas Tecnologias Novas Possibilidades"

- **Objetivo Primário:** Analisar de que maneira os professores da rede pública estadual de São Paulo, em especial os de língua inglesa do ensino médio estão conseguindo utilizar nas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, que envolvem tecnologia educacional e a "Plataforma Currículo+".

- **Objetivo Secundário:** - Acompanhar pelo fórum da sala de aula virtual, a interação entre as cursistas, e a narrativa delas sobre a aplicação nas aulas das sequências didáticas elaboradas no curso. - Analisar e refletir juntamente com os cursistas sobre a produção de autoria dos ODA. - Analisar pelos depoimentos dos docentes durante a interação com os colegas, e refletir com eles em que medida os conteúdos e orientações do curso estão influenciando na prática docente desses profissionais da educação. - Analisar por meio de questionário e da interação no fórum a descrição que os docentes fazem sobre a qualidade da infraestrutura física em suas escolas,

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14	CEP: 04.023-061
Bairro: VILA CLEMENTINO	
UF: SP	Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)5571-1062	Fax: (11)5539-7162
E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.009.881

verificando como os cursistas enfrentam as dificuldades de implantação do Programa e verificando, também, se os docentes recebem suporte da equipe gestora no que tange a utilização de recursos/ferramentas tecnológicas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos e benefícios, o pesquisador declara: -Riscos: A presença de um pesquisador durante o desenvolvimento do curso poderá trazer algum tipo de desconforto. Nesse sentido, procurar-se-á minimizar possíveis desconfortos nos procedimentos realizados. As cursistas que aceitarem participar terão de disponibilizar certo tempo para preenchimento do questionário e participação na entrevista. O nome das escolas, bem como os nomes dos/as participantes e o conteúdo das interações, questionários e entrevistas serão mantidos em sigilo, sendo minimizado o risco de exposição dos mesmos.

-Benefícios: Espera-se que esta pesquisa possa promover reflexões importantes sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em especial a utilização de objetos digitais de aprendizagem (ODA) e suas possibilidades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas da rede pública.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto Mestrado da aluna Sílvia Cristina Gomes Nogueira. Orientadora: Prof.ª Dra. Lucila Pesce. Projeto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Departamento de Educação, Campus Guarulhos, UNIFESP

TIPO DE ESTUDO: A pesquisa ampara-se na abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso educacional, a ser realizado durante a oferta de curso de atualização aos professores de inglês que se inscreveram.

PARTICIPANTES: três professoras de língua inglesa do ensino médio participantes do curso "Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria". Critério de Inclusão: Ser professor de Língua Inglesa atuante na Rede Pública Estadual de São Paulo. Critério de Exclusão: Não ser professor de Língua Inglesa

atuante na Rede Pública Estadual de São Paulo.

PROCEDIMENTOS: -Será feita análise temática de conteúdo dos depoimentos dos professores durante as aulas presenciais, as atividades postadas na sala de aula virtual, as interações entre os cursistas realizadas por meio do fórum e o depoimento dos docentes sobre o desenvolvimento das sequências didáticas nas aulas. -Os instrumentos de coleta de dados

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-061
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** secretaria.cepunifesp@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.009.881

