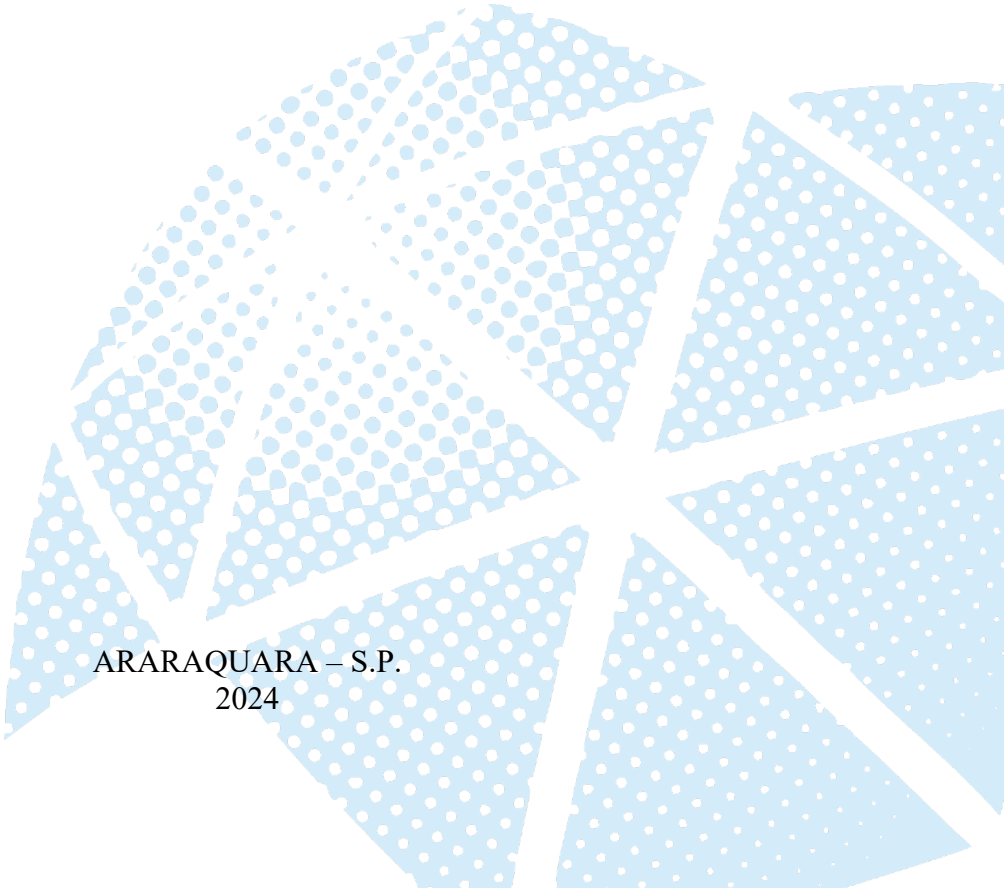


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras – *Campus* de Araraquara

STHEFANIE KALIL KAIRALLAH

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO SERVIÇO DE PROFESSORES DE
INGLÊS DA REDE PÚBLICA: o modelo *Cross-Design*

ARARAQUARA – S.P.
2024



STHEFANIE KALIL KAIRALLAH

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO SERVIÇO DE PROFESSORES DE
INGLÊS DA REDE PÚBLICA: o modelo *Cross-Design***

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara (FCLAr), para obtenção do título de Grau acadêmico de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Linguística e Língua Portuguesa

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

ARARAQUARA – S.P.
2024

K13c

Kairallah, Sthefanie Kalil

Curso de Formação Continuada no Serviço de professores de inglês da rede pública : o modelo Cross-Design / Sthefanie Kalil Kairallah. -- Araraquara, 2024

278 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

1. Formação Continuada no Serviço. 2. Língua Inglesa. 3. Competências Digitais. 4. Professores da rede pública. 5. Ensino Remoto Emergencial. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Ressaltamos que as discussões e reflexões engendradas nesta tese foram realizadas com base no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ONU, 2015), que se refere à Educação de Qualidade. Desse modo, analisamos a elaboração, execução e avaliação de um curso on-line, aplicado em uma das 91 Diretorias de Ensino Regionais do estado de São Paulo, com foco na Formação Continuada no Serviço de professores de inglês da rede pública estadual de ensino para o desenvolvimento de Competências Digitais e o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. Diante disso, partimos da investigação dos programas formativos vigentes, ofertados pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na época da pandemia da COVID-19, para a criação de um modelo de curso on-line denominado de *Cross-Design*. Além dessa conjuntura que nos revela os potenciais impactos sociais e educacionais desta pesquisa, pontuamos que este trabalho foi realizado por uma formadora-pesquisadora, a qual atua, diretamente, em ambos os contextos, a saber: como formadora de professores na Diretoria de Ensino Regional nas áreas de Tecnologia Educacional e Língua Inglesa, bem como pesquisadora, impactando a geração e análise de dados diante dos objetivos propostos. Assim, diante do caráter inovador e do momento singular em que este estudo foi feito, salientamos que as questões abordadas ao longo de seu desenvolvimento têm a possibilidade de serem irradiadas para os espaços locais, regionais e nacionais, tendo em vista que os pressupostos teóricos contemplam legislações de diferentes esferas governamentais e teorias científicas dos âmbitos tecnológico e linguístico.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

We emphasize that the discussions and reflections engendered in this thesis were carried out based on Sustainable Development Goal 4 (UN, 2015), which refers to Quality Education. Accordingly, we analyzed the elaboration, execution, and evaluation of an online course, applied in one of the 91 Regional Education Boards in the state of São Paulo, with a focus on Continuing In-service Education of English teachers in the state public education network for the development of Digital Competencies and the teaching/learning of the English Language. Considering this, we started by investigating the current training programs offered by the Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), of the Secretary of Education of the State of São Paulo, at the time of the COVID-19 pandemic, for the creation of an online course model called *Cross-Design*. In addition to this situation that reveals the potential social and educational impacts of this research, we point out that this work was carried out by a trainer-researcher who works directly in both contexts, namely: as a teacher trainer in the Regional Education Board in the areas of Educational Technology and English Language, as well as a researcher, impacting the generation and analysis of data considering the proposed objectives. Thus, given the innovative nature and the unique moment in which this study was carried out, we emphasize that the issues addressed throughout its development have the possibility of being radiated to local, regional, and national spaces, considering that the theoretical assumptions contemplate legislation from different governmental spheres and scientific theories from the technological and linguistic spheres.

STHEFANIE KALIL KAIRALLAH

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO SERVIÇO DE PROFESSORES DE
INGLÊS DA REDE PÚBLICA: o modelo *Cross-Design***

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara (FCLAr), para obtenção do título de Grau acadêmico de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Linguística e Língua Portuguesa

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Data da defesa: 24/05/2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP – Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Araraquara

Prof.^a Dr.^a Maria Glalcy Fequetia Dalcim
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* de Avaré

Prof.^a Dr.^a Maximina Maria Freire
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons
USP – Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo
UNESP – Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Araraquara

À Sandra Regina Panazio (*in memoriam*), carinhosamente chamada de Nana por mim. Minha eterna cúmplice, “irmãe” e amiga, que me ensinou o quanto viver é realmente uma missão paradoxal. Por um lado, é uma aventura árdua, assim como a história de suas lutas como filha, mulher e mãe. Ao mesmo tempo, trata-se de uma tarefa muito simples, isto é, basta fazer o bem, agir baseada na fé, sonhar com os pés no chão, olhar sempre para frente e amar incondicionalmente as pessoas, de tal modo que esse sentimento se materialize e se transforme em ações aos próximos, aproximando-nos do amor ágape de Deus.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, minha fortaleza, que me guiou e me confirmou todas as vezes que eu me questioneei sobre estar no lugar certo, fazendo a coisa certa. Obrigada, meu amado Senhor, por me direcionar e me capacitar! Eis-me aqui.

À minha querida orientadora e mãe acadêmica, Prof.^a Dr.^a Cibele, por quem tenho uma imensa admiração e a quem já considero uma estimada amiga. Sou grata por me ajudar a construir uma identidade como pesquisadora e a compreender o fazer científico. Por meio de seu apoio e de sua postura exemplar e acessível, aprendi o que é fazer pesquisa com dedicação, inovação e comprometimento com a Educação, com leveza e confiança mútua.

À Prof.^a Dr.^a Maria Glalcy, querida amiga e exemplo de profissional para mim desde a graduação, por me guiar na jornada da pós-graduação e realizar apontamentos cruciais na etapa de defesa desta tese. Agradeço-a por ser inspiração e luz em meus caminhos.

À Prof.^a Dr.^a Maximina, meus eternos agradecimentos por contribuir demasiadamente com a leitura crítica deste estudo no SELin, nas etapas de qualificação e defesa, com direcionamentos imprescindíveis para o aprimoramento da escrita do trabalho, os quais me fizeram refletir e me ajudaram a tomar novos rumos na pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Mônica, por ter me despertado a curiosidade pela investigação da relação entre o ensino de línguas e as tecnologias, em especial, nos encontros engendrados na Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais (JEALAV), realizados na FFLCH/USP, bem como pelas valiosas contribuições na defesa desta tese.

À Prof.^a Dr.^a Sandra, pela rica participação na etapa de qualificação e pelos importantes ensinamentos, em especial, os construídos ao longo da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada.

À Prof.^a Dr.^a Vivian, um presente que ganhei no Doutorado, com quem pude dividir, construir e aprender tanto nas discussões realizadas em nosso Grupo de Pesquisa. Agradeço-a por estar sempre presente em minha vida e pela sua participação atenciosa e carinhosa na defesa deste trabalho.

Aos demais colegas do Grupo de Pesquisa, Linguagem, Educação e Virtualidade (LEV), agradeço-os pelas contribuições riquíssimas e pela longa estrada que percorremos juntos, em especial, Gabriela, Felipe, Livia, Marina, Mayara e Sara, pelos momentos de partilha de conhecimentos, apresentações nos eventos acadêmicos e construção de uma grande amizade.

Ao meu amado esposo, Marcos, por todo o apoio dado a mim ao longo da trajetória acadêmica, com muito carinho e compreensão, sobretudo, sem nunca desacreditar do meu

potencial, reabastecendo as minhas forças sempre que elas estavam prestes a se esgotar. Por, também, escrevermos o livro da vida com amor e lealdade há 17 anos e, juntos, realizarmos os nossos sonhos. E, claro, à nossa filhinha de quatro patas, Chloe, pelo amor incondicional e fiel companhia nos feriados, finais de semana e madrugadas afora, enquanto eu escrevia esta tese.

Ao meu bem mais precioso, meu maior alicerce, meus pais, Kalil e Maria Eliana, os quais me acompanharam e me confortaram ao longo desse percurso tão árduo, sempre na retaguarda, dispostos a me acolherem e a me ouvirem, emanando boas energias e amor. Em especial, por me deixarem a maior herança que poderiam: o caminho da fé e da perseverança.

Às minhas queridas irmãs: Vanessa e Aline, por me inspirarem tanto e serem exemplos de mulheres determinadas, das quais meu coração se enche de orgulho de ser conectado. E aos meus cunhados, Eric e Fernando, irmãozinhos que a vida me deu, por se colocarem sempre à disposição. Obrigada por entenderem, amorosamente, as minhas ausências nos momentos em família, já que tiveram que “me emprestar” para a pesquisa.

À minha amada “irmã”, Sandra (*in memoriam*), vítima da COVID-19, por todo amor, carinho e cuidado que me deu na infância e ao longo da vida e, principalmente, por ser uma referência de ser humano, caráter e personalidade no meu desenvolvimento. E aos seus filhos, meus queridos sobrinhos mais velhos, que cresceram comigo: Léo e Gabriel, dos quais eu me orgulho muito. Presenciar a capacidade de resiliência dos dois me tornou ainda mais forte.

Ao Gustavo, meu sobrinho-filho, por ter me ensinado tanto desde pequeno e ser um menino tão carinhoso, maduro, empático e inteligente. Sou grata pela sua amável companhia e palavras sempre tão sábias e surpreendentes.

Ao meu querido sobrinho, Rafa. Seus avanços diários, amor incondicional e afeto desmedido me motivam a acreditar que realmente estou no caminho certo na área da Educação. Sua existência reafirma um compromisso de resistência que sempre carregarei comigo, meu sublime anjo azul: lutar pelo acesso e manutenção dos direitos assegurados pelas políticas públicas educacionais inclusivas, já que numa sociedade capacitista é necessário ser anticapacitista. Por isso, sempre que eu puder, serei a sua voz.

À minha amada sobrinha Nicole, minha princesinha, que tem, praticamente, a mesma idade que este trabalho por nascerem juntos. Obrigada por reavivar a criança que existe dentro de mim, proporcionando-me tantos sorrisos com seu olhar curioso, suas peripécias e as nossas brincadeirinhas que amamos fazer.

À família do Marcos, que também é a minha, em especial, aos meus sogros, Marco e Rosângela, os quais são meus segundos pais, bem como à irmã postiça, Mariana, e aos seus

familiares. Agradeço-os por compreenderem as minhas faltas nos almoços de domingo e sempre me acolherem com amor e carinho nesse período de dedicação à pós-graduação.

À minha avó paterna Mildes, a quem tanto amo, e aos meus avós, paternos e maternos, Fares, Orlando e Maria Inês, bem como aos meus avós agregados, João, Hercília, Aniceto e Benedita, os quais hoje vivem em meu coração. Meus agradecimentos por terem me deixado um legado de vida marcado pelo amor, honestidade, fé e coragem.

Às minhas queridas primas-irmãs, Karina, Carol e Camila, e as de coração, Juliana e Ana, por suavizarem, tantas vezes, a minha árdua caminhada até aqui, tornando os nossos encontros em momentos felizes e significativos, de partilha e amizade.

Às queridas Elaine e Maressa, por serem bússolas em tantos momentos da minha jornada pessoal, profissional e acadêmica, além de amigas para todas as horas – dos cafés com aulas de espanhol às conversas mais profundas e genuínas.

Aos demais amigos e familiares que estão sempre por perto, agradeço-os por me encorajarem e estarem ao meu lado durante a longa trajetória na pós-graduação, mesmo com tantos desencontros ocasionados pelo correr da vida.

Aos profissionais da Diretoria de Ensino, em especial, ao Adriano, Daniela, Josinete, Juliano, Lucimeire e Lucimara, os quais tiveram participações significativas em meu percurso profissional e acadêmico, além de estarem sempre dispostos a me emprestarem um ombro amigo com palavras e gestos generosos, de acolhimento e motivação.

Aos profissionais do Centro Universitário Sudoeste Paulista (UniFSP) que estiveram presentes nos momentos em que eu me formava uma doutora, especialmente, Brenda, Jordana e Marina, pela amizade e carinho construídos, e aos meus queridos alunos, por me ajudarem a resgatar, constantemente, os meus propósitos na Educação.

A todos os profissionais que compõem a área educacional, os quais, mesmo em face da pandemia, encontraram forças descomuns para continuar pesquisando e promovendo situações de ensino-aprendizagem. Juntos fomos, somos e sempre seremos mais fortes!

Por fim, à UNESP/FCLAr, campo de batalha, resistência e luta em combate à guerra contra o conhecimento e à produção científica enfrentada nos últimos anos em nosso país. Agradeço a todos os estudantes, funcionários e docentes por dividirem comigo a oportunidade única de vivenciar o impacto do poder de transformação social que uma universidade pública tem, isto é, de ocasionar incontáveis maneiras de afetar as formas de vida das pessoas, as quais, consequentemente, intervêm na sociedade em que vivemos, possibilitando torná-la mais justa, ética, inclusiva e democrática. Com orgulho, amor e gratidão, muito obrigada por me transformar numa “unespiana”, UNESP/FCLAr!

Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo (Freire, 1995, p. 79).

RESUMO

Com a disseminação da pandemia ocasionada pela COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, instituições de diferentes esferas recorreram a caminhos alternativos na busca de viabilizar serviços essenciais. Na educação, a coalizão global (Unesco, 2020) descortinou a imprescindibilidade de se repensar a formação dos professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE), em especial no âmbito deste trabalho, os de inglês. Desse modo, partindo da análise do contexto da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e de estudos do campo de formação de professores de línguas estrangeiras e uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (Leffa, 2016; Rozenfeld; Viana, 2019; Freire, 2021; Mayrink, 2021, entre outros), a presente pesquisa tem como objetivo elaborar, implementar e avaliar um modelo de curso on-line para Formação Continuada no Serviço de professores de inglês da rede pública de ensino estadual paulista, o qual denominamos de *Cross-Design*, baseando-se na literatura da área e resoluções vigentes, como a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (Brasil, 2020). Para tanto, partimos de métodos, abordagens e visões de design de cursos no campo educacional (Freire, 2013; Kenski, 2019; Filatro, 2020), com foco no desenvolvimento de Competências Digitais (Lucas; Moreira, 2018; Unesco, 2018; CIEB, 2019). Assim, o lócus discursivo desta pesquisa, de base qualitativa, é a área da Linguística Aplicada, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa-ação (Thiollent, 2009; Burns, 2010), em uma perspectiva participativa (Kemmis; McTaggart, 2005), desenvolvida por meio dos instrumentos: questionários semiestruturados, entrevistas semiestruturadas, diário de campo e gravação em áudio e vídeo, com a técnica de grupo focal. A partir de nossas análises, elencamos diferentes elementos que impactaram na escolha das estratégias e recursos que compõem a proposição teórica elaborada pela formadora-pesquisadora, no contexto de uma Formação Continuada no Serviço. Os resultados obtidos na primeira macroetapa, denominada Pré-Design, revelam as características do perfil do público-alvo, demonstrando seu interesse de adesão ao curso. Também mapeamos os professores de inglês quanto à formação inicial, tempo de serviço, categoria de trabalho, expectativas e necessidades de apoio formativo, bem como suas percepções sobre o domínio das Competências Digitais. Após isso, consolidamos a primeira versão piloto do modelo *Cross-Design* e identificamos que as macroetapas *Crossaction* e *Crossover* nos permitem desvelar possíveis lacunas e potencialidades para alicerçar a elaboração de cursos em uma perspectiva ampliada, sobretudo, por meio de experiências formativas, colaborativas, críticas e reflexivas, com vistas às particularidades do contexto, do público-alvo e dos resultados analisados.

Palavras-chave: Formação Continuada no Serviço; Língua Inglesa; Competências Digitais; Professores da rede pública; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

With the spread of the COVID-19 pandemic (caused by the virus SARS-CoV-2), institutions from different spheres resorted to alternative paths in their search to make essential services viable. In education, the global coalition (Unesco, 2020) revealed the essential need to rethink the training of teachers in Emergency Remote Teaching (ERT), especially English teachers, in the scope of this work. Thus, based on the analysis of the context of the Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), of the Secretary of Education of the State of São Paulo and studies in the field of education foreign language teachers and use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) (Leffa, 2016; Rozenfeld; Viana, 2019; Freire, 2021; Mayrink, 2021, among others), the present research aims to develop, implement and evaluate an online course model for Continuing In-Service Education for English teachers in the public school system, which we call Cross-Design, based on the literature in the area and current resolutions, such as Common National Base for Continuing Education (Brazil, 2020). To this end, we start with methods, approaches, and course design views in the educational field (Freire, 2013; Kenski, 2019; Filatro, 2020), with a focus on the development of Digital Competencies (Lucas; Moreira, 2018; Unesco, 2018; CIEB, 2019). Thus, the discursive locus of this qualitative-based research is the area of Applied Linguistics, with action research as methodological procedures (Thiollent, 2009; Burns, 2010), from a participatory perspective (Kemmis; McTaggart, 2005), developed through instruments: semi-structured questionnaires, semi-structured interviews, field diary, and recording in audio and video using the focus group technique. From our analyses, we listed different elements that impacted the choice of strategies and resources that make up the theoretical proposition prepared by the researcher-trainer in the context of Continuing In-Service Education. The results obtained in the first macro-stage, called Pre-Design, reveal the characteristics of the profile of the target audience, demonstrating their interest in joining the course. We also mapped English teachers in terms of their initial training, length of service, job category, expectations, and needs for training support, as well as their perceptions about mastering Digital Competencies. Thereafter, we consolidated the first simplified version of the Cross-Design model and identified that the Crossaction and Crossover macro-steps allow us to reveal possible gaps and potentialities to support the development of courses from a broader perspective, above all, through formative, collaborative, critical and reflective, with a view to the particularities of the context, the target audience and the results analyzed.