utilizados são observação dos docentes nas aulas presenciais e da interação entre eles no ambiente virtual. -A aplicação do questionário estruturado antes do início do curso e de questionário semiestruturado ao término do mesmo busca dimensionar os modos de ressignificação do curso por estes professores. - Estão previstos três momentos. a) Primeiro momento: pesquisa documental da proposta curricular em 2008 e dos decretos e resoluções da SEE, a partir desse ano, no que tange à utilização de ferramentas/recursos tecnológicos nas aulas. b) segundo momento: Ao longo da oferta do curso de atualização "Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria". Serão analisados os depoimentos, do material produzido e a interação das três docentes, tanto na etapa presencial quanto na etapa online, para investigar os modos de ressignificação do curso, pelos professores em tela, incluindo os depoimentos sobre as maiores dificuldades encontradas na implantação dos ODA, nas aulas. d) terceiro momento: i) aplicação de questionário estruturado, aos cursistas antes do início das aulas para: -) levantar o perfil de cada um deles, incluindo formação inicial e continuada, -) se já conhecem e se utilizam a Plataforma, -) se utilizam ferramentas e recursos tecnológicos nas aulas, -) quais ferramentas e recursos. ii) aplicação de questionário semiestruturado ao término do curso para: -) conhecer a opinião dos professores sobre a Plataforma, -) analisar se as professoras consideram que a utilização da ferramenta implementou o processo ensinoaprendizagem dos alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1- Foram apresentados os principais documentos: folha de rosto; projeto completo; Orçamento financeiro e cronograma apresentados adequadamente; 2- TCLE a ser aplicado aos participantes: 3- outros documentos importantes anexados na PB: a)- modelo dos questionários (Pasta: outros- Submissão 3; Documento: Questionario_Cursistas_Inicio_Curso.docx e Questionario_Cursistas_Final_Curso.docx) b)- autorização do Dirigente Regional de Ensino, Secretaria de Estado da Educação (Pasta: TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência- Submissão 3; Documento: Termo_Assentimento.pdf)

Recomendações:

Nada consta

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de respostas de pendências ao parecer original consubstanciado CEP nº 1.978.637 de 23/03/2017, quanto aos seguintes questionamentos abaixo:

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-061
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** secretaria.cepunifesp@gmail.com

UNIFESP - HOSPITAL SÃO
PAULO - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DA

Continuação do Parecer: 2.009.881

1-Adequar o TCLE: a) - no campo de assinaturas, além da assinatura, inserir local para o nome do participante e do pesquisador que irá aplicar o TCLE; b) - todas as folhas devem ser numeradas (ex: 1/4, 2/4, etc.) as quais deverão ser rubricadas pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa no momento da aplicação do TCLE.

Resposta: O TCLE com as adequações solicitadas, a) inserção do local para o nome do participante e nome do pesquisador e b) substituição na numeração da página que constava (1 de 3, 2 de 3 e 3 de 3) para 1/3, 2/3 e 3/3, foi anexado na Plataforma Brasil em substituição ao anterior.

CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

2- Em submissões futuras, lembrar que a autorização da Secretaria de Estado da Educação deveria ter sido ser anexada como "Outros" e não como Termo de Assentimento. Termo de Assentimento é um documento para ser aplicado a crianças que irão participar de uma pesquisa.

Resposta: O termo de assentimento foi excluído do campo "TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência", renomeado como "autorização_diretoria_ensino" e anexado ao campo "Outros

CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (anualmente), e o relatório final, quando do término do estudo.

Parecer acatado "ad ref" pelo coordenador

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_829005.pdf	26/03/2017 18:54:21		Aceito
Outros	Carta_Resposta.docx	26/03/2017 18:49:56	Sílvia Cristina Gomes Nogueira	Aceito
Outros	Autorizacao_Diretoria_Ensino.pdf	26/03/2017 18:36:07	Sílvia Cristina Gomes Nogueira	Aceito

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.023-061

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5571-1062

Fax: (11)5539-7162

E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.009.881

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Curso.doc	26/03/2017 18:14:41	Silvia Cristina Gomes Nogueira	Aceito
Outros	Cadastro_CEP.pdf	07/02/2017 21:51:20	Silvia Cristina Gomes Nogueira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	06/01/2017 00:39:19	Silvia Cristina Gomes Nogueira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	06/01/2017 00:36:58	Silvia Cristina Gomes Nogueira	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	04/01/2017 00:02:40	Silvia Cristina Gomes Nogueira	Aceito
Outros	Questionario_Cursistas_Final_Curso.docx	30/12/2016 13:37:25	Silvia Cristina Gomes Nogueira	Aceito
Outros	Questionario_Cursistas_Inicio_Curso.docx	30/12/2016 13:33:29	Silvia Cristina Gomes Nogueira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 10 de Abril de 2017

Assinado por:
Miguel Roberto Jorge
(Coordenador)

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-061
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** secretaria.cepunifesp@gmail.com