Keywords: Continuing In-Service Education; English Language; Digital Competencies; Public school teachers; Emergency Remote Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos de atuação e base teórica de pesquisa da formadora-pesquisadora.....	31
Figura 2 – Competências dos estudantes e profissionais.....	58
Figura 3 – O <i>looping</i> formativo-reflexivo na formação docente.....	79
Figura 4 – Síntese das áreas do DigCompEdu	94
Figura 5 – Competências e suas ligações	95
Figura 6 – Desenvolvimento progressivo de competências do DigCompEdu	97
Figura 7 – A estrutura do TPACK.....	98
Figura 8 – A estrutura do CPEP	98
Figura 9 – Evolução da função dos formadores da SEDUC-SP.....	115
Figura 10 – <i>Print</i> das Plataformas Educacionais.....	118
Figura 11 – <i>Print</i> do site da EFAPE com a palavra-chave “inglês”	122
Figura 12 – <i>Print</i> das informações do programa “Inglês para Todos”	123
Figura 13 – <i>Print</i> da estrutura do site oficial do programa “Prontos pro Mundo”	124
Figura 14 – <i>Print</i> da estrutura do AVA da “Plataforma SPeak ”	125
Figura 15 – <i>Print</i> do Repositório do CMSP – ATPC disponíveis.....	126
Figura 16 – <i>Print</i> da reorganização da interface do Repositório do CMSP	129
Figura 17 – <i>Print</i> da pauta formativa de Língua Inglesa – Multiplica SP #Professores	130
Figura 18 – <i>Print</i> do design da pauta formativa	131
Figura 19 – Construtos, significados e interconexões do DEC	141
Figura 20 – <i>Framework</i> da parceria	147
Figura 21 – Metodologia PDAF	149
Figura 22 – Contextos que contribuíram para a emergência do <i>Cross-Design</i>	154
Figura 23 – Macroetapas do modelo <i>Cross-Design</i> e suas ações.....	158
Figura 24 – Etapas para se realizar uma pesquisa-ação participativa.....	164
Figura 25 – Passos e ciclos de uma pesquisa-ação	176
Figura 26 – Etapas do modelo <i>Cross-Design</i> na pesquisa-ação.....	179
Figura 27 – Ações realizadas pela EFAPE para as ATPC em 2021.....	193
Figura 28 – <i>Print</i> 1 – mapeamento do perfil docente: tempo de experiência.....	201
Figura 29 – <i>Print</i> 2 – mapeamento do perfil docente: categoria de trabalho	202
Figura 30 – <i>Print</i> 3 – mapeamento do perfil docente: habilitação para lecionar outras disciplinas	203

Figura 31 – <i>Print</i> 4 – mapeamento da percepção sobre o domínio das Competências Digitais no Q1	204
Figura 32 – <i>Print</i> 5 – mapeamento da percepção sobre o domínio das Competências Digitais no Q2	205
Figura 33 – Macroetapa <i>Cross-Design</i> : modelo piloto	208
Figura 34 – <i>Print</i> do Material Didático: objetivos do curso.....	210
Figura 35 – <i>Print</i> do Material Didático: estrutura do curso	211
Figura 36 – <i>Print</i> do REPLI – Repositório para ensino de Língua Inglesa no Padlet.....	213
Figura 37 – <i>Print</i> do Material Didático do curso.....	213
Figura 38 – <i>Print</i> do AVA do curso no Google Classroom	214
Figura 39 – <i>Print</i> do primeiro encontro do curso – plataforma Flipgrid.....	215
Figura 40 – Escala de reflexão e Competências Digitais	228
Figura 41 – <i>Print</i> do Google Meet – interação com os participantes do curso	232
Figura 42 – <i>Print</i> – trabalho final do curso no Google Classroom.....	232
Figura 43 – Modelo <i>Cross-Design</i> ampliado	246

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação do 1º encontro: Flipgrid.....	236
Gráfico 2 – Avaliação do 2º encontro: Lyrics Training	236
Gráfico 3 – Avaliação do 3º encontro: Quizlet.....	237
Gráfico 4 – Avaliação do 4º encontro: Realidade Virtual	237
Gráfico 5 – Avaliação do 5º encontro: Canva	238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões do trabalho do professor	44
Quadro 2 – Documentos referenciados na proposta enviada ao CNE, na BNC-F e na BNC-FC.....	50
Quadro 3 – Competências profissionais da BNC-FC.....	51
Quadro 4 – Dimensões do desenvolvimento de Competências Profissionais.....	52
Quadro 5 – Características da BNC-FC	53
Quadro 6 – Publicações com o termo FC em Serviço nos últimos cinco anos	64
Quadro 7 – Motivos que desencadeiam interesse na realização de cursos de FC em Serviço .	68
Quadro 8 – Pontos de convergência entre a Resolução da BNC-FC e a literatura internacional	75
Quadro 9 – Tipos de reflexão	81
Quadro 10 – Situação das escolas no Brasil durante a pandemia da COVID-19.....	89
Quadro 11 – Entrelaçamento dos descritores de Competências Digitais	96
Quadro 12 – Resoluções SE sobre formação docente (publicadas nos últimos 20 anos) (continua).....	103
Quadro 12 – Resoluções SE sobre formação docente (publicadas nos últimos 20 anos) (continuação)	104
Quadro 13 – PEC plataforma e suas novas frentes de atuação.....	116
Quadro 14 – O papel do formador.....	133
Quadro 15 – Etapas do <i>Design Thinking</i>	143
Quadro 16 – Aplicação do <i>Design Thinking</i> em contextos educacionais.....	144
Quadro 17 – Detalhamento das ações de elaboração do curso.....	159
Quadro 18 – Primeiros rascunhos do programa de curso	160
Quadro 19 – Estratégias metodológicas da pesquisa-ação	163
Quadro 20 – Descrição dos instrumentos de coleta de dados.....	170
Quadro 21 – Relação entre os instrumentos e as etapas de análise	171
Quadro 22 – Ciclo 1 da pesquisa-ação	177
Quadro 23 – Ciclo 2 da pesquisa-ação	178
Quadro 24 – Estrutura do curso: conteúdos, metodologias e recursos digitais (continua).....	182
Quadro 25 – Sistematização das ações formativas da EFAPE/SEDUC-SP destinadas aos professores de Língua Inglesa nos últimos dez anos.....	191

Quadro 26 – Dados contendo sugestões para o curso e sua correlação com a linha de progressão das Competências Digitais.....	195
Quadro 27 – Preparação de aulas	229
Quadro 28 – Materiais didáticos.....	230
Quadro 29 – Utilização de TDIC.....	231
Quadro 30 – Autoavaliação dos professores-cursistas – potencialidades	239
Quadro 31 – Autoavaliação dos professores-cursistas – fragilidades	240

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNC-F	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-FC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEC	Coordenador(a) de Equipe Curricular
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
CIEB	Centro de Inovação de Educação Básica
CMSP	Centro de Mídias de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DC	Diário de Campo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEC	Design Educacional Complexo
DER	Diretoria de Ensino Regional
DI	Design Instrucional
DIC	Design Instrucional Contextualizado
DT	<i>Design Thinking</i>
EC	Entrevista com os Cursistas
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza”
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”
EA	Etapa
EP	Entrevista com o PEC colaborador
FC	Formação Continuada
GF	Grupo Focal
IA	Inteligência Artificial

ICT CFT	<i>Competency Framework for Teachers</i>
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Cultura e da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNP	Professor(a) Coordenador(a) de Núcleo Pedagógico
PCOP	Professor(a) Coordenador(a) de Oficina Pedagógica
PDAF	Planejamento, dinâmicas de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem e <i>feedback</i>
PEC	Professor(a) Especialista em Currículo
PNE	Plano Nacional da Educação
Q1	Questionário 1
Q2	Questionário 2
Q3	Questionário 3
SE	Secretaria da Educação
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
1.1	Inquietações da formadora-pesquisadora no percurso formativo	23
1.2	Justificativa e relevância do estudo	27
1.3	Objetivos e questões de pesquisa.....	32
1.4	Organização da tese	33
2	DISCUSSÕES E PROPOSIÇÕES TEÓRICAS	34
2.1	Novas políticas públicas e seus impactos na formação docente: cenários pré e pós-pandêmico	35
2.1.1	Base Nacional Comum Curricular: relações com o ensino de inglês	38
2.1.2	Base Nacional Comum para a Formação Continuada: área de Linguagens	48
2.2	Reflexões contemporâneas sobre a formação continuada de professores	59
2.2.1	Problematizando e refletindo sobre o conceito de Formação Continuada em Serviço	60
2.2.2	Formação Continuada no Serviço: impactos no papel docente	70
2.2.3	Formação continuada de professores de línguas estrangeiras em uma perspectiva crítico-reflexiva.....	77
2.2.4	Formação na era da Cultura Digital: os documentos da Unesco, do CIEB e o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores: DigCompEdu	87
2.3	Formação docente no contexto da SEDUC-SP	100
2.3.1	Documentos legais acerca da formação docente continuada na SEDUC-SP	102
2.4	Elementos que alicerçam a elaboração de cursos e formações.....	132
2.4.1	Visões de design no campo educacional: Design Instrucional, Design Instrucional Contextualizado, Design Educacional Complexo e <i>Design Thinking</i>	135
2.4.2	A abordagem de <i>Coaching</i> Instrucional e o Método PDAF	145
2.5	O modelo <i>Cross-Design</i>	150
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	162
3.1	Natureza e tipo de pesquisa	162
3.2	Caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes	165
3.3	Coleta e análise de dados: instrumentos	168
3.3.1	Questionários semiestruturados	172
3.3.2	Entrevistas semiestruturadas	173

3.3.3	Diário de Campo	174
3.3.4	Gravação da aula em áudio e vídeo: a sessão de Grupo Focal	175
3.4	Coleta e análise de dados: procedimentos	176
4	REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE OS DADOS.....	186
4.1	Reflexões iniciais sobre a emergência do modelo <i>Cross-Design</i>	187
4.1.1	Pré-design: identificação de lacunas e contribuições precedentes à construção do <i>Cross-Design</i>	190
4.1.2	Pré-design: perfil dos participantes e dos contextos circundantes.....	199
4.2	<i>Cross-Design</i> : construção dos fundamentos do modelo piloto	206
4.3	<i>Crossaction</i> : reflexões para, durante e sobre a formação	212
4.4	<i>Crossover</i> : a avaliação do modelo piloto do curso e a emergência do <i>Cross-Design</i> ampliado	233
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259
	REFERÊNCIAS LEGAIS	270
	APÊNDICE A – Questionário 1	272
	APÊNDICE B – Questionário 2	273
	APÊNDICE C – Questionário 3	274
	APÊNDICE D – Diário de Campo	275
	APÊNDICE E – Entrevista com o PEC colaborador	276
	APÊNDICE F – Entrevista com os participantes (professores-cursistas)	277
	APÊNDICE G – Sessão de Grupo Focal	278

1 INTRODUÇÃO

Com a disseminação da pandemia da COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, nos anos de 2020 e 2021, houve uma busca exponencial por alternativas de ensino, a fim de oportunizar a continuidade dos processos educativos nas escolas. Em decorrência disso, a conjuntura que se instaurou no contexto escolar pós-pandêmico modificou o *modus operandi* de diferentes profissionais e esferas educacionais, devido à necessidade de adaptação e flexibilização de serviços nos âmbitos sociocultural e político-econômico.

Considerando que a Educação é um direito humano e universal, vivenciamos, também, várias iniciativas governamentais criadas para lidar com as limitações impostas, partindo das premissas exigidas pela Coalizão Global da Educação¹, lançada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (doravante Unesco) em março de 2020, a qual se baseou na obrigação de os países realizarem esforços intersetoriais e criarem condições necessárias para viabilizar e facilitar a aprendizagem.

De acordo com tal iniciativa, foi necessário garantir a proteção do direito à educação durante o contexto pandêmico e proporcionar, emergencialmente, serviços essenciais em escala mundial, sobretudo, aqueles ofertados pelos setores educacionais, em torno de três eixos: conectividade, professores e gênero, representando a materialização dos deveres dos Estados – cumprir, respeitar e proteger, diante dessa ruptura sem precedentes. Essa seara também impactou significativamente em alterações nos modelos educacionais tradicionais, bem como no percurso formativo docente, pois a emergência de novas alternativas metodológicas ocasionou, necessariamente, um movimento de desconstrução de paradigmas preexistentes no estigma da relação professor-tecnologia, concebida como dicotômica durante as últimas décadas.

Diante disso, o distanciamento secular entre o fazer docente e a adequação às novas formas de ensinar por intermédio de aparelhamento tecnológico foi descortinado e provocou a oferta massificada de formações on-line ao longo da pandemia, em especial, a partir da tomada de consciência coletiva sobre a carência do desenvolvimento de Competências Digitais nas

¹ Coalizão Global da Educação (Unesco, 2020). Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>. Acesso em: 20 fev. 2022.

grades curriculares das licenciaturas plenas e programas de Formação Continuada (doravante FC) em Serviço² espalhados pelo país, em especial, no Estado de São Paulo.

Contudo, ressaltamos que a resistência para aderir ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC) nos contextos educacionais é oriunda de fatores humanos e técnicos, os quais vão além da responsabilização pela não utilização, da visão e aceitação dos professores (Kairallah, 2020), como: a ausência de investimento e políticas públicas efetivas, o despreparo profissional, a falta de infraestrutura escolar, o inexpressivo número de equipamentos tecnológicos e recursos educacionais digitais e/ou a não apropriação do uso de metodologias diversificadas de ensino.

Como implicação desse cenário, este estudo emerge do dilúvio de (in)formações vivenciado ao longo desse período *sui generis*, “reforçado pela legitimada área de Linguística Aplicada (doravante LA), rumo ao reconhecimento efetivo do direito da LA em se constituir numa área própria, se não independente de outras áreas [...]”, considerando que a singularidade é uma de suas partes constitutivas. Dessa alteridade reconhece-se a sua própria identidade, uma vez que é “marcada por particularidades associadas a outras particularidades de diferentes áreas do conhecimento” (Jordão, 2016, p. 12). Tendo em vista essas convergências, optamos pela pesquisa-ação (Thiollent, 2009; Burns, 2010) participativa (Kemmis; McTaggart, 2005) e de natureza qualitativa (Yin, 2016) como método de investigação.

Partimos dos documentos que prescrevem as diretrizes nacionais para o trabalho docente no processo de ensino/aprendizagem, como a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (Brasil, 2017), e determinam, legalmente, como o desenvolvimento profissional dos professores deve ocorrer, tal qual a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (doravante BNC-FC) (Brasil, 2020). Ademais, discutimos os impactos de ambos na formação docente em uma perspectiva de Formação Continuada em Serviço por meio de estudos realizados na grande área da Educação (Lourenço, 2014; Rodriguez; Silva, 2015; Cardoso, 2018; Gomes, 2020), bem como no campo da LA (Bastos, 2023; Barros, 2022; Bach; Matias, 2021; Ribeiro, 2021; Martins, 2019; Sampaio, 2018; Batista; Pesce, 2018).

Propomo-nos, também, a partir da literatura das grandes áreas da Linguística e da Educação, a elaborar, implementar e avaliar um modelo de curso para professores de inglês da

² O termo Formação Continuada em Serviço será discutido mais amiúde na Subseção 2.2.1. Vale ressaltar que o conceito é concebido de várias formas na literatura, por diferentes autores. Neste trabalho, adotaremos a concepção de que após a formação inicial docente, é possível haver uma formação que, além de um caráter contínuo, atenda às exigências presentes nos sistemas educacionais e contextos de atuação desses professores em serviço, os quais estão vinculados, mais precisamente, à SEDUC-SP.

rede pública estadual de ensino, o qual denominamos de *Cross-Design* e consideramos como um produto de uma formação continuada neste trabalho, baseando-nos nos princípios da teoria do Design Educacional Complexo (Freire, 2013), do Design Instrucional à luz de Kenski (2019), do Design Instrucional Contextualizado (Filatro, 2020), *Design Thinking* de acordo com Filatro e Cavalcanti (2018), do método PDAF³ (Gianesi; Massi; Mallet, 2020), da abordagem de *Coaching* Instrucional (Cunha, 2016) e com foco no desenvolvimento de Competências Digitais (Lucas; Moreira, 2018; Unesco, 2018; CIEB, 2019).

Para tanto, analisamos a estrutura dos modelos vigentes dos cursos e dos programas de desenvolvimento profissional já ofertados pela Escola de Formação dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (doravante EFAPÉ), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (doravante SEDUC-SP), a fim de averiguar as formações oferecidas, para, então, elaborar outros percursos formativos, baseando-nos nas necessidades advindas especificamente do contexto de atuação do professorado, sobretudo, no Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE) (Hodges *et al.*, 2020) e, posteriormente, na transição ocorrida para o Ensino Híbrido (Horn; Staker, 2015).

Diante das questões ressaltadas, na subseção a seguir, descreveremos o percurso formativo – inicial, continuado e no serviço⁴ – da formadora-pesquisadora, evidenciando os motivos pelos quais a pesquisa realizada no mestrado e sua atuação profissional despertaram novas inquietações geradoras deste trabalho de doutorado.

1.1 Inquietações da formadora-pesquisadora no percurso formativo

Como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, o estudo de línguas sempre esteve presente em meu percurso formativo, desde a famigerada trajetória nas escolas de idiomas como estudante, o dia a dia nas salas de aulas de escolas públicas e privadas como professora, o desafiador cargo de gestão como formadora de professores, até o momento, concomitantemente com a elaboração da tese de Doutorado, como pesquisadora na linha de ensino/aprendizagem de língua.

³ Segundo os autores, a sigla PDAF, sobre a qual discutiremos na Subseção 2.4.2, sumariza as seguintes etapas de um curso: planejamento, dinâmicas de ensino-aprendizagem, avaliação e *feedback*.

⁴ Os três momentos descritos como parte do percurso formativo da formadora-pesquisadora, isto é, **inicial, continuado e no serviço**, remetem às etapas de graduação, pós-graduação e da realização de cursos específicos para atuação no contexto profissional da Secretaria Estadual da Educação, ofertados para atender às demandas e a performance requeridas pelo órgão, além de subsidiar o fazer docente dos profissionais de acordo com a implementação das políticas públicas educacionais.

Desse modo, apoiando-me no que o sociólogo, filósofo e pesquisador da Ciência da informação e da comunicação, Pierre Lévy (1999), postulou na virada do milênio, algumas questões emergiram da práxis: será que assim como vivemos um dilúvio informacional em rede na reconstrução dos relacionamentos interpessoais na cibercultura, estaríamos vivenciando agora – nos cenários pandêmico e pós-pandêmico – um dilúvio (in)formacional na formação continuada de professores? Isto é, até que ponto a existência substancial de formações provenientes da lei da oferta e demanda são, de fato, de qualidade e efetivas na prática ou não passam de proposições legalmente protocolares?

De causas a efeitos, tais questionamentos surgiram em decorrência da realização e dos dados obtidos no mestrado, no qual pude constatar que os professores de inglês já consideravam o uso das TDIC algo muito importante e com capacidade de potencializar o ensino e a aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM) – Inglês. Muitos não utilizavam aparelhamento tecnológico, quiçá *softwares* educacionais, não apenas por falta de conhecimento ou Competências Digitais, mas por fatores mais complexos, envolvendo elementos humanos e técnicos, embora alguns dos participantes os tenham atribuído à insegurança pessoal e dificuldades de uso, decorrente de lacunas formativas nos espaços acadêmicos (Kairallah, 2020).

Ademais, também foi possível constatar que, apesar de haver inúmeras ofertas de formações continuadas por parte de instituições públicas como a SEDUC-SP, a qual disponibiliza cursos on-line pela EFAPE, a adesão aos cursos ou a implementação das teorias aprendidas e contidas no planejamento de aulas dos professores de inglês, isto é, os participantes desta pesquisa, nem sempre eram bem-sucedidas, pois embora os percursos formativos fossem muito bem-preparados, na maioria das vezes, não apresentavam coerência entre os conteúdos que se ensinava e o que se esperava que o profissional fizesse em sala de aula, desconsiderando a homologia de processos⁵ (Schön, 2007).

No ambiente escolar, por exemplo, é preponderante frisar que o corpo gestor tem muita influência sobre a tomada de decisões dos professores, uma vez que ao fazer escolhas e planejar as ações pedagógicas formativas dos docentes, acaba direcionando quais caminhos eles

⁵ Schön (2007) assevera que o docente terá experiências diferentes como aluno e como profissional, não apenas no curso de formação, mas durante todo o seu percurso formativo. Assim, a homologia de processos é crucial, pois se trata de um princípio para a formação, cuja aplicação não é direta, mas ocorre por meio de estratégias análogas as que utilizará na sala de aula. Tais experiências serão, portanto, homólogas, imprescindíveis e constitutivas do papel que exercerá futuramente como profissional. As contribuições do autor serão apresentadas mais amiúde na Seção 2.1.

devem tomar para ensinar, aprender, dialogar, conviver e resolver problemas e conflitos na escola. Contudo, ao adotarem outra perspectiva,

[...] os gestores espelham os princípios e metodologias do modelo pedagógico por meio da homologia de processos, ou seja, o saber aprendido é ensinado, atuando com os professores do mesmo modo que esperam que estes atuem com os estudantes (Leite; Mônaco; Santos, 2018, p. 40).

Inferimos que, caso não haja a homologia de processos, esse hiato poderá se expandir devido aos conteúdos imbuídos nos desenhos dos cursos, bem como à ausência de experiências modelizadas e reflexivas nessas formações, as quais dificultam a replicabilidade, na prática com os estudantes, uma vez que os docentes não vivem o papel do aluno para ressignificar o papel do professor.

Dessa maneira, é mister salientar que, mais recentemente, as minhas experiências no caminho da pós-graduação culminaram numa inquietação comum à área de LA, devido ao seu viés contemporâneo (Moita Lopes, 2006) e transgressivo (Pennycook, 2006). Assim, formar formadores e professores suscitou reflexões sobre a efetividade das formações ofertadas copiosamente por órgãos públicos, de modo on-line, o que acabou gerando algumas hipóteses investigativas para a pesquisa. À luz de Pennycook (2006, p. 82), isso ocorre na LA, pois a teoria de caráter transgressivo “assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito”. Consequentemente, tais questões transcendem as barreiras do campo tradicional e as áreas de conhecimento estipuladas categoricamente, uma vez que acabam integrando discussões inter, multi e transdisciplinares, advindas do campo das Ciências Sociais.

Nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 44), “para quem faz pesquisa aplicada, produzir conhecimento que seja responsivo à vida social é um dos desafios principais”. Além disso, o objeto de estudo da LA não pode se isentar das discussões das humanidades, posto que:

[...] parece ainda mais pertinente quando muitas das questões mais interessantes sobre a linguagem são levantadas por pesquisadores fora do campo de estudos específicos da linguagem. Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. (Moita Lopes, 2006, p. 96).

Diante do que os autores postulam, é pertinente afirmar que realizar pesquisas na área de LA, em especial, na linha de ensino/aprendizagem de língua, revelará as divergências observadas entre a teoria e a prática, suscitando questões de cunho político-educacional

vivenciadas por mim no papel de formadora-pesquisadora. Particularmente, interessa-nos as que tangem à formação continuada de professores de inglês, porquanto se destacam no contexto de atuação profissional, considerando questões em aberto, remanescentes do estudo realizado anteriormente na dissertação de mestrado.

Vale ressaltar que as inquietações e reflexões realizadas também têm como fundamentação as experiências profissionais vivenciadas ao longo de seis anos, justificando a adoção do termo formadora-pesquisadora, pois, na função de Professora Especialista em Currículo (doravante PEC), antes denominada de Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico (PCNP), em uma Diretoria de Ensino Regional, pude sentir os impactos da implementação das políticas públicas de formação, oriundas dos últimos três Governadores e Secretários da Educação, os quais possuíam diferentes perfis de gestão na liderança da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Assim, evidencia-se que transitar entre diversas áreas do conhecimento como PEC, estudar as políticas públicas já implementadas, ponderar sobre os caminhos de formação e formar professores em serviço têm culminado nos principais motivos que dão suporte empírico ao fazer científico nesta tese.

No entanto, sem transparecer uma postura surpreendida, assim como se configura a área de LA, a previsibilidade das ações e a fragmentação dos saberes não são movimentos esperados pelo público pesquisador. Com relação ao contexto, de acordo com Jordão (2016), é possível compreender a construção do campo da LA reconhecendo sua alteridade, isto é, com a compreensão do que é singular e semelhante. Segundo a autora, “[...] o contato com outras áreas é uma oportunidade de reconhecer-se nelas”, o que não anula a própria identidade, pelo contrário, “significa performar a identidade cotidianamente na LA” (Jordão, 2016, p. 13).

Desse modo, partindo da análise dos modelos de formação existentes na SEDUC-SP, esta pesquisa tem como princípio a necessidade de ser reconhecida como fruto de um contexto específico e de um momento singular de investigação: a pandemia da COVID-19. Destacamos, ainda, que performamos sua identidade cotidianamente, pois seus desdobramentos não se limitam a esse cenário, uma vez que seu nascimento tem origem anterior a tal acontecimento, exigindo sua remodelação para atender ao contexto, bem como sua realização não se finda durante a pandemia, mas a posteriori.

Não obstante, evocamos que as “inovações nas práticas educativas são fundamentais devido à transformação contínua da sociedade” (Kairallah, 2018, p. 5), acarretando, por conseguinte, a exigência de aprimoramento profissional após a formação inicial dos docentes que atuaram nesta conjuntura. Por isso, consideramos coerente a criação de um design de formação para performar no contexto específico deste estudo, posto que “novos

tempos exigem novas formas de teorizar” (Moita Lopes, 2006), com foco na especificidade do público-alvo e nas demandas do sistema educacional de ensino, mais precisamente, para os professores de inglês dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da rede pública do Estado de São Paulo.

Portanto, assim como Clarice Lispector (1964) em sua obra “Paixão segundo G. H.”, reforçamos sua nota a possíveis leitores, recomendando que essa tese seja lida por pessoas de almas formadas [e em contínua formação], isto é, para aquelas que ainda vão descobrir “que a aproximação, do que quer que seja, se faz gradualmente e penosamente – atravessando inclusive o oposto daquilo que se vai aproximar” (Lispector, 1964, p. 7).

Tendo em vista o percurso explicitado e as motivações que acarretaram esta investigação, expomos, a seguir, a justificativa e a relevância deste estudo.

1.2 Justificativa e relevância do estudo

A disseminação da pandemia do coronavírus nos levou a descortinar e a reconhecer uma série de fragilidades existentes em várias esferas organizacionais em nosso país, incluindo, o setor da Educação, por meio de questões sociais, políticas, culturais e econômicas. Desse modo, a responsabilidade de agirmos emergencialmente tornou-se evidente, assim como pontua Freire (1996, p. 54), “como presença consciente no mundo” não podemos escapar da nossa responsabilidade ética ao nos movermos no mundo.

Com o advento da digitalização da sociedade nos contextos pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico, de acordo com a Coalizão Global da Educação (Unesco, 2020), houve a emergência da necessidade de reinventar a educação urgentemente, a fim de ajudar no enfrentamento de desafios comuns, vivenciados pelos corpos gestor, docente e discente. Somando-se a isso, destacamos as transformações ocorridas nos papéis dos professores, principalmente, por conta da mobilização hercúlea e secular pela renovação das metodologias de ensino, em busca de agregar novos recursos e estratégias educacionais às tradicionais aulas presenciais, por meio de incontáveis meios e tentativas de formação docente, tais como cursos on-line, *lives*, palestras, fóruns, entre outros, colocando em xeque essa necessidade. Nesse sentido, esse trabalho se justifica, sobretudo, devido às lacunas presentes no contexto político-educacional supracitado, em especial, no que tange aos desenhos dos cursos de FC em Serviço para professores de inglês da rede pública paulista.

Partimos do pressuposto de que a Educação é um direito de todos por ser um bem público, insubstituível e inegociável, protegido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(doravante LDB), n.º 9.394 (Brasil, 1996), pelas metas contidas Plano Nacional da Educação (PNE), em vigência no decênio 2024–2034 (Conae, 2024), e pelos pareceres e resoluções dos Conselhos Estaduais, direitos assegurados na Constituição Federal do Brasil de 1988. Ressaltamos que tais documentos legais impactaram no desenvolvimento de ações executadas pelo Ministério da Cultura e da Educação (MEC) e pelas Secretarias Estaduais de Educação do Brasil, as quais foram constantemente discutidas pela comunidade acadêmica ao longo da pandemia, pois a reconfiguração e viabilização do processo ensino/aprendizagem, ainda que emergencial, dependeu majoritariamente da elaboração e fortalecimento das políticas públicas.

Com isso, essas iniciativas objetivaram redesenhar a função da escola e subsidiar seus atores sociais, amparando-os com aparelhos tecnológicos, recursos digitais e adequação de infraestrutura, bem como possibilitaram a realização de formações continuadas remotamente. Para atender à rede pública de educação básica paulista, por exemplo, houve a fundação do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (doravante CMSP), que viabilizou, gratuitamente, o acesso às aulas via internet e canais abertos de televisão, tais como a TV Cultura Educação e a TV Univesp. Além disso, houve a criação do Programa Computador do Professor, que custeou equipamentos computacionais com valores de até dois mil reais por docente, e a distribuição de *chips* com dados de internet para navegação em aplicativos educacionais, disponíveis para educadores e educandos durante e após a pandemia.

Apesar dos esforços instituídos no âmbito educacional para minimizar tais desafios, para uma grande parte dos professores e estudantes houve maior dificuldade de atuação no modelo de ERE adotado em todo o país, especialmente, por conta da ausência de acesso à internet e à falta de dispositivos tecnológicos, como celular, tablet, notebook e/ou computador. Ademais, Hodges *et al.* (2020) contrastam as diferenças entre a educação remota e as experiências que são projetadas para acontecerem on-line desde o princípio, sendo o ERE:

[...] uma mudança temporária de design instrucional para um modelo alternativo, devido às crises circunstanciais. Ele envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam entregues presencialmente, como em cursos combinados ou híbridos (Hodges *et al.*, 2020, n. p., tradução nossa⁶).

Os desafios não foram menores na transição para o Ensino Híbrido, uma vez que novos esforços formativos e questões infraestruturais impactaram na qualidade desse processo.

⁶ Traduzido do original: [...] *a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses* (Hodges *et al.*, 2020, n. p.).

Horn e Staker (2015, p. 34) o definem como um “programa formal” em que os alunos aprendem parte do conteúdo de modo on-line, com mais autonomia sobre o seu ritmo de aprendizagem.

Contudo, tais problemáticas têm raízes mais profundas. Os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, evidenciaram que, no Brasil, cerca de 4,1 milhões de alunos oriundos de escolas da rede pública de ensino não tinham acesso à internet, em 2019, escancarando as desigualdades econômicas que existiam antes mesmo da pandemia, a qual tornou esses números ainda maiores, indo na contramão do que Tori (2010) assevera, isto é, a importância de quebrar barreiras para reduzir as distâncias por meio de tecnologias interativas, especialmente, as ocasionadas nesse tempo de exceção.

Destarte, a fim de correlacionar teoria e empiria, consideramos relevante dar destaque ao contexto de trabalho da formadora-pesquisadora, sendo o Núcleo Pedagógico de uma Diretoria de Ensino Regional (doravante DER), o qual fundamenta as experiências vividas no órgão da SEDUC-SP, bem como na EFAPE, e fomentou o aparecimento de algumas inquietações para a realização da tese.

Em decorrência do viés profissional da formadora-pesquisadora, compartilhamos das proposições de Rozenfeld e Viana (2019, p. 12), sobre as quais defendem que “os aspectos institucionais e didático-metodológicos envolvem, na contemporaneidade, uma reflexão mais cuidadosa sobre a modalidade de ensino e as mídias a serem utilizadas” por parte dos professores. Assim, julgamos necessário discutir e refletir sobre as maneiras de viabilizar, em larga escala, cursos on-line e formações continuadas remotas, em especial, aos professores de inglês do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio, bem como a respeito de suas contribuições para o desenvolvimento de Competências Digitais.

No tocante a isso, a fim de subsidiar os docentes por meio de capacitações que os possibilitem vivenciar experiências semelhantes às que se esperam que aconteçam em sala, destacamos a importância de conceituarmos, epistemologicamente, o termo FC em Serviço. No entanto, embora alguns autores provoquem a dicotomização dos termos “continuada” e “em serviço”, como, por exemplo, o artigo publicado por Casadei Salles (2004), já citado 39 vezes em outras pesquisas segundo o Google Scholar, buscamos nos alinhar a uma perspectiva que desmistifica os conceitos como caminhos binários, na diligência de evitar o fortalecimento da ideia de uma supremacia da prática sobre a teoria e/ou vice-versa.

⁷ Agência de Notícias do IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 3 mar. 2024

Nessa direção, partimos do pressuposto de que o percurso formativo de professores de inglês, no âmbito da SEDUC-SP, pode ser denominado como um processo de FC em Serviço, a ser discutido mais adiante na Subseção 2.2.1 desta pesquisa, já que identificamos algumas limitações de compreensão conceitual e teórica sobre o seu entendimento. Adiantamos que a escolha para designar tal conceito de formação tem, por finalidade, subsidiar e atender às exigências de atuação docente em um sistema educacional específico, o que coaduna com nossa proposta de construção de design de curso, já que se trata de uma ação endereçada ao momento pandêmico, de maneira responsiva ao contexto da rede pública de ensino estadual paulista.

Destacamos, também, que nas bases de repositórios e periódicos como, por exemplo, o Portal CAPES⁸, SciELO⁹ e o Google Acadêmico¹⁰, não há um número expressivo de trabalhos na área de LA que relacionam e abordam os assuntos de “design de cursos e/ou formações”, “Formação Continuada em Serviço”, “Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC)” e “professores de inglês” como palavras-chave dos mesmos estudos. Contudo, o que mais se aproxima do objeto de pesquisa deste trabalho é a tese de Cunha (2014), na qual o autor investiga a abordagem de *Coaching* Instrucional no ensino de Língua Inglesa e a caracteriza como uma proposta de FC em Serviço, mas sob uma perspectiva fundamentada nas teorias a respeito do papel de *coach* na Educação, à guisa de explicação e/ou definições.

Por outro lado, quando se trata da palavra-chave “Formação Continuada em Serviço”, nas grandes áreas de Educação, como Políticas Públicas, Gestão Educacional e Formação de Professores, é possível encontrar inúmeros documentos legais, artigos, dissertações, teses e livros publicados nos últimos 30 anos que apresentam e/ou exploram o termo – ora com uma acepção muito próxima da qual propomos neste trabalho, ora sem definir um significado para o conceito, tratando-o, por vezes, como sinônimo de “Formação Continuada” e “Formação em Serviço”, descortinando desacordos e lacunas na postulação conceitual do termo observado, pelos menos, nas últimas três décadas. Quanto ao campo da LA, consideramos relevante explorar trabalhos de diferentes gêneros acadêmicos, priorizando aqueles publicados entre 2018 e 2023 (Bastos, 2023; Barros, 2022; Bach; Matias, 2021; Unesco, 2021; Andrade; Kersch, 2021; Ribeiro, 2021; Bazarim; Reinaldo, 2020; Costa, 2019; Martins, 2019; Sampaio, 2018; Batista; Pesce, 2018).

Partindo do pensamento freiriano, de que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. **A gente se faz educador, a gente se forma, como educador,**

⁸ Portal CAPES. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

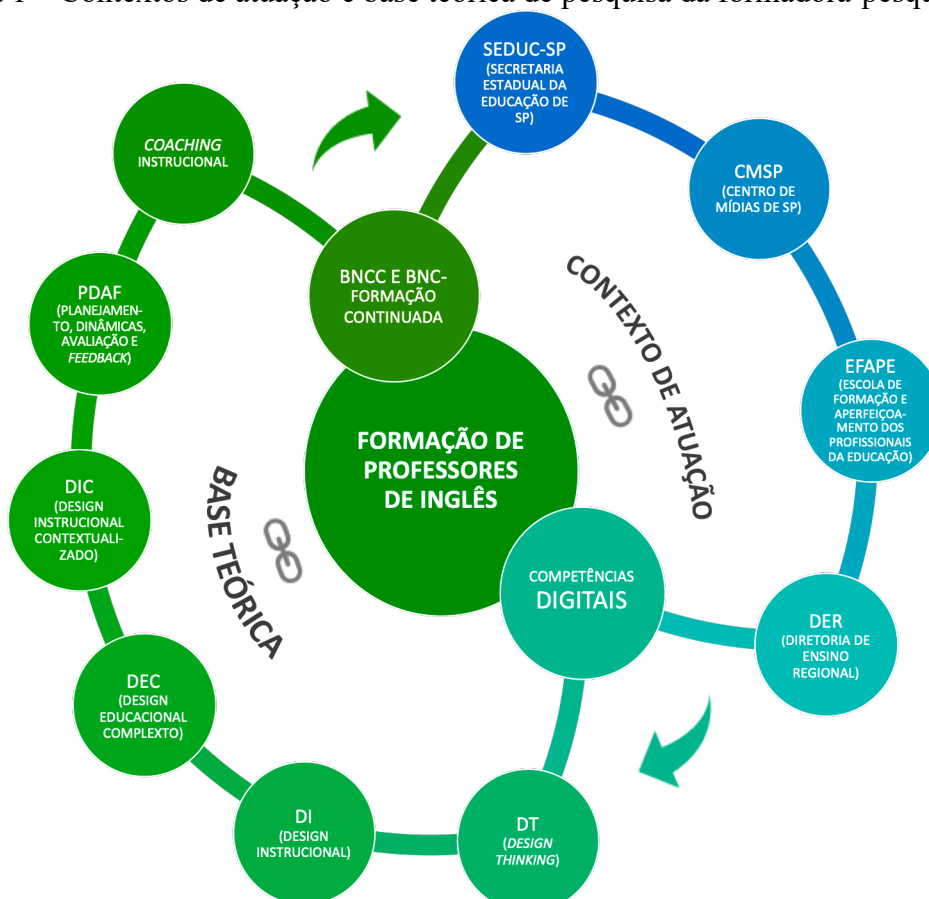
⁹ SciELO. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

¹⁰ Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 05 jan. 2023.

permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58, grifos nossos), destacamos a importância de se compreender mais claramente a atribuição do conceito de FC em Serviço, em especial, ao que propomos nos espaços de formação da rede pública estadual paulista, delineando-o com base na literatura e resoluções vigentes como uma contribuição de nossa investigação.

Assim, com o intuito de sistematizar os eixos que influenciaram este estudo, organizamos na Figura 1 as duas vias de acesso aos contextos de formação da formadora-pesquisadora: a base teórica da pesquisa e o meio de atuação. Ao visualizarmos os entrelaçamentos profissionais e acadêmicos, ficam evidentes os seguintes fenômenos: a) a emergência de novas políticas públicas educacionais no Brasil, em especial, as que afetam a educação básica do Estado de São Paulo, criadas em diferentes momentos – pré, durante e pós-pandêmicos – para atender à FC em Serviço; b) a base teórica que fundamenta este trabalho, dando sustentação às reflexões engendradas nesta tese, bem como à criação de um novo modelo de curso; e c) o lócus investigativo, por meio do qual todas as discussões e resultados se fundamentam, desde as investigações até os impactos elucidados pela pesquisa.

Figura 1 – Contextos de atuação e base teórica de pesquisa da formadora-pesquisadora



Fonte: Elaborada pela autora.

Vale salientar que o contexto de atuação e a base teórica da pesquisa compõem o “DNA” do modelo de curso de FC em Serviço que propomos e denominamos de *Cross-Design*, pois se encontram e dialogam entre si por meio do entrelaçamento de todos os contextos apresentados, os quais se imbricam e convergem na emergência deste trabalho. Ademais, esse amálgama dos espaços percorridos pela formadora-pesquisadora se configura como o lócus discursivo desta pesquisa, o qual é a LA.

Assim sendo, ao reconhecermos a relevância desse contexto de atuação da PEC, para a proposição de uma formação docente, refletimos sobre algumas perguntas, como: “o que, para quem, de que forma, onde e por que” esse processo acontece, especialmente, nos moldes de uma Formação Continuada em Serviço, influenciando, fortemente, a compreensão da utilidade e a tomada de decisão de os professores aderirem ou não aos programas de desenvolvimento profissional.

Moita Lopes (2006) sustenta que as reflexões a respeito da noção de ética refletem os “bons ventos” da LA contemporânea e esta pesquisa se apoia no caráter reflexivo e contestatório de que trata o autor, contribuindo para uma realização responsável de estudos que não prejudiquem o contexto do fazer científico e protejam os participantes. Assim, ressaltamos que os procedimentos desta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética da UNESP/FCLAr, que analisou o projeto de número 39299220.3.0000.5400, o qual foi aprovado por esse comitê pelo parecer final de número 4.517.702, validando as propostas e os instrumentos de investigação elaborados.

Após expor as diferentes dimensões de nossas justificativas, na próxima subseção, apresentamos os objetivos e as questões de pesquisa que direcionam a investigação.

1.3 Objetivos e questões de pesquisa

Partindo de um contexto de formação e atuação docente permeado de especificidades, a presente pesquisa tem como objetivo geral: elaborar, implementar e avaliar um modelo de curso on-line para FC no Serviço de professores de inglês da rede pública de ensino estadual paulista, denominado de *Cross-Design*, baseando-se na literatura da área e resoluções vigentes. Como objetivos específicos, buscamos: a) traçar um panorama das ofertas dos programas de formação docente dos órgãos públicos, em especial, nas propostas de cursos on-line ofertados pela SEDUC-SP; b) criar um modelo de curso integrado às Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (doravante ATPC); e c) analisar as etapas de um curso on-line de FC em Serviço para professores de inglês atuantes na rede pública estadual.

Para atingir os objetivos, nortearmos o estudo pelas seguintes questões de pesquisa:

- a) *Que elementos podem alicerçar um curso de Formação Continuada no Serviço de professores de inglês, visando ao desenvolvimento de Competências Digitais?*
- b) *Quais as percepções dos participantes sobre a oferta de um curso on-line, fundamentado no modelo Cross-Design?*

Para responder a essas questões, um modelo de curso on-line foi criado para a FC em Serviço de professores de inglês da rede pública, assim como as percepções dos participantes foram reunidas. Para tanto, pautamo-nos em leituras das áreas de Formação Docente, Políticas Públicas Educacionais, Cultura Digital, Competências Digitais e Design de Cursos. A seguir, apresentamos como este trabalho está organizado.

1.4 Organização da tese

Para sistematizar as seções deste trabalho, estruturamos a pesquisa em cinco seções, a saber: 1 Introdução; 2 Discussões e Proposições Teóricas; 3 Percurso Metodológico; 4 Reflexões e Discussões sobre os Dados; e 5 Considerações Finais. Em primeiro lugar, realizamos a apresentação da pesquisa na Seção 1, ou seja, na Introdução. Expomos as inquietações da formadora-pesquisadora no percurso formativo, discutimos as dimensões de nossas justificativas e a relevância do estudo, percorremos pelos objetivos e as questões de pesquisa e, por fim, explicamos a organização da tese.

A seguir, na Seção 2, organizamos a reflexões e discussões teóricas em cinco subseções: 2.1 Novas políticas públicas e formação docente: cenários pré e pós-pandêmico; 2.2 Reflexões contemporâneas sobre a formação continuada de professores; 2.3 Formação continuada de professores no contexto da SEDUC-SP; 2.4 Elementos que alicerçam a elaboração de cursos presentes na literatura da área; 2.5 O modelo *Cross-Design*.

Na Seção 3, explicitamos o percurso metodológico, dividido em natureza e tipo de pesquisa; caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes; coleta e análise de dados: instrumentos; e coleta e análise de dados: procedimentos.

Depois, encerramos o trabalho na Seção 4, explorando as reflexões e discussões acerca dos resultados obtidos, voltadas às questões elaboradas para direcionar a tese. Por fim, finalizamos com as considerações finais, evidenciando as lacunas e possíveis encaminhamentos a partir desta pesquisa.

2 DISCUSSÕES E PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

Em consonância com os princípios que concebem as políticas públicas como fatores imprescindíveis para fomentar melhorias na Educação, discutimos algumas concepções que embasam os desenhos e diretrizes da formação docente como um processo contínuo em cinco eixos teóricos. Isso posto, reconhecemos que as iniciativas formativas devem favorecer o fazer docente cotidiano, na busca de vencer os desafios inerentes à prática profissional, como, por exemplo, a urgência atribuída ao uso compulsório das TDIC para viabilizar o processo ensino/aprendizagem, uma vez que adentramos em um cenário desconhecido, ainda mais exigente com a eclosão da pandemia.

Desse modo, no primeiro eixo teórico, tratamos das novas políticas públicas relacionadas à formação docente nos cenários pré e pós-pandêmico, das premissas contidas na BNCC (Brasil, 2017), em especial, sobre suas relações com o ensino de inglês e do que dispõe a BNC-FC (Brasil, 2020), com foco na área de Linguagens.

Já no segundo, discorremos sobre os desdobramentos das políticas públicas na formação docente. Problematicamos, também, o conceito de Formação Continuada em Serviço na grande área da Educação (Lourenço, 2014; Rodriguez; Silva, 2015; Cardoso, 2018; Gomes, 2020), bem como no campo da LA (Bastos, 2023; Barros, 2022; Bach; Matias, 2021; Ribeiro, 2021; Martins, 2019; Sampaio, 2018; Batista; Pesce, 2018) e discutimos os seus impactos no papel do professorado. Em seguida, abordamos algumas reflexões sobre a formação de professores de línguas estrangeiras em uma perspectiva crítico-reflexiva, atrelando-as ao desenvolvimento de Competências Digitais, conforme os documentos da Unesco (2018), do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (doravante CIEB) (2019) e o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores: DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018).

No terceiro, tratamos da Formação continuada de professores da SEDUC-SP por meio do escrutínio dos documentos legais a respeito do papel dos formadores nesse contexto e da análise dos Programas de Formação Continuada no Serviço desenvolvidos nos últimos dez anos pela EFAPÉ, bem como pelas parcerias público-privadas no âmbito da Língua Inglesa.

No quarto eixo teórico, exploramos teorias que julgamos basilares na literatura da área de desenvolvimento profissional docente para a elaboração de cursos e formações, destacando as visões de design de cursos e formações, tais como Design Instrucional à luz de Kenski (2019), Design Instrucional Contextualizado (Filatro, 2020), Design Educacional Complexo (Freire, 2013) e *Design Thinking* (Cavalcanti; Filatro, 2018), bem como a abordagem de *Coaching* Instrucional (Cunha, 2016) e o Método PDAF (Gianesi; Massi; Mallet, 2020).

Por fim, no quinto e último eixo, apresentamos um modelo que propomos nesta tese de doutoramento, denominado de *Cross-Design*, baseando-nos nas políticas educacionais que regem a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nas visões de design e nos princípios de uma Formação Continuada em Serviço.

2.1 Novas políticas públicas e seus impactos na formação docente: cenários pré e pós-pandêmico

Para dar início às nossas discussões teóricas, partimos de um eixo elementar para a proposição de formações destinadas aos professores, isto é, a conjuntura das políticas educacionais, considerando que o cenário da Educação é permeado por políticas públicas elaboradas em escalas nacionais, estaduais e municipais, que direcionam e prescrevem as diretrizes para a execução do trabalho docente em todos os seus vieses.

Traçando uma linha histórica, na Constituição Federal de 1988, mais precisamente, no artigo 22 do Capítulo II – Da União, identificamos a menção sobre a obrigatoriedade de a União legislar acerca das diretrizes e bases da educação nacional. Consecutivamente, por volta da década de 1990, autores pregressos do campo de formação docente, como Schön e Nóvoa, destacaram a importância da necessidade do contínuo aperfeiçoamento docente, sobretudo, com foco na emancipação do professor como um profissional que se aprimora, se reconhece e se responsabiliza pelo processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, na visão dos autores, formar professores que reflitam sobre a sua própria prática se constitui como instrumento de melhoria da ação pedagógica e do desenvolvimento do profissionalismo, acarretando a legitimação do perfil profissional do educador, ao contrário do apelo à figura vocacional de um missionário (Schön; 1987; Nóvoa, 1992).

Embora o movimento reformista na formação docente tenha tido sua origem no final dos anos 80, nos Estados Unidos e no Canadá, no Brasil, a temática de formação continuada de professores foi respaldada pela Lei de n.º 9394/1996, isto é, pela LDB, mais detalhadamente no artigo 63, enquanto o “aperfeiçoamento profissional continuado” foi citado no artigo 67. Com a lei, houve a necessidade de as posteriores iniciativas atenderem às necessidades de sua implementação, por meio de investimentos e modificações administrativo-pedagógicas em esfera nacional.

Quase 30 anos depois, é salutar destacar que muitas das iniciativas, as quais incidiram no âmbito estadual, preponderantemente, de formas temporárias e condicionadas ao tipo de governo, nem sempre atenderam ao caráter democrático, crítico e reflexivo corroborados

por leis e postulados por muitos autores que advogam a respeito de métodos de ensino e de programas de formação docente.

Para exemplificar isso, partimos do desenho arquitetado pela SEDUC-SP para a Formação Continuada em Serviço, destinado aos docentes da rede pública estadual de ensino nos tempos de pandemia, em especial, no segundo semestre do ano de 2020, no qual o desenvolvimento desta pesquisa se iniciou em campo. Considerando a emergência desse momento *sui generis*, analisamos, qualitativa e quantitativamente, que a oferta dessas formações on-line, muitas das vezes, assíncronas e/ou inacessíveis a uma parcela do professorado, acabavam por tolher a possibilidade de os docentes interagirem entre si, impossibilitando a criação de um movimento educacional sem distância (Tori, 2010), sob a ameaça de vivermos um dilúvio informacional (Lévy, 1999) e “formacional”, devido à amplitude dos temas e ao excesso de ofertas das formações.

Apoiando-nos nas noções que Schön (1987; 1992) denomina como “componentes da reflexão sobre a prática” (conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação), percebemos, diante da urgência e a partir da ausência de desenhos formativos que propiciem momentos de interação e reflexão, que os programas de formação aplicados na época foram implementados, majoritariamente, por meio de canais de comunicação unilaterais. Tal acontecimento ocasionou ofertas de formação docente predominantemente protocolares e (in)formativas, conforme as possibilidades do ERE.

Percebemos, também, que o próprio termo “profissional reflexivo”, cunhado por Schön (1987), é propagado de modo generalizado em muitos programas de formação, uma vez que não se consolida no desenvolvimento de competências e habilidades e do aperfeiçoamento profissional. Por exemplo, diante de sua aparição em modelos de curso que não propiciam momentos de reflexão aos profissionais, mas visam ao atendimento dos programas e políticas públicas de imediato, tal propagação equivocada se agrava ainda mais com a emergência das reformas educacionais, pois essas não esgotam o potencial político-epistemológico inerente ao termo “reflexivo”, quiçá permitem sua existência, na prática, pelo contrário, utilizam-no para fundamentar processos de formação que nem sempre oportunizam a interação, questionamentos, avaliação e autoavaliação por parte dos envolvidos.