Anexo III: Sequência didática elaborada pela professora Fabíele

Série/Ano: 2º A B C

Bimestre: 4º

Tempo estimado: () 1 aula () 2 aulas () 3 aulas (●) 4 aulas

Título/tema da aula:

Endereço do ODA utilizado <i>(informe o link disponível no Portal Currículo+)</i>
https://www.youtube.com/watch?v=211tsGoram8
Em que momento o ODA será utilizado <i>(começo, meio ou fim)</i>
☒ Conhecimento prévio ☐ Sistematização da aula ☐ Avaliação formativa do aluno ☐ Revisão ☐ Outro. Qual?
Situação de Aprendizagem contemplada <i>(conforme descrito no Caderno do Professor)</i>
Tema 1 – Cinema and Prejudice Situação de Aprendizagem 1 – Stereotypes and Prejudice
Objetivos <i>(liste de um a três objetivos)</i>
- Refletir sobre estereótipos associados a nacionalidades; - Reconhecer as diferenças entre os conceitos de estereótipo e preconceito.
Conteúdos <i>(informe os conteúdos que serão contemplados na aula)</i>
- Estereótipo; - Preconceito; - Modal verbs (should, must).

Materiais necessários *(considere os recursos digitais e não digitais)*

- Data show;
- Caderno do Aluno.

Desenvolvimento *(registre todas as etapas de desenvolvimento)*

- Iniciar a aula com o vídeo;
- Conversa – questionamentos que levem à reflexão;
- Exercícios de 1 a 7 do Caderno do Aluno.

Produto final *(informe o que os alunos deverão produzir (texto, vídeo, áudio, cartaz, maquete...))*

- Pesquisa de outros filmes, livros, textos jornalísticos, *cartoons*, tirinhas, etc. que mostrem estereótipos e/ou alguma forma de preconceito.
- Apresentação dos grupos.

Avaliação *(o que você espera que os alunos aprendam?)*

Os alunos devem compreender que qualquer forma de preconceito é injustificável e inaceitável.

ANEXO IV: Sequência Didática Elaborada pela Professora Ana Júlia

Série/Ano: 6º ano

Bimestre: 4º Bimestre

Tempo estimado: () 1 aula () 2 aulas (X) 3 aulas () 4 aulas

Título/tema da aula:

Endereço do ODA utilizado <i>(informe o link disponível no Portal Currículo+)</i>
https://www.youtube.com/watch?v=mTSUSkSgvE4 http://www.manythings.org/vocabulary/games/c/
Em que momento o ODA será utilizado <i>(começo, meio ou fim)</i>
☐ Conhecimento prévio ☒ Sistematização da aula ☐ Avaliação formativa do aluno ☐ Revisão ☒ Outro Qual? Apresentação do conteúdo a ser trabalhado
Situação de Aprendizagem contemplada <i>(conforme descrito no Caderno do Professor)</i>
Situação de Aprendizagem 6 – My place
Objetivos <i>(liste de um a três objetivos)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprofundar o vocabulário do grupo discente quanto ao tema: casa; ✓ Introduzir o conteúdo a ser trabalhado de forma dinâmica e atrativa; ✓ Analisar o conteúdo a partir da ativação do conhecimento prévio dos alunos.
Conteúdos <i>(informe os conteúdos que serão contemplados na aula)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Denominação de espaços de uma casa e dos itens de mobília mais comuns; ✓ Planta baixa de uma casa contendo itens de mobília, com os cômodos e móveis identificados.
Materiais necessários <i>(considere os recursos digitais e não digitais)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recortes de imagens de diferentes casas e móveis; ✓ Notebook; ✓ Aparelho de data show;

- ✓ Lousa;
- ✓ Cartolinas, folhas de sulfite, canetas coloridas, lápis etc.