Historicamente, em decorrência das investigações científicas, da evolução exponencial das formas de produção de conhecimento e das alterações das organizações sociais, os saberes passaram a assumir, mais rapidamente, um caráter de caducidade, por modificarem processos ou serem modificados significativamente. Na área da Educação, tais impactos demonstram que a prática docente também exige a renovação daquilo que os professores um

dia aprenderam, em algum momento, ou em função de uma situação inesperada, como a própria pandemia, por exemplo, tornando a utilidade da oferta das experiências formativas algo relativo. Daí a importância de o docente ter condições para assumir uma postura reflexiva continuamente, a fim de construir e atualizar sua base de conhecimentos (Shulman, 1987; Mishra; Koehler, 2006).

Outrossim, além da ampla reverberação do conceito desde a década de 1990 e da sua significativa prevalência em tempos de implementação de diferentes componentes curriculares como Eletivas, Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação e os diversos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio¹¹ (doravante NEM) no Currículo educacional do Estado de São Paulo, percebemos haver uma incompreensão da essência do termo “reflexivo”. Por um lado, há, expressamente, o objetivo de ofertar formações em larga escala, apresentando como finalidade aos professores e estudantes o desenvolvimento de uma postura protagonista, crítica e reflexiva. Por outro, observamos uma dissonância, já que há um desequilíbrio e incompatibilidade entre a carga horária de estudo disponibilizada para o desenvolvimento do profissional e as exigências a ele atribuídas.

Assim, percebemos haver o risco de os atuais modelos administrativos da carga horária de trabalho docente aligeirarem os processos de formação e não oferecerem condições reais de desenvolvimento aos professores (Pimenta, 2002), pois, devido à falta de tempo, os objetivos de aperfeiçoamento pautados na construção de uma postura reflexiva se tornam inatingíveis, levando o professorado a vivenciar percursos formativos de maneira automatizada e pró-forma.

Como argumentam Freire e Sá (2020), vivemos em um cenário de crise planetária na educação, uma vez que esse se encontra embasado em um paradigma que não atende mais às exigências prioritárias do momento que vivenciamos, mas apenas a um conjunto de normas e princípios pré-estipulados, evidenciando a “[...] a urgência de reformas, em vários âmbitos e de diversas naturezas, que busquem uma ordem inédita, uma organização original para um sistema em vias de desintegração” (Freire; Sá, 2020, p. 89).

Sob esse prisma, com a difusão das novas diretrizes educacionais no quadro pós-pandêmico, a formação contínua se tornou uma vertente de discussão imprescindível nos

¹¹ Segundo site oficial da SEDUC-SP, em resposta à demanda de estudantes e professores, o NEM sofreu uma nova reforma. Houve uma ampliação em 60% do tempo destinado à aprendizagem de língua portuguesa e em 70% de matemática do Ensino Médio em 2024, além de incluir aulas de geografia, história e física na 3ª série do Ensino Médio e reduzir de 12 para três itinerários formativos. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/estudantes-ensino-medio-de-sp-terao-70-de-aumento-no-tempo-destinado-aprendizagem-de-matematica-e-60-de-lingua-portuguesa-em-2024>. Acesso em: 20 abr. 2024.

documentos normativos, nos quais os papéis dos educadores são determinados sistematicamente. Ademais, o contexto instalado após a pandemia provocou uma desestabilização no fazer docente ao ser inundado pelas TDIC, visto que desenvolver as Competências Digitais não é mais uma atitude elegível, mas compulsória em sala de aula. No entanto, observamos que a promoção de ações formativas em uma conjuntura permeada de políticas públicas que impulsionam a realização de formações continuadas, na prática, pode ser empregada de formas protocolares, inflexíveis e demandar um tempo que, apesar de existir legalmente, nem sempre é assegurado aos professores para estudarem.

Mais especificamente, nas escolas da rede pública paulista, as ATPC são espaços conquistados pela própria rede de professores, cujos tempos coletivos podem ser utilizados para se promover Formações Continuadas em/no Serviço, para o serviço e sobre o serviço. Contudo, o fato de elas existirem não assegura que parte da carga horária dos professores será destinada a momentos de trabalho colaborativo, promovendo a discussão, reflexão e exposição sobre suas dificuldades e necessidades de apoio, tampouco propicia que haja experiências semelhantes às que se espera que aconteça em sala aos professores, para formá-los com base na homologia de processos, configurando-se como um assunto profícuo para a investigação.

Diante disso, para embasar as reflexões feitas nesta seção, exploramos, inicialmente, a BNCC (Brasil, 2017), documento normativo homologado em 2017, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, para a etapa do Ensino Médio. No que tange à formação de professores, mais recentemente, também abordamos a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de outubro de 2020, que trata da BNC-FC (Brasil, 2020), a qual explicita que o desenvolvimento de competências dos docentes deve ocorrer para além do que a BNCC (Brasil, 2017) dispõe acerca do processo de aprendizagem do alunado, pois se constitui como fundamento para atuação na Educação Básica.

A seguir, a BNCC e a BNC-FC serão analisadas mais amiúde, especialmente, no tocante aos impactos ocasionados na formação docente. Em seguida, discutiremos sobre a relação entre os desdobramentos dessas novas políticas públicas e a Formação Continuada em Serviço de professores de inglês.

2.1.1 Base Nacional Comum Curricular: relações com o ensino de inglês

Minha voz
é o fruto
de dois países num encontro
por que eu teria vergonha
se o inglês

e minha língua-mãe
 fizeram amor
 minha voz
 tem as palavras do pai
 e o sotaque da mãe
 o que tem de errado
 se a minha boca leva dois mundos.

- sotaque (Kaur, 2018)

A primeira versão da BNCC, direcionada às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi homologada em 2017, e a etapa do Ensino Médio, em 2018. Assim, é importante ressaltar que sua construção foi justificada devido à presença da conjectura de criação de tais diretrizes, prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, como documento normativo na esfera nacional, preparada por especialistas de cada área do conhecimento e de profissionais de diversos setores. Segundo o exposto no documento, a sua promulgação se deu visando a amenizar os contrastes presentes nas políticas educacionais entre os entes federativos do país, além de evidenciar a busca pela promoção de uma Educação Integral.

Vale ressaltar que as diretrizes da BNCC são pautadas em um conjunto de aprendizagens essenciais, objetivando priorizar o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões, a saber: humana, cognitiva e emocional, com base nas habilidades cognitivas e competências socioemocionais. No que tange às questões de ordem pedagógica, as quais definem o papel dos professores no processo de ensino/aprendizagem,

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens (Brasil, 2017, p. 13).

Consoante a isso, Fidalgo, Sprenger e Ramos (2021, p. 248) discutem que, embora a BNCC preconize principalmente “a função social e política do inglês no mundo” (Brasil, 2017, p. 237), atribuindo, assim, a classificação de língua franca ao inglês, já no que diz respeito à visão de aprendizagem e ao seu entendimento pedagógico, esses não são contemplados no documento de forma explícita, “[...] o que poderia implicar mais um aspecto dificultador para aqueles que não estão familiarizados com diferentes visões de aprendizagem, exigindo, portanto, mais formação contínua de professores” (Fidalgo; Sprenger; Ramos, 2021, p. 248).

Nesse sentido, destacamos que as diretrizes impostas pelo documento não possuem um caráter formativo, mas prescritivo, o que é próprio da natureza de um documento de cunho legal. Por exemplo, é possível observar na parte destinada à descrição da estrutura da disciplina de Língua Inglesa que “[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território, [...] legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (Brasil, 2017, p. 241).

Contudo, apesar de o documento explicitar que o inglês não se trata de um idioma do “estrangeiro”, cujas origens são de países hegemônicos com modelos de falantes predeterminados a serem seguidos, e demarcar uma ampliação das possibilidades para o favorecimento de “uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem”, é necessário ponderar se as políticas públicas com relação à formação docente, elaboradas após a promulgação da BNCC, estão sendo implementadas a fim de favorecer, realmente, uma postura cuja finalidade seja “a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (Brasil, 2017, p. 242), por meio da consonância entre formações pré-serviço e em serviço.

Se por um lado o documento pode manifestar um caráter cerceador, outro revés é a ausência de precisão quanto aos encaminhamentos pedagógicos na BNCC. As autoras salientam que os direcionamentos pedagógicos são pautados objetivamente no desenvolvimento de competências, contudo, são apresentados superficialmente “[...] permitindo, dessa maneira, interpretações diversas sobre o que fazer e como fazer pedagogicamente, trazendo ainda outro desafio para a implantação e implementação da BNCC de Língua Inglesa” (Fidalgo; Sprenger; Ramos, 2021, p. 250).

Ademais, elas apontam como outros desafios a concepção de tantos conceitos para a implementação da BNCC, tais como “a perspectiva sociointeracional da linguagem, o tratamento do idioma inglês como língua franca, imbricado com interculturalidade, a questão dos multiletramentos e a visão de aprendizagem a ser adotada”, pois, apesar de serem os principais pilares na disciplina de Língua Inglesa, “construir e implementar um currículo, levando em conta tais pilares” exige o conhecimento básico dos conceitos para possibilitar a sua operacionalização ou a mobilização de formações que atendam aos pré-requisitos necessários.

Em outras palavras,

[...] para aqueles que não têm conhecimento prévio a esse respeito, ou que têm conhecimento prévio limitado, apenas a leitura do documento não é suficiente, visto que esse trata do assunto de forma breve, como se esses tópicos fossem objeto de conhecimento amplamente compartilhado. Ressaltamos, dessa forma, a necessidade de um tratamento cuidadoso desses pontos na formação inicial e contínua de professores (Fidalgo; Sprenger; Ramos, 2021, p. 250).

Ao destacarem, também, que a BNCC rompe com a hegemonia cultural presente no ensino de Língua Inglesa, Fidalgo, Sprenger e Ramos (2021) chamam atenção para outro ponto importante: a desconstrução da perpetuação do ensino de línguas tradicionalmente focado nas heranças culturais dos americanos e ingleses, o qual agora tem como subsídio um idioma utilizado globalmente e que, naturalmente, será composto pelas marcas identitárias de seus usuários. Dessa forma, a BNCC demonstra ter incorporado a interculturalidade como elemento crucial para a aprendizagem, favorecendo o uso de “práticas sociais de linguagens diferentes, além de fomentar uma educação linguística que conduza a reflexão crítica a respeito de modos diferentes de ser, agir e viver”.

Ou seja, numa visão mais otimista, o documento pode contribuir para a reflexão sobre a adoção de práticas decoloniais, porém, para que isso ocorra de fato, é necessário aprofundar os fundamentos pedagógicos não tão claramente delineados na BNCC, além de contar com a formação do capital humano, isto é, atores interculturalmente competentes e engajados na criação e implantação de políticas de igualdade e de identidade, dispostos a decolonizarem as tradições cristalizadas no ensino de línguas estrangeiras de forma democrática, ao proporem “alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante” sobre o qual a nossa sociedade foi construída. É preciso, assim, desconstruir “aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva”, para caminharmos rumo à educação intercultural (Candau, 2016, p. 10-11).

Nesse mesmo sentido, já no início dos anos 2000, Moita Lopes (2003, p. 31) reconheceu que “não se pode transformar o que não se entende” por isso, “é crucial que todo professor – na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive”.

Essa concepção é contemporânea e coerente com o que Megale e Magalhães (2021) pontuam a respeito do entendimento que os professores deveriam conseguir obter com as diretrizes criadas pela BNCC para o componente de Língua Inglesa, ou seja, para além do que cada docente apresenta como percepção sobre o processo ensino/aprendizagem de inglês, os dados apresentados na BNCC:

[...] atestam a ausência de uma discussão mais ampla e sistêmica para a construção de uma compreensão coletiva sobre esse componente curricular. Sem a construção de significados compartilhados sobre o ensino-aprendizagem de inglês, planejar ações direcionadas a um objetivo comum torna-se praticamente inviável (Megale e Magalhães, 2021, p. 57).

Outra questão discutida pelas autoras que nos chama a atenção é o Letramento Crítico. Elas enfatizam que, ao compreender a relevância do Letramento Crítico na Educação Linguística, é possível compreender as atribuições que o docente de Língua Inglesa tem como incumbência, por exemplo, “a tarefa de educar para a cidadania” além de ensinar uma língua estrangeira, considerando “os aspectos (geo)políticos, culturais e sociais que perpassam a existência e a expansão dessa língua”, utilizando-os de forma consciente e intencional, “encorajando os estudantes a uma reflexão sobre suas identidades e seus posicionamentos”(Megale; Magalhães, 2021, p. 40).

Nas palavras de Monte Mór (2015, p. 42), “o Letramento Crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”, por isso todo discurso, numa acepção mais ampla, independente da modalidade e contexto de ensino/aprendizagem, é permeado por ideologias.

Diante disso, Jordão (2016, p. 358) também assevera que:

[...] ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo; o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões ‘socialmente responsáveis’ é ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a consequente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura em nós.

Assim, compreendemos o “papel político” do ensino da Língua Inglesa de um modo mais sustentado do que a BNCC nos apresenta ao ultrapassar os aspectos linguísticos, ampliando a função e os impactos de seu estudo para os âmbitos cultural, ideológico e social.

Todavia, entre os meandros existentes nas prescrições de trabalho impostas genericamente na BNCC e mais especificamente no fazer docente de professores de Língua Inglesa, fundamentamo-nos na literatura da LA justamente para compreender as correlações presentes e/ou ausentes entre a produção científica da área e os documentos normativos. Como amostra disso, apesar de o Letramento Crítico estar diretamente relacionado ao ensino de língua(s) como apontam, direta e indiretamente, as discussões de Moita Lopes (2003), Montemór (2015), Jordão (2016), Candau (2016), Fidalgo, Sprenger e Ramos (2021) e Megale e Magalhães (2021).

Já na BNCC, notamos que o termo letramento é deixado de lado no documento por aparecer apenas duas vezes no capítulo referente à disciplina de inglês. Primeiramente, como uma implicação da estrutura do componente, em que é trocado pelo conceito de multiletramentos e, posteriormente, na descrição da Competência Específica 5: “Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de **letramento** na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (Brasil, 2017, p. 238, grifo nosso).

Na mesma direção, Rozenfeld e Viana (2019, p. 15) elucidam um caminho de modo mais concreto e pontuam que “a reflexão acerca de elementos culturais de maneira crítica, bem como a forma de tratar tais questões em sala de aula, é também um dos elementos de grande importância no âmbito dos aspectos didático-metodológicos”. Para eles, é crucial que alunos, [bem como os professores], conheçam as culturas dos países falantes da língua-alvo, para compreendê-la em situações comunicativas nos diferentes espaços. Os mesmos autores não só refletem sobre o exposto, como também classificam alguns aspectos que consideram essenciais na composição de uma aula de língua estrangeira, a qual denominam de “modelo de planejamento de aulas em fases”, e descrevem-na, metaforicamente, por meio das partes de uma árvore, a saber:

[...] a raiz é composta pelos elementos que deverão ser considerados pelo(a) professor(a) ao planejar uma aula (e que darão os “nutrientes” para a copa), **o tronco é o processo de planejamento, ou seja, o momento de reflexão do(a) professor(a) acerca de tais aspectos e de seleção de material**, que levará, então, ao crescimento da copa da árvore (a aula), que, se bem “alimentada”, poderá produzir bons frutos (Rozenfeld; Viana, 2019, p. 11, grifos nossos).

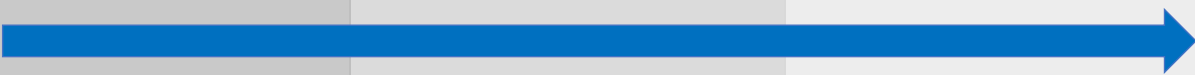
Nesse sentido, ressaltamos que adotar os caminhos preconizados pelo Letramento Crítico pode sustentar o papel de “tronco” explicitado por Rozenfeld e Viana (2019), considerando o que advogam os autores. Para tanto, atentamos para a importância das políticas públicas que determinam as evoluções e transformações na carreira docente assegurarem um certo tempo para o estudo dos professores e o planejamento de aulas em sua carga horária, seguidos de momentos coletivos que oportunizem reflexões após as aulas de modo factível, com vistas a impactar na promoção de discussões acerca de questões pautadas no respeito às diversidades linguísticas e culturais, principalmente, pela intensificação dos contatos interculturais.

Apesar de a BNCC (Brasil, 2017, p. 21) ter abrangência nacional, elucidamos a redação do tópico “Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração” no documento

federal, a qual determina que “a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades”, embora União, Estados, Distrito Federal e Municípios necessitem somar os esforços colaborativamente para a sua implementação nos sistemas e nas redes de ensino, dada a sua dimensão e complexidade, sendo que “nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares” (Brasil, 2017, p. 21).

Isso posto, quando se trata do ensino de Língua Inglesa na esfera do Estado de São Paulo, por exemplo, além da normatização do fazer docente, é mister retomarmos alguns princípios teóricos basilares sobre a fundamentação da atuação do professorado. Assim, elucidamos, no Quadro 1, as três dimensões do trabalho do professor de línguas, à luz de Lankshear, Snyder e Green (2000):

Quadro 1 – Dimensões do trabalho do professor



DIMENSÃO OPERACIONAL	DIMENSÃO CULTURAL	DIMENSÃO CRÍTICA
Estrutura da língua	Correlações e diferenças culturais	Discussões sobre as diferenças culturais e linguísticas
Ensino gramatical, de vocabulário e pronúncia.	Funcionamento das línguas representadas por diferentes países falantes de Língua Inglesa.	Foco nas reflexões sobre relações de poder e o uso social da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lankshear, Snyder e Green (2000).

Notamos que a dimensão crítica, mencionada pelos autores, fundamenta os preceitos sobre o ensino de Língua Inglesa presentes na BNCC, na qual os docentes são direcionados a assumirem uma conduta necessária para promover o ensino linguístico. Daí surge o confronto com a realidade do contexto de atuação docente na rede pública estadual de ensino, por conta da estrutura da BNCC – ora considerada genérica e abrangente, ora retratada como um cerceamento da autonomia, assim como os currículos estaduais que as sucedem.

Salientamos que devido à falta de fundamentação teórica no documento, cuja natureza é prescritiva, faltam diversos elementos para subsidiar a compreensão do que dispõe a BNCC, uma vez que o professorado é incumbido de ensinar línguas estrangeiras numa perspectiva decolonial, de língua franca, por exemplo, sem ter tido acesso a formações ou

informações mais robustas sobre tais assuntos, carecendo de caminhos sobre “como fazer” o que se espera no componente curricular de LEM – Inglês.

Apesar de pouco difundida, cabe lembrar que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (doravante BNF-F) (Brasil, 2019) foi publicada apenas dois anos depois da BNCC (Brasil, 2017), ou seja, após o documento ter sido instituído como ponto de partida nos sistemas de ensino e currículos educacionais. Assim, sem o amparo de diretrizes de formação que atendam minimamente os docentes para compreenderem os objetos de conhecimento, as competências e habilidades gerais e específicas, bem como as demais orientações normativas na BNCC, encontramos evidências de uma contradição temporal, impactando, por conseguinte, na qualidade do ensino e da aprendizagem, já que primeiro foi imposto o que o aluno deveria aprender, antes do que e como o professor deveria ensinar.

Sobre a criação do documento, Gerhardt e Amorin (2019, p. 9) pontuam ser necessário atentar para o contexto social e histórico no qual ele foi produzido e promulgado, pois, a BNCC foi escrita em quase quatro anos, atravessando a gestão de seis ministros da Educação em dois governos federais tumultuados. Ademais, os autores apontam que a alta prevalência de um discurso crítico na BNCC, que, apesar de aparentemente apresentar um discurso inclusivo, o documento que se mostra “favorável à formação cidadã, crítica e protagonista [do aluno], parece estar mais interessado em formar cidadãos resilientes para o mundo neoliberal” (Gerhardt; Amorin, 2019, p. 15).

Embora seja irrefutável concordar com o principal objetivo da BNCC, isto é, assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, por meio de um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2017, p. 7), avaliamos que, diante do cenário educacional atual no Brasil, marcado pela inundação de políticas públicas imediatistas e, muitas vezes, sem continuidade, algumas intenções como as apresentadas na definição da BNCC parecem utópicas, uma vez que dependem, primeiramente, de iniciativas político-econômicas sólidas e efetivas para serem alcançadas, como investimentos em infraestrutura e formação docente, melhoria do plano de carreira e renda salarial dos profissionais da educação, além dos demais esforços estaduais e municipais para produzirem seus currículos, materiais didáticos e programas de Formação Continuada em Serviço.

Na mesma linha, atentamos para outro ponto importante: depois da promulgação da BNCC, outras iniciativas reformistas foram sancionadas, como o NEM, por exemplo. Tal reformulação, demarcada pela Lei da Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017 pelo então presidente Michel Temer, foi lançada em 16 de fevereiro de 2017, mais de dez meses antes de

a BNCC ser homologada em 20 de dezembro de 2017, demonstrando um atropelamento antidemocrático, já que houve um aligeiramento anacrônico para a oficialização de tais políticas públicas. Essas mudanças necessitaram dar espaço a uma “reforma da reforma”, já que em 2023 novas matrizes foram aprovadas, instituindo outros parâmetros para os Itinerários Formativos, divididos em global e de aprofundamento.

Ao analisar a reforma curricular e o ensino, Rajagopalan (*apud* Gerhardt e Amorim, 2019, p. 34) nos convida a refletir sobre “um modo mais sensato de pensar o currículo”. Primeiramente, para ele, a abordagem deveria ser centrada no aluno e não no conteúdo, isto é, em um conjunto de aprendizagens essenciais, e questiona – essencial para quem? – condenando a criação de um currículo comum que se sobreponha às realidades dos estudantes, dos professores e de cada escola.

O mesmo acontece com os currículos concebidos e elaborados na prancheta de alguém que só se concentra no fim do processo educacional-pedagógico e não no estágio inicial em que se encontram os discentes, imaginados beneficiários de todo o esforço de todas as condições em que se encontram os professores os executores das políticas concebidas no topo – para não falar das condições efetivas em que se encontram as escolas, o palco onde supostamente precisam ser postas em práticas as políticas engenhosamente elaboradas (Rajagopalan, 2022, p. 39).

Em segundo lugar, o autor preconiza que a elaboração de documentos prescritivos comece pela realidade do aluno e não por meio de uma meta traçada para ser atingida a qualquer custo, de modo *top-down*, uma vez que “quando se propõe um mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento”, quando, na verdade, os discentes possuem “necessidades e carências que lhes são próprias” (Rajagopalan, 2022, p. 31).

A BNC-FC dialoga com as premissas contidas na BNCC, as quais se aplicam, inevitavelmente, ao direcionamento da conduta do profissional docente, que, por conseguinte, é incumbido de exercer os mesmos papéis impostos aos estudantes, tendo que se desenvolver primeiramente para atender aos pré-requisitos apresentados pelo documento. Contudo, esse papel não é sistematizado pela primeira versão da BNCC lançada em 2017, pois o foco estava no desenvolvimento do educando e não no aperfeiçoamento dos professores, lacuna preenchida apenas três anos após a promulgação da BNCC.

Nesse sentido, Silva Junior (2020) analisa criticamente a BNCC e a descreve como um documento que apresenta noção dicotômica e não homológica, afastando teoria e prática no lugar de aproximá-las, além de ser pouco elucidativa e controversa, mais especificamente, estreitando essa discussão ao ensino de inglês na escola. De acordo com o autor, a vigente

BNCC não leva em conta a história do ensino de línguas estrangeiras construída em nosso país, nem a formação integral do sujeito multicultural e as “formas de pensar, de sentir e de agir no mundo”. Para o autor, tal asseveração é confirmada naquilo que dispõe o documento a respeito das línguas estrangeiras, pois ao direcionar a adoção do inglês como língua franca, compactua com os interesses do mercado linguístico e da terceirização da educação.

Em contrapartida, Silva Junior (2020, p. 109) afirma que, embora a BNCC apresente uma proposta não tão clara para o ensino de inglês, há uma contribuição importante para os cursos de licenciatura, “na medida em que destacaram a necessidade de explicitar qual é o perfil do profissional que se deseja formar e que é demandado pelas escolas”, sendo este um ponto de partida para a elaboração de novos documentos.

Diante dessas discussões, por se tratar de uma Base Nacional prevista constitucionalmente, observamos que, em várias passagens do documento, as propostas são descritas cuidadosamente como possibilidades, sem a determinação de que sejam tomadas como “modelo obrigatório para o desenho dos currículos”, mas flexível para adequação às diferentes realidades estaduais.

Considerando as potencialidades e fragilidades presentes nas versões já homologadas e o ingresso no cenário pós-pandêmico, é previsível que o documento terá que dar espaço a novas versões em breve, a partir das questões levantadas e dos estudos científicos realizados mais recentemente. A confirmação desta mudança já pode ser visualizada no documento aprovado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) em 2024, na Conferência Nacional de Educação (Conae)¹², o qual contém propostas para o novo Plano Nacional da Educação (PNE) dos próximos dez anos. Dentre as medidas, ressaltamos o Eixo 2, que dispõe no item 227, da “garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios” (Conae, 2024, p. 60). Nele, a proposição de número 265 apresenta a defesa de que:

[...] é necessário garantir que as reformas educacionais não cedam a pressões reducionistas de interesses privados e oriundas de um modelo que enxuga o papel do Estado, como as agendas neoliberais que cresceram nos últimos anos no campo educacional. Exemplos de políticas que passam por tal problemática são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum Formação (BNC-Formação), a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que precisam de revogação (Conae, 2024, p. 66).

¹² Novo documento – Conae 2024: proposições para o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2024–2034. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2024/02/CONAE-2024-Doc-Final-29-02-.pdf>
Acesso em: 21 fev. 2024.

Diante do exposto, observamos que as questões apresentadas nesta subseção sobre a BNCC, bem como as que fomentaremos sobre a BNC-FC na próxima subseção, também têm sido alvos recentes de discussão em instâncias governamentais superiores, as quais se posicionam a favor das reformas educacionais que ultrapassem o caráter reducionista de interesses privados. Segundo o documento aprovado e elaborado na Conae em 2024, o papel do Estado é crucial na implementação de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem e, devido a isso, não deve ser tolhido, mas expandido para atender às singularidades de cada um dos entes federativos.

A seguir, tratamos do que estabelece o documento da Base Nacional Comum para a Formação Continuada, sobretudo, com relação à área de Linguagens.

2.1.2 Base Nacional Comum para a Formação Continuada: área de Linguagens

No século XX, entre o final dos anos 70 e início dos 80, lutas importantes foram travadas pelos educadores em busca do estabelecimento da democracia. Para ilustrar isso, Freitas (2002) destaca o papel da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que foi transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) no início de 1990, demarcando inúmeras lutas contra a ideia de formação de professores reduzida à ótica tecnicista.

Para Freitas (2002), os anos 1980 representaram uma quebra de relação com o pensamento tecnicista, em especial, na área de formação docente, considerando que:

[...] os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos (Freitas, 2002, p. 139).

Desse modo, tomando como premissas as inúmeras problematizações quanto aos caminhos predeterminados pela Base Nacional Comum Curricular em 2017, são publicadas, em 2019 e 2020, respectivamente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (doravante BNC-F) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), com vistas a direcionar tanto os aspectos pedagógicos do desenvolvimento

profissional docente, como para corroborar as legislações educacionais que dispõem das competências profissionais e dos planos de carreira do professorado.

No entanto, segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 6), a criação de uma Base Nacional Comum de formação docente teve sua origem bem antes disso, por volta dos anos de 1990, e tais princípios do documento basilar tiveram ecos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCN) de 2015, as quais foram revogadas e substituídas pela BNC-F em 2019, sendo bastante contrários àqueles que preconizavam as DCN.

À luz das autoras, também é possível depreender:

[...] que o movimento de revogação das DCN de 2015 tem relação com um contexto político mais amplo, marcado por golpes e reformas indiretas, deflagrado, sobretudo, pelo processo de impeachment de 2016. Neste contexto, colocou-se em curso um acelerado processo de aprofundamento de políticas públicas de cunho neoliberal que vinham sendo realizadas em nosso país desde os anos de 1990 (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 6).

Já com relação ao histórico que fundamenta legalmente a formação continuada em nosso país, vale destacar que a Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), principal lei no campo educacional, sofreu algumas alterações pela Lei n.º 12.014/2009, e mencioná-las é crucial para compreendermos em que medida elas impactaram na elaboração da BNC-FC. No Parágrafo único do Artigo 61, presente no Título VI – Profissionais da Educação, por exemplo, é destacado que a formação dos profissionais da educação deverá ser realizada conforme as “especificidades do exercício de suas atividades”, assim como os “objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”. Ademais, também são descritos como fundamentos desse processo:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências de trabalho**;
II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço** (Brasil, 1996; 2009, grifos nossos).

Considerando que a BNCC prevê um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas para assegurar que as aprendizagens essenciais se tornem parte da composição dos saberes do alunado, em 20 de dezembro de 2019, foi publicada Resolução n.º 2, que institui novas diretrizes para os cursos de licenciatura para atender ao disposto no documento. Porém, em anos anteriores, no Conselho Nacional de Educação (doravante CNE) e no Conselho Pleno (doravante CP), ocorreram sucessivas prorrogações do prazo para implementação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil,

2015). Entre o final de 2018 e a metade de 2019, poucas informações foram disponibilizadas sobre o que estava sendo discutido especificamente sobre a Proposta enviada ao CNE.

Mais recentemente, a publicação da resolução sobre a continuidade de formação de professores, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, a qual dispõe, detalhadamente, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC)¹³, suscitou discussões significativas sobre sua criação, embora justificativas legais pudessem ser encontradas em documentos e legislações anteriores, como na LDB.

No tocante às referências utilizadas para elaboração de ambas as Bases Nacionais Comuns, observamos, no Quadro 2, o índice decrescente ilustrando uma queda na adoção de documentos referenciados para a construção das duas últimas resoluções.

Quadro 2 – Documentos referenciados na proposta enviada ao CNE, na BNC-F e na BNC-FC

Tipo de documento	Proposta (2018)	BNC-F (2019)	BNC-FC (2020)
Legislação/normas nacionais	16	1	0
Documentos de autoria de fundações e órgãos multilaterais	7	6	2
Artigo em periódicos estrangeiros	6	2	3
Artigo em periódicos brasileiros	5	1	1
Livros acadêmicos brasileiros	3	1	2
Livros acadêmicos estrangeiros	2	1	2
Livros de divulgação	2	0	0
Pesquisa em andamento/ relatórios de pesquisa	1	1	3
<i>Australian Council for Educational Research</i>	2	0	0
Natureza não identificada	1	0	0
Total	45	13	13

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rodrigues; Pereira; Mohr (2021, p. 16).

¹³ A Resolução CNE/CP n.º 1, de 02 de julho de 2019, alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2023.

Evidenciamos a prevalência dos materiais referentes à legislação e normas nacionais, que na proposta de 2018 totalizaram 16 documentos. Já na BNC-FC, nenhuma referência legislativa nacional foi mencionada, além do número de artigos em periódicos estrangeiros, que também se sobrepôs aos nacionais, sendo três para um, demonstrando uma predominância da literatura internacional sobre as produções realizadas no Brasil. No texto da Proposta da BNC-F, há apenas duas páginas destinadas à seção dedicada à apresentação e discussão de referenciais docentes no Brasil, enquanto os internacionais ocupam seis páginas e meia, despertando reflexões sobre os impactos da produção oriunda da realidade nacional ocasionados na redação dos dois documentos.

Consoante à BNCC, também observamos que o documento da BNC-FC determina um conjunto de competências e habilidades, definindo pontual e criteriosamente os papéis que os docentes deverão desempenhar ao elencar dez competências gerais muito semelhantes as da BNCC e três categorias de competências específicas no Anexo I do documento: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

O **conhecimento profissional** refere-se à “aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento”. Já a dimensão da **prática profissional**, divide-se em prática profissional pedagógica e prática pedagógica institucional. A primeira é “referente aos aspectos didáticos e pedagógicos”, enquanto a segunda, à “cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserido”. Por fim, o **engajamento profissional** se relaciona ao “comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades” (Brasil, 2020, p. 8, grifos nossos).

Essas dimensões se ramificam em cinco competências, nomeadas por áreas, sistematizadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Competências profissionais da BNC-FC

BNC-FC: COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	
Competência 1	Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular
Competência 2	Área Didática-Pedagógica
Competência 3	Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos
Competência 4	Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural
Competência 5	Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2020, p. 9).

As competências profissionais referidas são definidas horizontalmente e por área temática, enquanto as três dimensões apresentadas – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional – desdobram-se verticalmente no Anexo I da resolução, conforme o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Dimensões do desenvolvimento de Competências Profissionais

DIMENSÕES	CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL		ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
		PRÁTICA PROFISSIONAL (PEDAGÓGICA)	PRÁTICA PROFISSIONAL (INSTITUCIONAL)	
SÍNTESE	Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento.	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos.	Prática profissional referente à cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserido.	Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2020, p. 8).

Adiante, a BNC-FC dispõe das competências e habilidades específicas determinadas pelas dimensões supracitadas, as quais prescrevem o fazer docente minuciosamente, como um receituário do que fazer para se aperfeiçoar e atender às demandas descritas no documento, enfatizando a responsabilização dos docentes pelo seu autodesenvolvimento, a fim de que estejam aptos a ensinar e a assumir o pleno exercício de suas atribuições.

No parágrafo único (Brasil, 2020, p. 2), destacamos na base que:

[...] estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP n.º 2/2019 – BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a resignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.

Por outro lado, é importante salientar que, em seu Capítulo II – Da política da formação continuada de professores, o Art. 7º enfatiza o que a Formação Continuada deverá

atender, na mesma direção da recriação crucial das práticas escolares, conforme estruturado no Quadro 5:

Quadro 5 – Características da BNC-FC

BNC-FC: CARACTERÍSTICAS	
1)	Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo
2)	Uso de metodologias ativas¹⁴ de aprendizagem
3)	Trabalho colaborativo entre pares
4)	Duração prolongada da formação
5)	Coerência sistêmica

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2020, p. 5).

Notamos que tais caminhos são coerentes com o que muitos autores da LA, como Vieira-Abrahão (1999), Leffa (2006), Freire (2013), Rozenfeld e Viana (2019), entre outros, defendem para o ensino de línguas na contemporaneidade. Contudo, observamos que, embora as mudanças sejam necessárias na Educação, é imprescindível que as políticas públicas do setor educacional sejam elaboradas e empregadas com parcimônia, principalmente, porque, na maioria das vezes, há a determinação de uma conduta padrão, visto que são pensadas por políticos e administradores e não necessariamente educadores cujas singularidades advêm de contextos reais.

Ressaltamos, também, que tais discussões não são recentes. Para Azanha (2004, p. 372), por exemplo, “a emergência de novidades não é necessariamente uma indicação de crises institucionais, mas talvez apenas de mudanças sociais inerentes aos quadros da sociedade contemporânea”. Sendo assim, as transformações oriundas da sociedade não devem ser concebidas como um problema, visto que a escola possui uma subcultura identitária, não podendo permanecer imobilizada diante das circunstâncias demarcadas por fortes mudanças sociais e culturais nessa era.

Em sua visão, o autor pontua que “[...] a escola básica de hoje não é, pois, um retrocesso com relação à escola de ontem”. Além disso, ele defende a ideia de que o modelo

¹⁴ Segundo Moran (2015, p. 27), as metodologias ativas oportunizam possibilidades de se aprender melhor do que da forma convencional, pois elas “podem ser empregadas por meio de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes” combinando o princípio da colaboração e da personalização, considerando os percursos individuais”.

escolar experimentado pelos educadores e educandos constitui outra escola, em especial, pelas mudanças exponenciais que sofreu com o correr dos anos, atentando-nos para uma reflexão sobre suas necessidades de transformações, que, para ele, “precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca” (p. 73).

Coadunando com as demandas da era da Cultura Digital (Santaella, 2003; Bertoldo; Salto; Mill, 2018; Kenski, 2018; Kairallah, 2020), inundada pela volatilidade, expansão e liquidez da modernidade (Bauman, 2001), Azanha assevera, desde o começo do milênio, que a criação das propostas de formação docente não pode estacionar, devendo os seus formuladores adotarem uma postura investigativa, em busca de outras alternativas, uma vez que a

“Escola Brasileira” é uma expressão excessivamente abstrata para ter poder descritivo; consequentemente, uma política nacional de formação docente poderá ser um malogro se ignorar a imensa variedade da situação escolar brasileira. As instituições formadoras de docentes têm de se ver nessa variedade o ponto de partida para formular suas propostas. [...] Nessas condições qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação em busca de novos caminhos (Azanha, 2004, p. 373).

Tratando-se das transições que, inevitavelmente, ocorreram, ocorrem e ocorrerão na Educação, é mister frisar que do mesmo modo que as atuais políticas de formação continuada podem ser vistas como uma forma de cerceamento nos percursos formativos dos docentes da Educação Básica, também é preciso que elas concedam espaço para fomentar uma busca diligente para o desenvolvimento do exigido protagonismo sênior e da emancipação dos educadores. Todavia, os desafios se instalam ainda mais ao notarmos que as Competências Profissionais impostas pela BNC-FC preconizam um cenário ideal e distante dos avassaladores desafios enfrentados em diferentes realidades nas escolas da rede pública.

Por outro lado, é possível observar uma denominação crucial do percurso formativo na Resolução CNE/CP N.º 1, de 27 de outubro de 2020, especialmente, para o contexto em que este estudo está alicerçado. Ainda que haja críticas sobre a BNC-FC, à luz do termo Formação Continuada em Serviço, vislumbramos uma oportunidade de refletir sobre a relevância de haver a criação de programas de formação que sejam pautados no contexto de atuação do professorado, conforme prevê o capítulo IV da BNC-FC:

Art. 11: As políticas para a **Formação ao Longo da Vida, em Serviço**, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12: A **Formação Continuada em Serviço** deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao

longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13: A **Formação Continuada em Serviço** deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14: A programação da **Formação Continuada em Serviço** deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (Brasil, 2020, p. 6, grifos nossos).

No Art. 11, ao citar que as políticas para a Formação ao Longo da Vida devem estar alinhadas aos contextos e ambientes de atuação dos professores, o documento fortalece a perspectiva de uma formação adequada aos desafios e possibilidades que o docente enfrenta no dia a dia escolar, visto que no Estado de São Paulo há momentos e programas delimitados para o aperfeiçoamento profissional, incluindo tempo para a realização de estudos, cursos e discussões entre pares. Já nos Art. 12 e 13, o termo Formação Continuada em Serviço é literalmente mencionado e determina como deve ocorrer o processo de formação dos professores, ao descrever como deve ser estruturado e o que deve oferecer, em concordância com o disposto na LDB de 1996. Por fim, no Art. 14, a programação é brevemente mencionada, fortalecendo o caráter continuado do processo formativo com base no aperfeiçoamento longitudinal do profissional docente.

Observando a força legal da BNC-FC no âmbito federal, vale destacar que, nos Art. 12, 13 e 14, há a prevalência do termo “Formação Continuada em Serviço”, sobre o qual nos baseamos para engendrar as discussões nesta tese. Compreendemos que a Resolução descreve essa denominação como sendo parte de um programa de “Formação ao Longo da Vida”. Contudo, apesar de não haver menção de fontes científicas que justifiquem a escolha do termo na resolução, o conceito é apresentado, categorizado, definido e legitima um modelo de formação específico, ancorado na perspectiva do desenvolvimento profissional do docente na escola, do aperfeiçoamento das práticas e da formação entre pares, por meio de programas ofertados pelo sistema de ensino.

Segundo Bach e Matias (2021, p. 179), para atender à BNC-F, não há receitas, mas é preciso contemplar a fusão das três dimensões das competências propostas. Desse modo, o conhecimento, a prática e o engajamento podem ser possibilitados “pela reflexão, que deve ser constante e fomentada a cada encontro entre docentes em formação, compreendendo que esses encontros ao serem ofertados em serviço, seja qual for o formato, fazem parte (e uma parte importante) da atividade docente”.

Ademais, os autores defendem que a reflexão sobre a prática só pode ser concretizada se cada professor-cursista foi acolhido e ouvido sem pré-julgamentos.

Para tanto, ao disseminar um processo de discussões e diálogos sobre as práticas, os formadores precisam estar abertos para a escuta sem pré-julgamentos do que o outro tem a dizer, mesmo que da fala do participante emergjam questões de outras ordens (financeiras, estruturais etc.), pois só assim a proposta de uma verdadeira reflexão sobre a prática [...] se efetivará (Bach; Matias, 2021, p. 188).

Nesse sentido, é preciso ressaltar que os elementos apregoados sugerem a intenção de levar as instituições a oportunizarem condições mais adequadas de formação de professores para atender às demandas da contemporaneidade no cotidiano escolar, ainda que não haja uma “estrada real”, ou seja, um caminho com diretrizes claras e objetivas que sejam consoantes aos contextos de ensino da rede pública para alcançar esse desiderato como já discutia Azanha, (2004, p. 373) no início dos anos 2000, incumbindo aos Estados e Municípios o compromisso de delinearem como a resolução será implementada.

Na contramão das intencionalidades apresentadas, é importante ressaltar que o cenário político-econômico, em especial, do Estado de São Paulo, tornou o documento um caminho obscuro para a compreensão de como os professores serão avaliados diante de todas essas competências e habilidades tratadas como pré-requisitos para atuação na rede pública estadual de ensino. Acrescido a isso, no dia 30 de março de 2022, o Governador João Doria sancionou a Lei Complementar de n.º 1.374, que instituiu o Plano de Carreira e Remuneração para os professores, supervisores e diretores de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de São Paulo.

Em agosto do mesmo ano, as Diretorias de Ensino foram orientadas a conduzirem uma escuta sobre as condições que implicariam na evolução dos profissionais da rede pública estadual de ensino no novo modelo. O momento contou com um público-alvo heterogêneo, voltado para a análise dos elementos contidos na BNC-FC, uma vez que as competências e habilidades nela descritas são pontos de partida para a avaliação do desempenho profissional dos servidores que aderirem ao novo plano. Embora os encontros tenham ocorrido e sido dialógicos e produtivos, os critérios pouco transparentes não permitiram aos profissionais da rede analisar minuciosamente os rumos que teriam que tomar para conseguirem alavancar evoluções na carreira, propostas pelo Governo do Estado de São Paulo, o qual classifica a remuneração inicial de cinco mil reais destinada aos docentes como “subsídio”, dificultando a compreensão sobre a nova composição salarial.

No ano de 2023, com o ingresso do Governador Tarcísio de Freitas no Estado de São Paulo e a designação do atual Secretário da Educação, Renato Feder, o tema não voltou a ser debatido. Houve um congelamento das discussões sobre as questões que embasam o plano de evolução da carreira dos professores, diretores e/ou supervisores. Em linhas gerais, ele continua sendo definido por meio de referências salariais subsequentes, que podem ocorrer mediante a evolução por desempenho e por desenvolvimento.

Diante desse cenário, com vias de transição ainda muito veladas, esse gesto político denota um retrocesso se comparado ao documento publicado em 2015, que previa a reforma curricular anteriormente, por visar o retorno das diretrizes do Ensino Superior ao atendimento pleno de conteúdos e competências instituídas para as etapas de escolaridade da Educação Básica, sendo que o fator mais preocupante é “demandar dos currículos universitários um ajuste para o pleno atendimento dos conteúdos e das competências presentes na BNCC direcionada para a Educação Básica” (Silva Junior, 2020, p. 104).

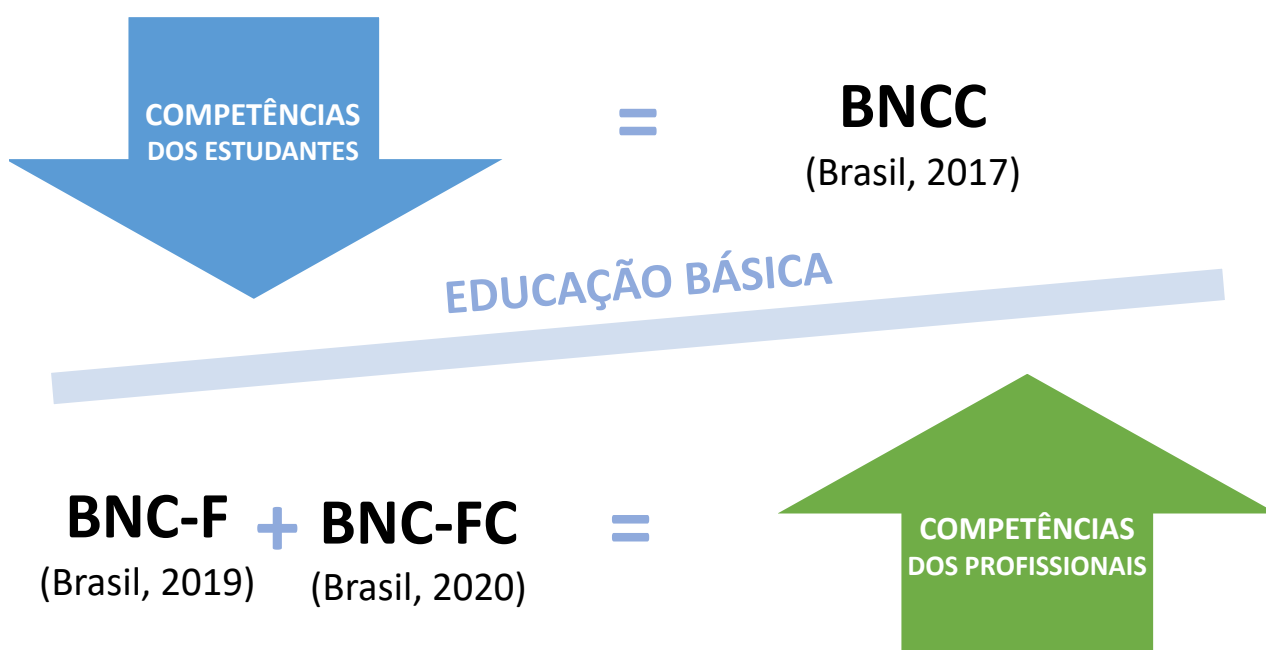
No tocante à área de Linguagens, os estudos e os debates sobre as diretrizes propostas pela reforma curricular de 2015 não foram representativos, pois, segundo Silva Junior (2020, p. 106), “elas abrangem os cursos de formação inicial, formação continuada, cursos de segunda licenciatura e cursos de complementação pedagógica”. A inexpressiva presença de discussões na área, principalmente, no que tange à disciplina de inglês, demonstra seu caráter genérico e a ausência de consultas e debates, nos quais a discussão crítica e participativa sobre as prescrições disciplinares possa acontecer por parte dos mais interessados, ou seja, os especialistas da área e os professores em formação.

Segundo Silva Junior (2020), desde 2017 há programas que evocam “uma formação reprodutivista de conteúdos, que assumem uma ótica neoliberal pautada em modelos e receitas, divergindo da concepção de docência como uma prática intelectual, autônoma, ética e política”. Dessa forma, não há espaço para suscitar reflexões sobre “as concepções de linguagem e o papel político e social do educador linguístico” (p. 108). Ademais, na BNC-FC, notamos a prevalência de discussões sobre a prática docente que podem minimizar o papel epistemológico da educação, pois ao dicotomizar a díade teoria e prática, pode-se haver uma hierarquização de um elemento em detrimento do outro, quando deveriam ser interoperáveis.