Desenvolvimento *(registre todas as etapas de desenvolvimento)*

1ª aula: Inicialmente, começar a aula mostrando algumas imagens de diferentes partes de uma casa e móveis para a devida identificação dos mesmos. Neste momento, ativar o conhecimento de mundo dos alunos sobre o assunto, escutando suas impressões e trazendo suas experiências ao objeto de estudo. (20 minutos)

Após este momento, mostrar o vídeo disponibilizado na plataforma currículo mais que refere-se a um flashcard sobre o tema estudado e discutir sobre seu conteúdo. (5 minutos)

Responder alguns exercícios do caderno do aluno mostrando o vocabulário pertinente ao tema estudado e também como um instrumento de verificação sobre o conteúdo absorvido pelos estudantes. (25 minutos)

2ª aula: Retomar brevemente o conteúdo abordado na última aula (5 minutos)

Apresentar aos alunos uma atividade referente ao tema a partir do uso de um ODA (jogo – first and last letter game). (5 minutos)

Formar pequenos grupos para a realização do jogo disponibilizado na plataforma a fim de consolidar o conteúdo estudado. (30 minutos)

Por fim, analisar o quão satisfatório foi o estudo do tema "My place" (10 minutos)

3ª aula: Confeccionar uma planta baixa da sua própria residência, mostrando suas especificidades e conteúdo aprendido.

Produto final *(informe o que os alunos deverão produzir (texto, vídeo, áudio, cartaz, maquete...))*

Como produto final da sequência didática, os alunos deverão confeccionar cartazes com a planta baixa de suas residências mostrando seus espaços e móveis, evidenciando o domínio sobre o conteúdo absorvido.

ANEXO V: Sequência didática elaborada pela professora Malala

Série/Ano: 3ª série

Bimestre: 4º Bimestre

Tempo estimado: () 1 aula () 2 aulas () 3 aulas (x) 4 aulas

Título/tema da aula: Brochure

Endereço do ODA utilizado <i>(informe o link disponível no Portal Currículo+)</i>
http://ensinomediadigital.fgv.br/disciplinas/ingles/curso1/aula4/curso.aspx?id=4&idc=5&idarea=1&title=Ingl%EAs%20-%20Curso%201%20-%20Aula+4+-+Referentes+textuais
Em que momento o ODA será utilizado <i>(começo, meio ou fim)</i>
☐ Conhecimento prévio ☒ Sistematização da aula ☐ Avaliação formativa do aluno ☐ Revisão ☐ Outro Qual?
Situação de Aprendizagem contemplada <i>(conforme descrito no Caderno do Professor)</i>
Situated Learning 2 Tema: Apresentação de uma universidade usando “brochure”
Objetivos <i>(liste de um a três objetivos)</i>
Desenvolver uma escrita correta perante a gramática. Identificar o gênero textual relativo a folhetos universitários (Brochure = leaflet) Estudar as regras da ABNT

Conteúdos <i>(informe os conteúdos que serão contemplados na aula)</i>
<p>Estratégias de Leitura: Scanning e Skimming</p> <p>Características de uma brochura de apresentação de cursos universitários</p> <p>Coesão e Coerência, ressaltando o uso devido da gramática nativa, instigando a norma culta por parte do discente.</p>
Materiais necessários <i>(considere os recursos digitais e não digitais)</i>
<p>Variados tipos de folhetos universitários recolhidos ao redor do bairro.</p> <p>Acessa – internet na unidade escolar (-quando há a possibilidade) ou própria.</p>
Desenvolvimento <i>(registre todas as etapas de desenvolvimento)</i>
<p>Primeira Aula: Leitura da "Brochure" proposta pela apostila (CA), realizando a discussão das informações afáveis pelo texto.</p> <p>Secunda Aula: Análise dos folhetos recolhidos nas universidades ao redor da unidade escolar.</p> <p>Terceira Aula: Utilização do Acessa ou Discussão da visualização do ODA – obs: no caso desta SD a segunda descrição foi a realizada.</p> <p>Quarta Aula: Orientações e Práticas para a elaboração de uma brochure em ambas as línguas Inglês e Português.</p>
Produto final <i>(informe o que os alunos deverão produzir (texto, vídeo, áudio, cartaz, maquete...))</i>
Produção Textual e de Vídeo Marketing de uma "brochure"
Avaliação <i>(o que você espera que os alunos aprendam?)</i>
Evolução de escrita e aquisição de autonomia ao demonstrar criatividade ao produzir o texto e o vídeo marketing.