Por outro lado, se há questionamentos em voga quanto à qualidade da formação inicial do corpo docente oriundo das últimas gerações de graduandos das licenciaturas, devido às ofertas irrecusáveis e ultra-acessíveis, muitas vezes, de cursos avaliados com notas baixíssimas pelo MEC, esses são provenientes da Educação Básica e retornarão a ela como educadores. Nesse sentido, atrelar o desenvolvimento de tais competências de aprendizagem às

competências exigidas para o ensino pode ser uma estratégia de realinhamento formativo relevante, uma vez que os doze anos de escolaridade que antecedem o Ensino Superior se configuram como a pedra angular da formação dos indivíduos e embasam o desenvolvimento de uma sociedade mais bem preparada para a continuidade dos estudos e para o ingresso ao mundo do trabalho, conforme organizado na Figura 2.

Figura 2 – Competências dos estudantes e profissionais



Fonte: Elaborada pela autora.

O desenvolvimento das aprendizagens essenciais e das competências gerais evocado pela BNCC é mais sustentado a partir da elaboração da BNC-F, BNC-FC e organização das competências profissionais, divididas nas três dimensões de desenvolvimento supramencionadas, uma vez que ambos os documentos abrem caminhos que nos possibilitam vislumbrar um percurso mais claro e sólido para a construção da Educação Básica, mais voltado para a perspectiva integral, do que para a fragmentada. No entanto, notamos que tais diretrizes precisam ser concebidas como oportunidades para impulsionar reflexões e receber revisões, a fim de que não sejam implementadas apenas como modelos compulsórios e burocráticos de prescrição do trabalho profissional docente, cujas estratégias podem automatizar o processo educativo, ao invés de serem emancipatórias e norteadoras.

Fildalgo, Sprenger e Castro (2021, p. 241) compartilham que as dificuldades de implementação da BNCC e do modelo de ensino de inglês fortalecido pela BNC-FC as deixa apreensivas. As autoras reconhecem que a tarefa de construir currículos com base nas orientações desse documento caberá às redes de ensino, sem desconsiderar as especificidades dos contextos locais, muito menos deixar de ensinar o que o documento prescreve. Para elas, a preocupação se inicia no ensino das quatro habilidades.

Nossa experiência nos mostra que essa não é uma tarefa fácil para professores que iniciam sua carreira, e será mais árdua mesmo para professores em serviço, se não houver um entendimento profundo do que está prescrito ou se a formação do professor não lhe permitir utilizar (e ensinar) as quatro habilidades em sala de aula, ou ainda se este não tiver os recursos necessários para ensinar as habilidades (Fildalgo; Sprenger; Castro, 2021, p. 242).

Ademais, as estudiosas anunciam a necessidade da criação de outras políticas públicas, isto é, que sejam meios para a elaboração de programas de formação docente condizentes com o que prescrevem os documentos normativos, considerando o papel atuante do professor como a força motriz que subjaz o desenvolvimento das diretrizes discutidas.

Em outras palavras, trata-se de outra política pública de ensino aprendizagem de línguas que, se não for acompanhada de formação de professores e se não houver disponibilidade de recursos mínimos, cairá no esquecimento ou será alvo de resistência visto que as prescrições são tão consideráveis quanto às dificuldades encontradas na escola (Fildalgo; Sprenger; Castro, 2021, p. 242).

Isso posto, compreendemos o quanto é necessário analisar criticamente os impactos já ocasionados pela BNCC e pela BNC-FC nas políticas educacionais que direcionam os desenhos dos cursos e formações vigentes, ofertados aos professores da rede pública estadual no contexto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Contudo, longe de sucumbir, as discussões engendradas nessa subseção extrapolam a condição de conformação, uma vez que as vivências e propostas desenhadas neste trabalho são fontes de questionamentos. A seguir, discutiremos seus desdobramentos na formação continuada de professores na contemporaneidade.

2.2 Reflexões contemporâneas sobre a formação continuada de professores

Nesta seção, discorreremos sobre os desdobramentos das novas políticas públicas educacionais vigentes, sobretudo, a respeito daquelas que impactam na formação dos profissionais da Educação do Estado de São Paulo no cenário contemporâneo, considerando as

peculiaridades espaço-temporais, em especial, os fatores adversos da época em que a tese está sendo escrita e o contexto ao qual este estudo se aplica.

Com efeito, a priori caracterizaremos a terminologia de nossa proposta neste trabalho aplicando-a no contexto formativo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como Formação Continuada em Serviço. Também afunilaremos nossas discussões acerca da formação de professores no âmbito de línguas estrangeiras. Depois, trataremos dos documentos que orientam o desenvolvimento de Competências Digitais no percurso formativo dos professores. Por fim, discutiremos os modelos e a estrutura das formações e cursos ofertados pelo órgão da SEDUC-SP a partir das experiências de atuação da formadora-pesquisadora.

2.2.1 Problematicando e refletindo sobre o conceito de Formação Continuada em Serviço

A etimologia da palavra formação deriva do latim, *formatione*, o que significa “ato de dar forma” e compõe o sentido de uma formação continuada se referir a uma ação contínua de lapidação do profissional. Assim, se “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”, como afirmou Manuel de Barros (1998), redesenhar os programas de formação docente, bem como os papéis dos professores, acabou se consagrando como uma interminável odisséia no âmbito político-educacional.

Levando isso em conta, destacamos que o termo “formação continuada”, na perspectiva do desenvolvimento profissional dos docentes, foi conceituado de diversas maneiras ao longo da história. A partir do século XX, o reconhecimento da importância do aprendizado ao longo da vida para os profissionais obteve um aumento exponencial. Mais precisamente, as discussões sobre o conceito de formação continuada emergiram em estudos desenvolvidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizados no Reino Unido em meados de 1970, cuja intencionalidade era solucionar questões recorrentes na formação docente, buscando formas de desenvolvê-la colaborativamente, visando ao atendimento das necessidades do ambiente escolar e do aumento da qualidade do processo ensino/aprendizagem.

Desse modo, evidenciamos que, desde então, discutir sobre tais processos se tornou uma ação recorrente de produção científica no âmbito educacional, sendo intensificada após os anos 2000. Tal asseveração se justifica, principalmente, devido à criação de leis, como a 9.394/1996, isto é, a LDB (Brasil, 1996), e ao consequente fortalecimento das políticas públicas nacionais criadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), como o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do

Magistério da Educação Básica em âmbito federal, direcionando a atuação das organizações para o fomento de programas de formação inicial e continuada, além de outras providências, ampliando a seara investigativa sobre o assunto e o uso de diferentes termos relativos à formação dos professores.

Posteriormente, o Decreto n.º 7.415, de 30 de dezembro de 2010 instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, e a criação de um Programa de Formação Inicial em Serviço aos profissionais da Educação Básica, em especial, aos funcionários dos sistemas públicos de ensino. Quase seis anos depois, ambos foram revogados pelo Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e justifica, no Artigo 18, que “o Ministério da Educação regulamentará este Decreto no prazo máximo de sessenta dias, contado da data de sua publicação.

Considerando que os Decretos anteriores foram pontos de partida para a elaboração da regulamentação das atuais políticas nacionais, em dezembro de 2018, a primeira proposta de uma Base Nacional Comum para a Formação (Brasil, 2018) foi apresentada, sendo instituída um ano depois, a partir da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). Com efeito, novamente, quase um ano após o documento anterior, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, apontando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e implementa a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).

Destacamos que os Artigos 12, 13 e 14 do documento dispõem sobre o modo como a Formação Continuada (doravante FC) em Serviço deve ser concebida, a saber: ser “contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas”, proporcionar “a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas”, bem como “ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional” (Brasil, 2020, p. 6).

Já na literatura educacional, encontramos várias definições distintas acerca do termo FC em Serviço. Corroboramos o ponto de convergência entre elas, ou seja, o sentido de subsidiar o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação para o seu contexto de

atuação, por meio de determinados cursos e programas, os quais devem partir do serviço como caminhos para atender ao que se espera no serviço.

A partir do gênero verbete, Placco (2010, grifos da autora) define o conceito de “formação em serviço” e afirma que “as expressões **formação continuada** ou **formação contínua** são frequentemente intercambiadas com o conceito de **formação em serviço**, assim como as expressões **formação em contexto** e **formação centrada na escola**”. Coadunamos com a autora ao que se refere à proximidade de sentidos entre **formação em contexto** e **formação centrada na escola**, e consideramos possível relacionar o conceito de **FC em Serviço** aos dois últimos termos, já que possuem conotações semelhantes.

Em consonância com isso, Lourenço (2014, p. 12) advoga em sua dissertação de mestrado que a adoção do conceito de FC em Serviço é intencional e decorrente do que ela considera uma “tendência contemporânea mais eficaz de desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a proximidade com a prática educativa, sendo possível, assim, favorecer a reflexão sobre a ação”. Ademais, a autora descreve os fatores que dificultam e facilitam o desenvolvimento da ATPC como FC em Serviço na escola.

Na mesma linha, em um artigo publicado na SciELO Brasil, Rodriguez e Silva (2015, p. 563) determinam o conceito como uma expansão das demandas do campo da Formação Inicial em nível superior, exigidas pela LDB (Brasil, 1996), e afirmam que tais exigências implicam o “atendimento de milhões de docentes, assim como a diversificação da oferta segundo as etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais”.

Já Cardoso (2018, p. 27) intercambia o uso de algumas expressões em sua dissertação, como a “formação continuada *in locu* e formação continuada em serviço”, sob a justificativa de que ambas possuem o mesmo sentido de “formação continuada no contexto escolar, a partir da concepção da escola como locus privilegiado de formação docente”.

Na intrínseca relação encontrada entre os temas de formação docente e educação básica, Gomes (2020) também salienta que o processo de FC em Serviço é uma forma de compreendermos a importância não só da formação, mas também da aprendizagem ao longo da vida, visto que o docente é convidado a vivenciar e a compreender as transformações advindas do contexto de atuação profissional, reconhecendo-as como indissociáveis de sua trajetória formativa.

A formação continuada em serviço é um tema relevante para o desenvolvimento profissional docente, bem como para a educação básica, pois é esta formação que

permite com que o professor acompanhe o fluxo da mudança, a partir de uma abordagem de aprendizagem constante (Gomes, 2020, p. 7).

Em concordância com Lourenço (2014), Rodriguez e Silva (2015), Cardoso (2018) e Gomes (2020), ressaltamos que o nosso objeto de estudo se trata da criação de uma ação específica de elaboração de um curso respaldado nas políticas públicas paulistas, ofertado nas ATPC no ambiente escolar, espaço já destinado aos docentes da rede pública para a realização de FC em Serviço. Por isso, visando às realidades singulares, sobretudo, vivenciadas em um momento incomparável tal como a pandemia, compactuamos com a adoção do termo FC em Serviço por se tratar de uma ação realizada – para o, a partir do e no – contexto escolar. No entanto, investigamos esse conceito, especificamente, sem nos esquecer de que há inúmeras outras formas e frentes de denominação e atuação para se tratar da formação contínua de professores, as quais não desconsideramos a importância e validade.

No tocante aos trabalhos desenvolvidos entre os anos de 1970 e 2024, em uma pesquisa realizada na base de dados do Google Scholar, deparamo-nos com um número expressivo de publicações no idioma de Língua Portuguesa, dentre os quais encontramos textos de diversos gêneros acadêmicos, tais como teses, dissertações e artigos, a partir da busca da palavra-chave “formação docente”, divididos em períodos predeterminados, a saber: de 1970 a 2000 – 922 trabalhos foram localizados; e de 2000 a 2024 – 123.000 trabalhos foram encontrados. Aos buscarmos pelo termo “formação continuada”, de 1970 a 2000, os resultados apontaram 1.340 trabalhos; enquanto de 2000 a 2024, o total foi de 153.000. Por outro lado, ao levantarmos as pesquisas que continham a palavra-chave “Formação Continuada em Serviço”, observamos um fenômeno distinto e fundamental para as nossas discussões: embora o conceito tenha sido utilizado em território nacional no ano de 1991, em uma tese da USP a respeito do Ensino de Ciências, elaborada por Angotti (1991, p. 24), sua popularização ocorreu apenas após os anos 2000. De 1991 a 2000, localizamos apenas 31 publicações com o conceito; já de 2000 a 2024, o número se ampliou descomunalmente para 6.370 trabalhos.

Devido ao aumento da utilização do conceito nos últimos anos, o qual foi delineado contextualmente pelos autores, entendemos ser necessário propor uma aceção do termo neste trabalho em que entrelaçamos as áreas de LA e de Educação no contexto da SEDUC-SP.

Assim, no Quadro 6, reunimos dez estudos publicados nos últimos cinco anos que consideramos relevantes para as nossas reflexões, por serem oriundos do entrecruzamento dos termos FC em Serviço, LA e Educação.

Quadro 6 – Publicações com o termo FC em Serviço nos últimos cinco anos

Autoria	Ano de publicação	Título da pesquisa	Gênero acadêmico	Universidade/ Instituição	Orientação (se houver)
Rafael Lira Gomes Bastos	2023	A sequência formativa como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores na perspectiva da Linguística Aplicada	Tese de Doutorado	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Prof. ^a Dr. ^a Pollyane Bicalho Ribeiro
Lecijane da Silva Barros	2022	Formação Continuada de professores dos Anos Iniciais: a tessitura de uma terminologia	Tese de Doutorado	Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)	Prof. ^a Dr. ^a Ana Cláudia Castiglioni
Carlos Batista Bach e Joseane Matias	2021	Formação Continuada em Serviço: o papel da reflexão e da sua efetividade nas práticas do professor	Artigo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	-
Fabrizio de Andrade e Dorotea Frank Kersch	2021	Ensino remoto e formação continuada em serviço na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Artigo	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)	-
Jorge Luis Sansigolo Ribeiro	2021	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC): uma contribuição para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo	Dissertação de Mestrado	Universidade Nove de Julho (Uninove)	Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho
Milene Bazarim e Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo	2020	Desafios e possibilidades dos cursos de extensão para a formação continuada de professores de língua portuguesa na perspectiva da Linguística Aplicada	Artigo	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	-
Gláucia Rejane da Costa	2019	A formação (des)continuada no pacto pelo ensino médio: sujeitos, discursos, saberes e poderes	Tese de Doutorado	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Prof. ^a Dr. ^a Iracema Luiza de Souza
Filipe Ferreira Martins	2019	A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ sob a ótica de seus (não) participantes	Dissertação de Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	Prof. ^a Dr. ^a Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza
Mariana Muniz Sampaio	2018	O coordenador pedagógico e a formação continuada de Professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do Estado de Sergipe	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Prof. ^a Dr. ^a Veleida Anahi da Silva
Valter Batista e Lucila Pesce	2018	Educação e cibercultura: formação docente em contexto de resistência	Artigo	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que, embora haja inúmeras pesquisas entrelaçando os temas FC em Serviço e LA, em conjunto com o desenvolvimento de Competências Digitais, quando analisamos os estudos pelo viés do escopo que propomos nesta tese, na qual há uma particular proximidade da formadora-pesquisadora com o lócus investigativo, não encontramos um número significativo de trabalhos compatíveis com a problemática apresentada, atribuindo a este estudo um caráter inovador em tal aspecto.

Notamos que o uso do termo FC em Serviço na área de LA é utilizado por diferentes autores e conceituado de formas distintas, embora haja consonância em alguns aspectos e dissonância em outros, há um enfoque no sentido de como a formação ocorre e qual a sua finalidade, em outras palavras, o que a FC em Serviço pode ofertar, considerando sua essência de aprimoramento profissional voltado à melhoria da atuação dos docentes em seus contextos de trabalho.

Partindo dessa premissa, citamos Bastos (2023, p. 163) que, em sua tese de doutorado, tece reflexões fundamentais sobre a importância de as formações serem amparadas em uma perspectiva dialógica, uma vez que “somos seres inacabados, e existimos por meio do diálogo, sempre em relação com as outras consciências”. O autor afirma que, somente a partir do diálogo sobre as experiências que os professores já tiveram em seus contextos de trabalho, é que o caminho-chave será aberto para que reflexões aconteçam e o aprimoramento do fazer docente seja bem-sucedido, considerando que a FC em Serviço, geralmente, ocorre “à revelia dos sujeitos que são especialistas no trabalho – os professores”.

Já na tese de Barros (2022), percebemos não haver, especificamente, uma definição para o conceito, segundo a autora, mas sim uma referência à explicação do termo “capacitação”, no âmbito de uma FC em Serviço, conforme aponta:

Os cursos de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) são cursos de longa duração, têm validade acadêmica, devendo, pois, ser ofertados por instituições de ensino superior certificadas pelo Ministério da Educação (MEC), com carga horária mínima de 360 horas e exigência de apresentação de um trabalho de conclusão de curso (TCC); os de **capacitação (no âmbito das formações continuadas em serviço), por sua vez, são cursos de curta a média duração (com carga horária inferior a 360 horas), não exigem diploma de graduação para o ingresso, tampouco trabalho de conclusão de curso** (Barros, 2022, p. 35, grifos nossos).

Notamos, ainda, que Barros (2022) faz um intercâmbio desses termos com outros que aparecem ao longo do texto, tais como “aperfeiçoamento profissional (ofertados em serviço)” e “formação contínua em serviço”, mencionando-os equitativamente, fator que nos

provoca a reflexão sobre a existência de um conceito utilizado amplamente e assemelhado, por vezes, com outros, embora pouco debatido.

A respeito da efetividade dos processos formativos, Bach e Matias (2021) discutem, em seu artigo, sobre como a formação continuada de professores foi implementada na história da educação, além de refletirem sobre as problemáticas a respeito dos resultados desses processos, em especial, por meio do que se revela na aprendizagem dos estudantes das escolas públicas. Ademais, os autores apresentam como proposição de estudo o objetivo de “suscitar dúvidas e questionamentos que possibilitem avaliar e apurar o olhar sobre a formação continuada em serviço, que ocorre normalmente dentro da carga horária mensal dos professores” (Bach; Matias, 2021, p. 176), reafirmando que tal formação acontece no e para o contexto escolar.

No artigo “Ensino remoto e formação continuada em serviço na pós-graduação *stricto sensu*”, publicado na *Revista educación superior y sociedad* (Unesco, 2021), Andrade e Kersch (2021, p. 377) observam os caminhos formativos que visam à habilitação “dos professores à concepção de desenhos de cursos híbridos e multimodais que levem em consideração a presença das tecnologias digitais”. Considerando as mudanças ocasionadas pela pandemia, o artigo consiste, principalmente, em evidenciar a lacuna formativa presente nas trajetórias dos “professores do nível mais alto da formação acadêmica – os da pós-graduação *stricto sensu* –, uma vez que o mundo analógico em que se graduaram mudou significativamente” (Andrade; Kersch, 2021, p. 381).

Por outro ângulo, segundo Ribeiro (2021), a qualidade do ensino no Brasil é debatida, muitas vezes, por meio dos temas relacionados à formação continuada, em publicações especializadas e políticas educacionais públicas. Em sua dissertação de mestrado, o autor nos chama atenção para as transformações que têm ocorrido nas esferas sociais, políticas e econômicas nos últimos anos. Para ele, as propostas de formação são produtos de “um processo de globalização, que se desenvolve em curto espaço de tempo” (Ribeiro, 2021, p. 20).

Outrossim, à luz do autor, o processo de FC em Serviço ocupa os espaços vazios que a formação inicial não preencheu, sendo esse percurso pré-serviço, muitas vezes, insuficiente, diante das demandas contemporâneas.

Essas insuficiências têm levado as redes de ensino, a investir na formação continuada em serviço de seus profissionais, dentro da escola. Embora, a formação continuada seja um tema tão importante, a permanência dele no debate educacional revela ser uma situação que apresenta problemas, inquietações e desconforto. Exemplo recente, desse desconforto é o processo de mudança e normatização, pelo qual passa a

formação de professores, na rede estadual de ensino de São Paulo (Ribeiro, 2021, p. 20).

Embora, na maioria das vezes, as problematizações advenham das lacunas presentes no contexto de formação inicial dos docentes, a discussão sobre a contínua formação docente em outros segmentos, como para aqueles que atuam no Ensino Superior, é igualmente relevante, considerando que aquilo para alguns profissionais se trata de uma continuação formativa, para outros, pode ser a primeira vez que vivenciam esse processo em serviço.

Na área de LA, as autoras Bazarim e Reinaldo (2020, p. 405) ressaltam os desafios existentes no processo de formação de professores. Em seu artigo, elas observaram que estabelecer “parceria entre as instituições de ensino superior (IES) e os sistemas de ensino na oferta de cursos de extensão pode ser uma alternativa para a implementação, de fato, de uma política de formação continuada em serviço”. Para se referirem ao conceito discutido nesta subseção, as autoras também utilizam apenas “formação em serviço”, tratando-o como sinônimo de FC em Serviço em seu texto. Entendido isso, para que tal processo formativo se suceda satisfatoriamente, de acordo com elas, é preciso considerar os seguintes princípios:

- 1) a formação em serviço deve acontecer de forma contínua e articulada;
- 2) a participação na formação em serviço precisa ser considerada uma atribuição dos professores, devendo ocorrer durante o seu horário de trabalho;
- 3) a formação em serviço deve estar atrelada às metas e aos objetivos estabelecidos no Plano Municipal e/ou Estadual de Educação;
- 4) a formação em serviço deve ser realizada com a colaboração das instituições formadoras (IES) (Bazarim; Reinaldo, 2021, p. 405).

Somado ao artigo acima, encontramos na tese elaborada por Costa (2019, p. 124) a adoção de um traço indistinto: o uso análogo dos termos “formação em serviço”, “formação continuada” e “formação continuada em serviço”. Em seu texto, as três denominações são citadas sem o delineamento das especificidades que corroboramos. Porém, compreendemos que ao utilizar o termo FC em Serviço, a autora envereda suas reflexões para o sentido que compactuamos, como em:

Nesse processo [Formação Continuada em Serviço], sugere ao professor vivenciar a prática e, ao mesmo tempo, dela se distanciar para a seu respeito refletir. Ele, então, finalmente a ela retorna, a fim de modificá-la, uma vez reinterpretada. Convém insistir, no entanto, que tal processo não ocorre automaticamente como sugerido.

A falta de delimitação do conceito de FC em Serviço encontrada em alguns dos trabalhos mencionados, além de seu uso como um sinônimo em outros, elucidam a necessidade

de melhor delineá-lo, descrevendo não só o que compreendemos que ele significa no contexto deste estudo, mas nos baseando, também, na análise das pesquisas levantadas, a fim de contribuir com a explicitação da intencionalidade imbuída no termo em nosso entendimento, explicitando-o com mais clareza e objetividade.

Já na dissertação de Martins (2019, p. 20), deparamo-nos com várias passagens nas quais o autor menciona textos de outras autorias sobre o conceito de FC em Serviço, entretanto, ele reconfigura o significado desse processo, quando postula que esse se trata de um percurso formativo progressivo dos docentes, fundamentado “nas práticas e nos contextos nos quais esses professores estão inseridos, em que se faz uma relação direta entre essas práticas e o que se considera como uma teoria adequada”. Ademais, ao investigar se os professores de inglês poderiam se interessar (ou não) em buscar cursos e outros recursos para a sua FC em Serviço, Martins (2019, p. 107) constatou diversos motivos em seu estudo, os quais sintetizamos e organizamos no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Motivos que desencadeiam interesse na realização de cursos de FC em Serviço

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	Formação no horário de trabalho dos professores;
	Credibilidade da proposta apresentada;
	Contextualização com os problemas reais da escola;
	Novas técnicas e metodologias de ensino;
	Remuneração atrelada à participação nas ações formativas;
	Novas alternativas de trabalho para oferecer aulas melhores;
	Trocas de conhecimentos entre os pares;
	Formação colaborativa;
	Convivência com outros colegas de profissão;
	Cooperação entre os professores;
	Reflexão coletiva;
	Contexto acolhedor e aberto ao diálogo;
	Foco nos temas da formação continuada e/ou do escopo de responsabilidades do professor.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Martins (2019, p. 107).

Agregado ao exposto, Sampaio (2018, p. 18) nos atenta para a posição do gestor no processo de FC em Serviço. Em sua dissertação de mestrado, ela evoca o coordenador como aquele que pode propiciar momentos formativos e questões disparadoras para auxiliar os professores a se desenvolverem de modo mais pertencente ao contexto escolar, atribuindo mais sentido à prática e, por conseguinte, levando seus alunos a aprenderem melhor.

Acreditamos que uma formação continuada em serviço, com foco na realidade do contexto escolar em questão, para ajudar o professor a renovar suas metodologias, resolver conflitos em sala de aula, compreender como acontece o processo de aprendizagem segundo as particularidades de cada aluno, e quais as ferramentas de avaliação são adequadas, colabora muito para uma aula interessante.

No que se refere ao artigo publicado por Batista; Pesce (2018, p. 91), trata-se de uma revisão de literatura na qual os autores enfatizam “a necessidade de que haja políticas públicas específicas para a formação continuada dos professores”, bem como reforçam as possibilidades de esses momentos propiciarem o desenvolvimento da adoção de uma postura crítica diante das exigências das políticas educacionais, partindo, essencialmente, das experiências dos docentes para se pensar nos desenhos de percursos formativos, considerando:

[...] as múltiplas vozes que ecoam nos mais recônditos lugares e, sobretudo, que as políticas públicas permitam processos contínuos de formação, que não sejam limitados e atrelados aos mandos e desmandos de governo. Ao contrário, que sejam implantadas políticas de Estado (Batista; Pesce, 2018, p. 91).

Diante do exposto, tendo escrutinado os dez trabalhos selecionados sobre FC em Serviço no campo da LA, tomamos como base a premissa de que o uso de tal conceito na tese possui uma intencionalidade que se aproxima de discussões como as de Batista; Pesce (2018), sobretudo, porque também partimos das políticas públicas para fundamentar nossas articulações e mobilizar reflexões.

Contudo, observamos, epistemologicamente, a ambiguidade presente no conceito de FC em Serviço, assim como com a adoção de seu uso e os significados atribuídos, os quais nem sempre são intencionais na literatura científica. Nesse sentido, firmando-nos no entre-lugar escolhido para desenvolver esta tese, optamos por assumir um novo termo para atendermos ao que se espera que aconteça nas ATPC das escolas da rede pública do Estado de São Paulo, a saber: “**Formação Continuada no Serviço**”, evitando, assim, a fusão dos conceitos Formação Continuada e Formação em Serviço, os quais, separadamente, denotam sentidos intercambiáveis.

A partir disso, na próxima subseção explicitaremos os possíveis impactos da FC no Serviço no papel docente, lugar em que se encontram os sujeitos da pesquisa, ou seja, os professores, o PEC colaborador e a formadora-pesquisadora.

2.2.2 Formação Continuada no Serviço: impactos no papel docente

Os professores são pesquisadores natos, pois o despertar da curiosidade e o fazer investigativo são inerentes a sua atuação profissional, apesar de as urgências do ambiente escolar, das políticas educacionais vigentes e das demandas contemporâneas, muitas vezes, sucumbirem esses papéis. Daí a importância de fomentarmos o debate sobre a ocupação dos espaços das ATPC para a realização de FC no Serviço.

Timperley *et al.* (2007), ao fazer uma revisão sistemática da literatura a respeito da formação de professores em países, como Nova Zelândia, Reino Unido, Holanda, Canadá, Austrália, Israel e Estados Unidos, considera mais importante a garantia do apoio e possibilidade de interação entre os professores participantes e/ou entre os participantes e formadores no processo, uma vez que permitem o compartilhamento de reflexões, além do trabalho colaborativo.

Conforme discutido a priori, além de a interação e aprendizagem entre pares serem as colunas que sustentam o processo formativo-reflexivo, um grande diferencial da denominação que atribuímos ao termo FC no Serviço é que os processos e os programas formativos devem ser planejados e elaborados para atenderem às demandas do contexto escolar, especialmente, as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores que nele atuam em virtude das demandas oriundas do sistema público de ensino, no qual o resultado ambicionado é o aumento da qualidade no processo de ensino/aprendizagem.

Ultrapassando os limites dos muros escolares, para Harari (2015, p. 119), os *homines sapiens*, enquanto seres sociais, educam as pessoas em todos os lugares e tempos. Ao nascerem, recordam as pessoas sobre os princípios de uma ordem já imaginada e instituída na sociedade, os quais podem ser encontrados em tudo. A fim de conseguirem concluir esse grande feito, ele atribui o ofício às humanidades e às ciências sociais, áreas que “[...] explicam exatamente como a ordem imaginada é tecida na trama da vida”. Para o autor, “no espaço limitado à nossa disposição [o fazer humano], só podemos arranhar a superfície (Harari, 2015, p. 119)”.

Importando essa reflexão para o setor educacional do século XXI, ao analisar os papéis atribuídos à escola e, por conseguinte, aos professores, Masschelein e Simons (2014)

afirmam ser preciso assumir um posicionamento em defesa à escola e não endossar a sua condenação, embora haja inúmeras alegações negativas a seu respeito.

Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (Masschelein; Simons, 2014, p. 3).

Considerando a miríade de singularidades, pluralidades culturais e diferenças intergeracionais presentes nestes espaços, ressaltamos que o lugar do incomum e do estranhamento é o ponto de partida para a produção do que é um bem comum na visão dos autores, uma vez que não se busca a homogeneidade no ambiente escolar, mas a construção de espaços que permitam reunir expressões e estudos a partir de diferentes visões de mundo (Masschelein; Simons, 2014, p. 44). Nesse sentido, por meio de diferentes abordagens, a importância de repensarmos o papel do professor no processo educativo é evidenciada cada vez mais, em especial, a partir das formações que se estendem após os términos das licenciaturas, exigindo desse profissional o desenvolvimento constante de novas competências, sendo esse um elemento crucial para sua valorização no mundo do trabalho contemporâneo.

Todavia, desde o início do milênio, Azanha (2004, p. 373) preconiza que “a questão da formação docente” não deve ser “convenientemente encaminhada se insistirmos na busca alquímica de panaceias pedagógicas”, atentando-nos para a construção de programas mais coerentes com a realidade. Tal reflexão também se fundamenta nas inúmeras propostas já desenvolvidas, até a época, por diferentes instituições, as quais ainda não haviam sido disciplinadas por nenhum documento mais específico, como, por exemplo, a Política Nacional de Formação dos Professores, instituída, anos mais tarde, pelo Decreto n.º 6.755/09.

Contribuindo com os debates, o discurso que associa as ações de melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem à formação do professor e à redefinição de seu papel, é explicado, de um modo paradoxal, por Imbernón (2010, p. 39), uma vez que, segundo o autor,

“Há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque predominam políticas e formadores que praticam com afincio e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem

diferenciação, distante dos problemas, práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe” (Imbernón, 2010, p. 39).

Percebemos que mesmo com a emergência de documentos de caráter legal e/ou com objetivos explicitamente prescritivos, tanto a ausência quanto a presença deles é um alvo frequente de problematização, tornando-se um objeto de discussão recorrente entre os estudiosos. Por um lado, há críticas sobre as proposições que, na maioria das vezes, são julgadas por não atenderem, contextualmente, às realidades escolares e cercearem o papel do professor. Por outro, a ausência de tais disposições também é problematizada por afetar a criação de oportunidades para amparar os educadores na construção e na reconstrução de seus papéis ao longo de suas jornadas formativas.

Fortemente engajados na promoção do debate sobre a formação de professores, em 2019, um estudo realizado por Gatti, Barretto, André e Almeida foi publicado pela Unesco. Segundo as autoras, esse campo é permeado por “visões políticas diferenciadas que ensejam novas posturas e novas reflexões sobre o tema e as práticas a ele associadas, aliadas a uma compreensão dos contextos socioculturais” em que os professores atuam na contemporaneidade (2019, p. 75).

Em consonância com tal afirmação, notamos que, paulatinamente, o campo de produção de conhecimento para atuação do professorado é impactado por políticas globais voltadas para uma bandeira de equidade, sustentabilidade, diversidade e direitos humanos, sobretudo, devido ao atendimento dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável¹⁵ (doravante ODS) da Agenda 2030, elaborados pela Organização das Nações Unidas (ONU) (2015) para serem implementados em escala global.

De acordo com os estudos realizados por Silva (2018), os 17 ODS perpassam quatro dimensões de desenvolvimento, a saber: social, econômica, ambiental e institucional. Nesse sentido, “os ODS estão correlacionados e têm como base o princípio da indivisibilidade dos direitos humanos, o qual concebe a ideia de que nenhum direito humano pode ser integralmente implementado sem que os outros direitos também o sejam” (Silva, 2018, p. 677). Nesta pesquisa, enfocamos o objetivo 4, Educação de Qualidade, ao que se refere à capacitação e ao empoderamento dos indivíduos, cuja meta principal é “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 23).

¹⁵ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

Contudo, diante de uma sociedade imbuída da imposição de os profissionais serem cada vez mais hiperprodutivos, atingir os objetivos esperados na Agenda de 2030 parece uma expectativa incrédula e distante de ser alcançada, já que, por conta do advento da explosão da produtividade humana (Harari, 2015, p. 351), a qualidade dos serviços dá espaço à execução e ao cumprimento de ações predeterminadas por diretrizes governamentais e descritores predominantemente quantitativos.

Por outra ótica, no que tange ao cenário educacional vigente, nossa investigação vem ao encontro dos postulados de Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), que asseveram que transmutar de uma perspectiva mais solo, individualista, a uma voltada ao coletivo, é algo urgente, permitindo aos docentes compreenderem o caráter social e transformador que a profissão requer, pautados numa ética social-humana.

Convergingo com as autoras, ao refletirmos acerca dos papéis dos educadores consideramos pertinente trazer Nóvoa (1999, p. 20) para fundamentar o diálogo sobre o modelo de educação almejado para o século XXI, sobre o qual ele aponta a necessidade de ser recriado a partir da adoção de uma conduta reflexiva por parte dos docentes a respeito de sua profissão, afirmando que:

[...] a ‘refundação da escola’ tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como um espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais da vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão (Nóvoa, 1999, p. 20, grifo do autor).

Assim, é mister esclarecer que esses papéis, tidos como “novos” e atribuídos à classe de professores, visam originar a adoção de posturas que atendam as particularidades culturais da pós-modernidade, buscando promover reflexões no fazer docente com base nos atuais sistemas social, político e econômico. De acordo com Gatti *et al.* (2019), há um “perfil desejável desse profissional”, que deve dominar determinados conhecimentos para docência, a saber:

[...] conhecimento do aluno e de seus contextos; compreensão da relação da linguagem com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social; conhecimento da disciplina a ser trabalhada na docência e de seus respectivos conhecimentos pedagógicos (conhecimento pedagógico dos conteúdos), tratados sempre de maneira integrada aos saberes adquiridos nas práticas educativas; e,

conhecimentos sobre avaliação de alunos e avaliação educacional (Gatti *et al.*, 2019, p. 75).

Embora as condutas de atitudes mais técnicas sejam priorizadas na atuação desse profissional, evidenciamos a recorrente busca de construção de novos perfis socioculturais para a docência de ambas as partes – das instituições promotoras de políticas públicas e dos professores, por vezes, com interesses distintos.

Outrossim, diante dos saberes predeterminados pelas estudiosas, vale ressaltar que esses também deveriam ser pontos de partida nas construções dos desenhos das inúmeras ofertas de formações continuadas para os docentes do Brasil, em especial, aos do Estado de São Paulo, lócus de investigação desta pesquisa, uma vez que é imprescindível integrá-los ao currículo, às disciplinas e ao cenário da rede pública paulista, sobretudo, após os hiatos ocasionados pela pandemia, a fim de que sejam institucionalizados e sustentados no/pelo sistema político-educacional vigente. No entanto, notamos que há uma divergência entre o que pregam os documentos e o que nos apresentam como produtos das políticas públicas. Além dos fatores políticos, ideológicos e econômicos, é elementar haver maior clareza com relação à própria terminologia da oferta de continuidade de formação aos professores após as experiências iniciais na licenciatura.

Sobre o tema Formação Continuada, uma amostra de maior clareza quanto ao que se espera do papel do educador é a obra organizada por Moriconi (2017, p. 11), na qual ela elenca uma série de descritores a respeito do exercício da docência, afirmando que esse requer do professor o domínio de um saber próprio da sua profissão, o qual alia o conteúdo à didática, sem se configurar como um conhecimento estático. Nesse sentido, entende-se que as mudanças e diversidades presentes na sociedade invadem os espaços escolares e impactam na necessidade contínua de os educadores se desenvolverem para enfrentar os desafios do fazer docente por meio de novos saberes e habilidades, sendo a formação contínua um caminho indispensável para subsidiar a prática.

Segundo a mesma autora, na literatura internacional, é possível identificar características comuns em programas de Formação de professores, a saber: “1. Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2. Métodos ativos de aprendizagem; 3. Participação coletiva; 4. Duração prolongada; 5. Coerência” (Moriconi, 2017, p. 11). Tal contribuição investigativa é notoriamente consonante ao que dispõe a BNC-FC, discutida anteriormente neste trabalho, conforme ilustramos no Quadro 8:

Quadro 8 – Pontos de convergência entre a Resolução da BNC-FC e a literatura internacional

Características que descrevem a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020)	Descritores presentes na literatura internacional sobre Formação Continuada de professores (Moriconi, 2017)
Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo	Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo
Uso de metodologias ativas de aprendizagem	Métodos ativos de aprendizagem
Trabalho colaborativo entre pares	Participação coletiva
Duração prolongada da formação	Duração prolongada
Coerência sistêmica	Coerência

Fonte: Elaborado pela autora com base em Moriconi (2017) e Brasil (2020).

As convergências encontradas explicitam uma correlação com as fontes bibliográficas utilizadas para fundamentar a elaboração da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que institui a BNC-FC (Brasil, 2020). Reconhecemos, portanto, que as características que descrevem a BNC-FC são, antes de tudo, baseadas nos descritores sistematizados por Moriconi (2017), a partir de uma revisão da literatura internacional sobre formação continuada de professores.

Perante esse diálogo social-científico-legislativo, tomamos como base tais premissas que norteiam a interpretação sobre a (re)construção dos papéis dos professores a partir do que dispõe Moriconi (2017, p. 55), uma vez que ela pondera que tal processo formativo deve ser compreendido como uma política pública e atender aos seguintes aspectos:

[...] estar alinhada, integrada e articulada às políticas públicas mais amplas (nos planos nacional, estadual e municipal), bem como ao projeto pedagógico da escola, orientando-se por seus objetivos; partir de um diagnóstico acurado acerca das questões a serem tratadas; considerar as condições para viabilizar a participação dos atores-chave; levar em conta as necessidades e interesses dos atores-chave para favorecer seu engajamento; ser planejada, acompanhada, avaliada e revisada (se assim for necessário), para assegurar que os objetivos pretendidos sejam alcançados.

À medida que avançamos nas discussões sobre o papel do professorado, Lins Jr. (2023, p. 31) destaca a importância de compreendermos as características do público-alvo de uma ação formativa quando o assunto é formação docente na área de LA. Assim, responder às questões sobre: (a) quem é o professor; (b) em qual sistema de ensino ele trabalha; (c) quais são as políticas públicas e os documentos de força legal que regem a sua formação, seriam, respectivamente, os pontos de partida. Ademais, ele aborda dois termos que caminham ao encontro das reflexões tecidas sobre o conceito de FC no Serviço, isto é, profissionalização e profissionalidade. Embora os significados sejam parecidos, para Lins Jr. (2023), suscitar

discussões sobre novas formas de interpretar os conceitos se trata de uma característica inerente da área de LA, e afirma:

Não há problema algum em trabalhar com um conceito em formação, aliás, essa condição só fortalece a natureza da LA que praticamos. [...] um aspecto é transversal a todas as análises: a linguagem que constitui a dimensão subjetiva na atividade docente, através de processos biográficos (as experiências e o cotidiano laboral) e relacionais (o ambiente, os contextos e as situações de trabalho) na construção da identidade docente” (Lins Jr., 2023, p. 31).

O autor também nos chama atenção para uma questão importante que permeia as diferentes acepções entre os termos profissionalização e profissionalidade. Assim como Formação Continuada, Formação em Serviço e/ou Formação Continuada em Serviço, aparentemente, os termos possuem os mesmos sentidos, mas para Morgado (2011) e Contreras (2012) eles se referem a momentos distintos da vida do profissional docente. A etapa de profissionalização, por exemplo, é voltada para a conclusão de uma formação inicial, isto é, que dá ao professor a habilitação para o exercício da profissão. Já a profissionalidade é concretizada no dia a dia profissional, mesmo iniciando junto com a profissionalização. A partir dessa ponderação, compreendemos que o conceito “profissionalidade” se remete à perspectiva de uma FC no Serviço, já que se configura como a materialização do fazer docente no cotidiano, no espaço escolar.

Considerando os inúmeros impactos da implementação, ou melhor, da adesão aos programas que possam ofertar formações mais inclinadas para a perspectiva da FC no Serviço, ponderamos que, no âmbito dos profissionais de Línguas Estrangeiras, potencializam-se as oportunidades de expandir, partilhar e construir colaborativamente os conhecimentos, já que os momentos em que elas podem ser empregadas, como, por exemplo, nas ATPC, possibilitam o trabalho colaborativo, a discussão entre pares e momentos para refletirem, periodicamente, a respeito das demandas atribuídas aos seus papéis.

A despeito dos desafios presentes na sucessão de transformações enfrentada na Educação e, em especial, na área de LA, destacamos que as discussões engendradas podem ser alicerçadas no arcabouço teórico que dispõe da formação de professores de línguas em uma perspectiva crítico-reflexiva. Assim, na subseção a seguir, tratamos da formação docente, especificamente, no âmbito de professores de línguas estrangeiras.

2.2.3 Formação continuada de professores de línguas estrangeiras em uma perspectiva crítico-reflexiva

É uma condição *sine qua non* afunilarmos nossas discussões e reflexões sobre a formação de professores no campo de LA e explorarmos suas fundações, considerando o dilúvio informacional (Lévy, 1999), a inundação das TDIC em todas as esferas sociais e, conseqüentemente, o que denominamos nesta tese, a emergência de um “dilúvio (in) formacional”.

Para tanto, partimos de autores do campo da Educação como Dewey (1933; 1959), Schön (1987; 1992) e Freire (1995), os quais impactaram, sobremaneira, os estudos realizados na LA. Posteriormente, abordamos, então, alguns estudos do cerne da LA como os de Moita Lopes (1996), Leffa (2001), Vieira-Abrahão (1999), Liberali (2004), Almeida Filho (2009), Freire (2009; 2021), Freire e Sá (2020), Celani (2010), Mayrink (2021), Albuquerque-Costa, Mayrink e Oliveira (2020), Kairallah (2020), Dalcim (2021), Sataka (2023), entre outros que tecem reflexões sobre os parâmetros para a formação de professores de línguas estrangeiras e o seu entrelaçamento com o uso de recursos tecnológicos.

A priori, pelo prisma das discussões socioculturais, alicerçado em uma perspectiva crítico-reflexiva, destacamos que a ampliação do acesso aos bancos de dados, a expansão do uso da internet e o aumento de consumo dos dispositivos digitais evidenciam a volatilidade das atividades humanas, representando a consolidação de uma modernidade líquida (Bauman, 2001), a qual não possui fluxo de linearidade ou solidez, devido às características velozmente mutáveis do cenário contemporâneo e à transitoriedade das relações humanas. Pensando na formação de professores de línguas estrangeiras na atualidade e em uma escassez de tempo crescente, tal cenário frenético suprime, quase sempre, os momentos reservados para o aprimoramento profissional, bem como torna ineficaz a adoção de uma conduta reflexiva por parte do professorado.

Após duas décadas, Leffa (2020, p. 235) classifica os tempos atuais como uma pós-humanidade, já que as discussões sobre a permeabilidade social deram espaço à presença antropomórfica de outros elementos, considerando que “o pós-humanismo é uma expansão do humanismo sobre seres humanos”, enquanto a “a pós-humanidade é uma expansão maior, por não se restringir apenas a seres humanos, mas por incluir também os objetos do entorno, essencialmente não humanos”, fenômeno que o autor classifica em sua tese sobre a “Linguística Aplicada das Coisas”, inaugurando essa seara de pesquisa.

Sendo assim, quando adentramos no assunto da formação de professores de línguas, notamos que o substantivo reflexão e, respectivamente, o adjetivo reflexivo, são dois protagonistas de investigações que se destacam nas produções científicas da área de Educação há quase um século, ainda mais quando se trata da inserção das tecnologias educacionais em espaços que se encontram impermeáveis, diante da resistência em se conceber as potencialidades desses recursos tecnológicos.

Embora não caiba ao nosso trabalho realizar uma discussão histórica e cronológica, iniciamos as nossas considerações a partir do pensamento reflexivo de Dewey (1933; 1959) e da prática reflexiva de Schön (1987; 1992), valendo-se do quanto elas impactaram na construção de uma noção de ensino/aprendizagem mais pautada em processos ativos, reflexivos e contínuos, sobretudo, na área de LA, sem nos envolvermos com uma regressão descritiva sobre o tema.

Nesse sentido, podemos observar que as complexas transformações socioculturais geraram rupturas em vários paradigmas. Por isso, é imperativo reafirmar a importância de ensinar e aprender por meio da reflexão sobre o que se faz e das experiências educativas, a qual, por exemplo, é indiscutível para Dewey (1933; 1959).

Desse modo, chamamos atenção para a configuração dos ambientes escolares no século XXI, permeada por uma materialização de distopias e utopias futurísticas do passado. Em analogia, é como se os ponteiros de um relógio analógico tivessem que ser colocados em ordem, já que os avanços que ultrapassam os muros escolares, na maioria das vezes, não são impelidos, com a mesma qualidade e efetividade, para dentro da escola, além da crônica falta de tempo para refletirmos sobre essas aproximações e distanciamentos.

Ademais, para o autor, o processo de ensino pode ser considerado uma ciência aplicada e, ao investigá-lo, advoga a favor do pensamento reflexivo e sustenta que, na sociedade, o campo educacional precisa ser “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (Dewey, 1959, p. 83). Em outras palavras, as experiências obtidas e as reflexões feitas sobre elas mesmas sempre partem de um contexto e se retroalimentam, compondo uma roda de engrenagem que sustenta o desenvolvimento dos indivíduos, sem os desvincular daquilo que lhes é significativo.

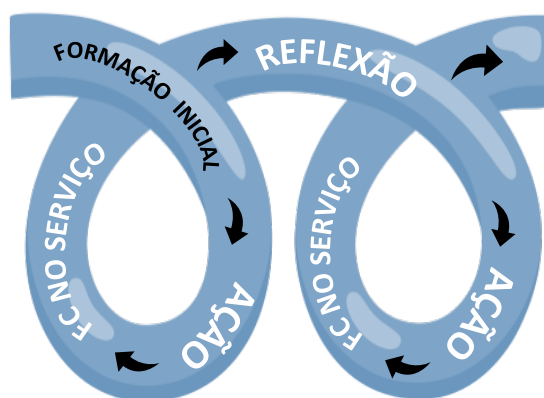
Assim como Dewey, Schön (1987) amplia suas discussões postulando a tríade: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, as quais podem ocorrer, ordenadamente, da seguinte forma: reflexão simultânea na ação, reflexão posterior, que se distancia da ação para melhor analisá-la e, por fim, reflexão com um caráter crítico-

emancipatório, também posterior, a fim de promover ressignificações, podendo levar tanto os formadores de professores quanto os docentes, progressivamente, ao amadurecimento profissional. Concebemos tais ideias como eixos norteadores para o aprimoramento docente e a reformulação das concepções advindas da contemporaneidade, correlacionando-as com a energia que abastece o que consideramos um *looping* no processo formativo, no qual as reflexões acontecem ininterruptamente, sem um término aparente, durante um processo contínuo de ações e intervenções pedagógicas.

Inicialmente, compreendemos que as ações realizadas pelos professores na escola são decorrentes de sua formação pré-serviço, a qual subsidia a performance e a tomada de muitas decisões em uma sala de aula, em especial, no começo da carreira docente, cabendo aos gestores e formadores o papel subsequente em sua formação, com vistas às diversas transmutações sociais e condições impostas pelos sistemas de ensino.

Assim, baseamo-nos no conceito de FC no Serviço, discutido anteriormente, para descrever a força centrípeta que compreendermos ser aquilo que permite abastecer o *looping* formativo-reflexivo após o término da graduação do professorado, isto é, a intervenção de uma FC no Serviço, realizada em momentos específicos para atender à real disponibilidade de tempo na carga horária dos professores, conforme a Figura 3 a seguir.

Figura 3 – O *looping* formativo-reflexivo na formação docente



Fonte: Elaborada pela autora.

É a esse movimento que atribuímos a possibilidade de os formadores, nos momentos formativos destinados a acontecerem no ambiente escolar, implementarem pautas que permitam aos docentes refletirem sobre as ações desempenhadas na prática pedagógica. Comungando a tríade de Schön, Freire (1995, p. 22) afirma que a formação deve contemplar a reflexão na/sobre a ação, priorizando práticas cotidianas e a sua reavaliação, o que atrelamos

ao *looping* mencionado e à oportunidade de se promover a FC no Serviço nos espaços coletivos, por exemplo, nas ATPC, presentes na configuração das escolas da rede pública estadual do Estado de São Paulo, desenvolvendo os aspectos teóricos da profissão de acordo com o modelo de trabalho estabelecido. Ele também discorre sobre a importância de se instituir um modelo contra hegemônico no processo de ensino, isto é, baseado na construção da práxis crítica e da autonomia como ferramenta para a mudança social, com a qual compactuamos.

Isso posto, adentramos no campo de formação docente no âmbito da LA, mais precisamente, partindo dos debates contidos nesse cenário, o qual é demarcado por uma trajetória de insucessos e lacunas formativas, em termos de formação inicial de professores de inglês, considerando que ao se formarem em Letras com habilitação na língua estrangeira, nem sempre se sentem preparados para se identificar com essa identidade profissional, discussão já realizada em nossa pesquisa pregressa (Kairallah, 2020).

Assim, ressaltamos que a tarefa de tornar as pessoas cidadãos do mundo ainda é atribuída unilateralmente aos docentes, mesmo que isso só se torne “viável e exitoso por meio do alinhamento de diferentes setores, que, se articulados, possam promover condições para uma formação científico-cultural, reflexiva, tecnológica, política e participativa”. Como fruto de tal percepção, evidenciamos que “a formação inicial docente não assegura ao profissional o total domínio das condições formativas descritas anteriormente”, ficando a “encargo de serem preenchidas pelos percursos formativos continuados” (Kairallah, 2020, p. 42).

Impelidos de compreender a literatura pelo viés da LA, analisamos, cronologicamente, o que os autores da área defendem e como eles dialogam quando o assunto é formação de professores.

De acordo com Moita Lopes (1996), as experiências formativas que abrangem o cenário de atuação do professor são embasadas em uma ideia de processo *continuum*. A partir dessa afirmação, podemos reconhecer, progressivamente, os impactos da formação docente ocorrida, ao menos, nas últimas três décadas, na contemporaneidade, a fim de investigar o porquê as ações ocorrem da maneira que ocorrem em sala de aula, sendo esse um questionamento atemporal.

Nas palavras de Vieira-Abrahão (1999, p. 33), na formação em serviço, os professores, mais especificamente, de língua estrangeira, encaram as reflexões sobre novas formas de ensinar de uma forma receosa. Tal constatação não se tornou obsoleta, já que tais dúvidas sobre como ensinar o que não foi vivenciado na formação inicial englobam diferentes desafios e dificuldades segundo a autora, os quais coadunam com a realidade atual da educação em nosso país, como: a infraestrutura disponível, os recursos materiais, as expectativas de

interação na relação professor-aluno, as cobranças sobre o ensino de línguas por parte do alunado, além do que pensam os gestores, colegas e sociedade de modo geral.

Na mesma linha, Leffa (2001, p. 2) ratifica que a formação dos professores de línguas estrangeiras vai além do domínio dos aspectos propedêuticos de uma disciplina, pois envolve saber outras áreas de conhecimento, “incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”, sem ignorar o contexto que afeta “a formação do professor tanto em situações de pré-serviço como em situações de serviço”.

Destarte, o autor também defende que, para se compreender o processo formativo, é preciso diferenciá-lo de treinamento, em que um é tratado como uma “preparação para o futuro”, possibilitando ao professor refletir sobre “o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita”. E o outro como “a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos”, limitando-se “ao aqui e agora”. Devido a isso, conduzir uma formação cuja intencionalidade é culminar em um “[...] profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia” se revela como um desafio ainda maior, uma vez que isso requer a tomada de decisão primária de atores de instâncias mais elevadas, sendo essa mais “uma questão política do que acadêmica” (Leffa, 2001, p. 2-3).

Diante do exposto, é preciso compreender, de forma pragmática, como o processo crítico-reflexivo pode concretizado dentro da escola. Assim, enfatizamos que Liberali (2004), com base em Van Manen (1977), estrutura, em tipos, como a reflexão pode ocorrer, categorizando os tipos de foco, ação e avaliação que podem ser formados pela conduta dos professores a partir de elementos de três caminhos reflexivos: a reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão crítica, conforme o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Tipos de reflexão

TIPOS	FOCO	AÇÃO	AValiação
<u>REFLEXÃO TÉCNICA</u>	Prescrições teóricas e técnicas determinam a prática do professor.	O professor é entendido como um técnico que aplica as regras criadas por pesquisadores e teóricos.	As ações do professor são avaliadas por parâmetros preestabelecidos para alcançar os objetivos desejados.
<u>REFLEXÃO PRÁTICA</u>	A prática de sala de aula é mais valorizada que as teorias de ensino-aprendizagem.	O ensino é compreendido como uma forma de investigação e experimentação.	A reflexão acontece na ação, sem uma teoria formal.
<u>REFLEXÃO CRÍTICA</u>	Problematização de questões fundamentais do cotidiano, expandindo-as para além do contexto escolar.	O entrelaçamento entre teoria e prática auxilia na compreensão da realidade.	Professores e estudantes são encorajados a refletir sobre as questões em sua totalidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Liberali (2004, p. 10).

A reflexão técnica volta-se para a mera análise de elementos técnicos, permitindo ao professor ter o controle e fazer algumas previsões sobre o que acontece restritamente em sala de aula. Assim, “sua maior preocupação seria a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança”. Já a reflexão prática envolve uma análise dos dados mais profunda, ao considerar os objetivos da aula, as interações, o que se ensina na prática e os resultados gerados a partir dela. Conforme afirma Liberali (2004), “a reflexão prática está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas instrumentalmente. Interessa aqui o conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com os outros”. Por fim, há a reflexão crítica, a qual contempla os elementos contidos nas reflexões técnica e prática, acrescentando os valores morais inerentes do contexto educativo. A autora enfatiza que “[...] nesse nível, as questões ponderam sobre objetivos educacionais, experiências e atividades levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas” (Liberali, 2004, p. 2), nível, aliás, que almejamos para a proposição de uma FC no Serviço.

Mesmo após décadas, os parâmetros discutidos e sistematizados por Liberali (2004) se mostram atuais e presentes no cenário educacional. Tomando como base os três tipos de reflexão apresentados, é possível identificar os perfis de educadores que se encontram dentro de um ambiente escolar. O primeiro, em nível técnico, estaria mais voltado apenas em cumprir os objetivos delineados por outras pessoas; o segundo, em nível prático, atribuiria maior relevância para os motivos que justificam suas práticas e a qualidade dos objetivos alcançados; e, por fim, o terceiro, em nível crítico, compreenderia as implicações éticas e morais, autoavaliando-se como parte do processo.

Seguindo essa toada, salientamos que a importância de propiciar situações em que a construção de uma postura questionadora e crítico-reflexiva dos professores seja possível foi massivamente discutida por pesquisadores da LA. Corroborando o que Almeida Filho, poeticamente, define a respeito do ensino de línguas, em especial, com sobre os “aprenderes de línguas”, isto é, “muitas vezes dizemos que ‘ensinamos assim’ (e é assim que deveras nos sentimos), mas o que de fato ocorre e o que dele enfim resulta não é mesmo o que cremos, (e o que em verdade queremos), mas o que deveras fazemos” (Almeida Filho, 2009, p. 8). Com esses dizeres, o autor discute a continuidade da formação de professores de línguas estrangeiras numa perspectiva reflexiva, sobretudo, pelos vieses de inovação e da ação docente. Para o autor, “ao professor contemporâneo cabe pensar no que faz (como ensina e como aprendem os seus alunos) para fazer um juízo de quem ele é como ensinante” (Almeida Filho, 2009, p. 72).

Ademais, ele ressalta que a formação contínua “[...] significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação”. Vale ressaltar que tal paradoxo não situa os novos saberes em uma posição de detrimento dos anteriores, porém, [...] ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como pedra que rola, como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora (Almeida Filho, 2009, p. 72-73).

Somando-se a isso, Freire (2009, p. 17) também problematiza a formação de professores e reflete acerca dos diferentes conceitos de formação inicial e continuada/contínua em um de seus artigos sobre a formação tecnológica de professores. Para a autora, podemos caracterizá-los como:

inicial: decorrente de processo de duração determinada, definida pela legislação vigente, incluído nos cursos de graduação e, portanto, **pré-serviço**; **continuada/contínua:** resultante de processo formal, desenvolvido por meio de cursos de curta ou longa duração, concomitante à atuação profissional, ou seja, **em-serviço** (Freire, 2009, p. 17, grifos nossos).

Ao se referir à ação de formação continuada como um processo concomitante à atuação profissional, isto é, em-serviço, a autora nos chama a atenção para as possibilidades formais de desenvolvimento dos professores que sejam responsivas aos seus contextos de trabalho. Freire (2009, p. 14) também nos atenta para os resultados da “experiência de problematizar, refletir, investigar e interpretar”, visto que tais ações ocasionam “um mapeamento cada vez mais detalhado de possíveis contextos pedagógicos, levando-nos a ansiar medidas concretas que viabilizem ações” mais efetivas, assim como propomos nesta tese, buscando atender “às necessidades e expectativas de uma sociedade que, dinâmica e sob influências de várias naturezas, também se encontra em processo de digitalização”. Com isso, fortalecemos a ideia de que as discussões sobre formação contínua de professores não podem ser dissociadas do processo ensino/aprendizagem, considerando que aquilo que o professor ensina dentro de sua sala de aula é um resultado de suas experiências, saberes e reflexões, oriundo de seu percurso formativo e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

No entanto, diante da crença generalizada de que não se aprende língua estrangeira na escola, Celani (2010) tece reflexões sobre a inadequação e a insuficiência da formação pré-serviço dos educadores. Para ela, realmente não há como aprender com professores que chegam nas salas de aula despreparados, sem uma formação inicial sólida, daí a necessidade de se incutir programas de educação contínua de modo mais imperioso e eficiente.

Celani (2010, p. 61) também discute um princípio que considera básico, mas ignorado, de acordo com sua percepção: “da discussão e da interação desponta a compreensão e desta a vontade de experimentar, para continuar a discutir e entender mais. E assim prosseguir em um processo sem fim”. Dessa forma, a autora reitera a importância de se garantir a continuidade das formações em serviço, mas pontua que é imprescindível haver a criação de espaços para isso, por meio de uma “ação coordenada e do apoio dos vários escalões do sistema educacional, envolvendo, necessariamente, as autoridades, desde a escola até o setor pertinente das secretarias de educação”, e instaura um importante questionamento no processo de formação docente, defendendo que:

[...] a questão fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua, é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas (Celani, 2010, p. 63).

Se alcançadas, as reflexões fundamentadas nos impelem a pensar criticamente sobre a validade dos programas de formação ofertados no Estado de São Paulo, assim como as ferramentas educacionais, os quais precisam se encaixar às realidades da vida escolar dos professores e alunos, ainda que sob a direção das políticas públicas vigentes.

Isso posto, evidenciamos outras discussões sobre o que Leffa (2016) salienta, anos depois, sobre a formação de professores de línguas estrangeiras. Para ele, a formação contínua – e não o treinamento – é o caminho mais plausível para que um profissional formado em Letras, por exemplo, possa se tornar um profissional “reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz”, uma vez que falta tempo e condições para isso na formação inicial. Além disso, o autor advoga a respeito da importância de prevermos o futuro quando se trata do aprimoramento dos saberes do professor, considerando que a verdadeira formação é aquela “que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos” (p. 90). Adiante, destaca que “cada geração, para garantir a sobrevivência da humanidade, tem a obrigação de ir além da geração anterior” e atribui alguns fatores que considera extremamente relevantes para a manutenção da sobrevivência do professor de línguas estrangeiras no início do terceiro milênio envolve. Dentre eles, destacamos o princípio de “reletramento” discutido por Leffa (2016, p. 141), o qual visa a um desenvolvimento profissional que vá além do domínio das competências, mas que permita a construção de atitudes produtivas.

Entre as competências, existe a necessidade de desenvolver as habilidades mínimas no uso do computador, tais como criar e salvar um arquivo, movimentar parágrafos dentro do texto, usar os recursos gráficos mais comuns como tabelas e folhas de estilo, usar o correio eletrônico, enviar arquivos anexados e fazer pesquisas na internet (Leffa, 2016, p. 144).

Assim, avançamos nossas reflexões para a relação entre Educação Linguística e Educação Tecnológica na formação docente contemporânea, tomando como base a entrevista realizada por Mayrink e Baptista (2017, p. 257), Maximina Freire reitera que os aparatos tecnológicos possuem um papel imprescindível na formação e atuação dos professores, além de estarem fortemente presentes em diversos setores na sociedade. Todavia, quando se trata do “universo que circunda a escola”, é preciso considerar que, embora disponham de tecnologias, sua integração “[...] às situações de ensino-aprendizagem de forma regular e eficiente ainda são consideradas exceção”. Ou seja,

A falta de equipamento adequado e em número suficiente (no caso de computadores), a falta de infraestrutura (banda larga, Wi-Fi e manutenção), e a falta de formação (dos professores e gestores), e de uma política de utilização têm sido mais impactantes (negativamente) do que a inclusão da tecnologia propriamente dita (Freire *apud* Mayrink; Baptista, 2017, p. 258).

Tal colocação é pertinente e se faz presente nos atuais contextos escolares, em especial, ao nos referimos nesta tese, visto que, embora as TDIC tenham inundado as políticas públicas educacionais que regem os sistemas de ensino das escolas públicas do Estado de São Paulo no contexto pós-pandêmico, há muito a se melhorar quanto à efetividade da digitalização dos processos educacionais e às questões infraestruturais.

Nesse sentido, Freire (*apud* Mayrink; Baptista, 2017) também tece reflexões sobre as demandas desafiadoras que se apresentam para as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação pré-serviço dos professores, e assevera que o ideal seria que os cursos de licenciatura fossem revistos e incluíssem disciplinas na matriz curricular que permitissem o contato e a exposição do licenciando com as tecnologias educacionais.

Esses momentos e/ou disciplinas precisariam incluir o uso de vários recursos e uma reflexão crítica sobre o proposto e o realizado, tanto do ponto de vista do aluno, quanto do ponto de vista do professor. Essa vivência, seguida de reflexão crítica, forneceria a fundamentação teórico-prática necessária para que o futuro professor pudesse não apenas lançar mão das TIC, mas fazê-lo de modo informado e consciente (Freire *apud* Mayrink; Baptista, 2017, p. 262).

Além do exposto, identificamos que com a instituição de um cenário policrísico (Freire, 2021) na pós-pandemia, a tarefa destinada à formação continuada dos professores nesse

âmbito se tornou ainda maior. Assim, em convergência com as discussões apresentadas de antemão, Albuquerque-Costa, Mayrink e Oliveira (2020, p. 187-188) defendem que não podemos perpetuar o treinamento de professores, já que, como formadores, almejamos que o ensino de línguas estrangeiras seja pautado em uma construção de saberes que impacte em sua atuação na sociedade contemporânea, por meio da criação de uma postura participativa. Para isso, é preciso o embasar os programas e ações de formação continuada na “perspectiva de desenvolvimento e empoderamento do docente, que deve ser capaz de definir os rumos do processo de ensino e aprendizagem” conforme as características e demandas de seu entorno, considerando a leitura desse contexto e o processo reflexivo como o cerne da formação docente.

Ponderamos que quando se trata de analisar criticamente o papel das TDIC na escola e, por conseguinte, seus impactos na formação de professores, há um diálogo estabelecido entre os pesquisadores da LA. Para que seu uso não seja reduzido a uma mera instrumentalização das ações pedagógicas, é preciso compreender que tais aparatos fazem parte do processo de ensino/aprendizagem modificado pelos avanços tecnológicos, exigindo da classe docente o empoderamento e a tomada de consciência sobre a redefinição desses papéis (Mayrink, 2021), os quais são frequentemente direcionados em documentos normativos. Daí a importância de refletirmos sobre a existência das diretrizes para o contexto de atuação docente, visto que há um hiato entre o postulado cenário ideal e a realidade, na prática.

Nesse sentido, Dalcim (2021, p. 105) discute a respeito dos documentos prescritivos da esfera federal em sua tese e descreve que há um pensamento prevalente na comunidade escolar, que insiste em afirmar “que a formação docente não precisaria ocorrer de maneira mais sistematizada, isto é, que a prática cotidiana iria proporcionar os elementos necessários para o professor exercer sua docência”. Com isso, pontuamos que desconsiderar a existência de diretrizes para o fazer docente pode colocar em xeque as setas tão necessárias para guiar o percurso profissional de um professor, já consolidadas na literatura e determinadas por meio de legislações para sua formação, seja inicial ou continuada, o que não significa que os profissionais e pesquisadores da área educacional devam se isentar de adotar uma postura crítico-reflexiva sobre tais caminhos, havendo, portanto, uma indissociabilidade na relação entre as prescrições de trabalho e o posicionamento analítico a respeito delas.

Para materializar essa proposição, Sataka (2023), por exemplo, discorre em sua tese de doutorado sobre suas experiências de currículo, metodologia, tecnologia e formação inicial de professoras de espanhol. Suas análises e percepções são redigidas em uma pesquisa narrativa e apresentam inquietudes constantes no campo da formação de professores de línguas, que compactuam com os anseios recorrentes na jornada formativa docente, ao relatar que:

É muito curioso refletir sobre a formação inicial de professores no qual estamos envolvidos, pois estar nessa posição é algo duplo. Ao mesmo tempo em que sou a formadora, também me sinto formada, com a possibilidade de crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento da minha atuação profissional como professora (Sataka, 2023, p. 87).

Vale ressaltar que entendemos que a pesquisadora reflete sobre aquilo que ela identifica na formação inicial dos professores: a sua própria oportunidade de FC no Serviço, uma vez que reconhece, nesse espaço e tempo, a possibilidade de ser formada enquanto está formando outros docentes, ao afirmar que todos se formam como professores nesta ocasião. Somando-se a isso, imergimos em um desafio ainda maior, a formação docente que preconiza a apropriação de competências específicas por parte dos educadores, sem levar em conta as demais dimensões que o trabalho docente exige. Nessa perspectiva, além do domínio dos saberes pedagógicos e curriculares fundamentais, consideramos que tratar da temática de desenvolvimento de Competências Digitais seja de suma importância para uma FC no Serviço.

Devido a isso, reiteramos a presente pesquisa tem como objeto de estudo o desenho de um curso que coaduna com o desenvolvimento de tais competências, integradamente, propiciando, intencionalmente, o fortalecimento de uma postura crítico-reflexiva. Discorreremos, portanto, sobre o desenvolvimento das Competências Digitais no percurso formativo dos professores na próxima subseção.

2.2.4 Formação na era da Cultura Digital: os documentos da Unesco, do CIEB e o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores: DigCompEdu

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
 Aonde estão meus olhos de robô?
 Eu não sabia, eu não tinha percebido
 Eu sempre achei que era vivo
 Parafuso e fluído em lugar de articulação
 Até achava que aqui batia um coração
 Nada é orgânico, é tudo programado
 E eu achando que tinha me libertado
 Mas lá vem eles novamente
 Eu sei o que vão fazer
 Reinstalar o sistema
 (Pitty, 2003)

Desde a virada do milênio, diferentes autores previram a emergência de modificações sociocomportamentais devido à instalação da Cultura Digital. O termo “cultura” possui inúmeros sentidos, mas quando atrelado ao termo “digital”, a acepção é associada por pesquisadores como Castells (1999), Lévy (1999), Santaella (2003) à eclosão da era

denominada de Cultura Digital. Partindo do ponto de vista do cenário da educação, Kenski (2018, p. 139) define “Cultura Digital” como “o somatório de conhecimentos, valores e práticas vivenciadas por um grupo em determinado tempo [época] e, não necessariamente, no mesmo espaço [...]”.

Na mesma perspectiva, Bertoldo, Salto e Mill (2018, p. 622) definem e complementam que “[...] a Cultura Digital refere-se ao conjunto das tecnologias digitais, das experiências, dos estilos de vida e das práticas culturais que surgiram nos mais diversos setores produtores de informação e conhecimento (literatura, música, artes, cinema e vídeo, ciência etc.) com influência decisiva atribuída às TICs”. Os impactos anunciados nesse novo cenário implicaram novas condutas de consumo, compartilhamento, armazenamento e gerenciamento de informações, exigindo a apropriação de novas habilidades e competências, sobretudo, nos ambientes educativos.

Embora as experiências ocasionadas pela pandemia tenham revelado inúmeras dificuldades por parte dos educadores quanto ao manejo tecnológico e à adoção de novas metodologias no ERE, notamos que a resposta à urgência de programas de formação e cursos ofertados aos docentes abrangerem o desenvolvimento de Competências Digitais (Unesco, 2018; Lucas; Moreira, 2018; CIEB, 2019) é paulatina e caminham em descompasso com as demandas apresentadas pelos profissionais da educação.

Para Moreira e Schlemmer (2020), com a profusão da pandemia da COVID-19, vivemos um momento disruptivo, o qual deu origem a um novo paradigma da educação digital, intitulado como *onlife*¹⁶, já que todas as incumbências profissionais passaram a ser realizadas em *home office*, isto é, nas casas, nas vidas e no dia a dia dos professores, no formato de ERE. Tal modelo foi a alternativa encontrada para viabilizar a continuidade do acesso à educação. Por meio dele, foram ministradas aulas síncronas e assíncronas via internet, a partir das TDIC, complementadas com materiais impressos em algumas ocasiões. Facilmente confundido com a modalidade de Ensino a Distância (EaD), foi organizado semelhantemente à metodologia do ensino presencial e, “em algumas versões, o ensino remoto ou aula remota assemelha-se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de [tecnologias digitais] em rede” (Moreira e Schlemmer, 2020, p. 09).

Além da sobreposição conceitual da EaD e o modelo de ERE, houve um desvelamento da exclusão social, visto que, teoricamente, era necessário que docentes e

¹⁶ Termo cuja origem vem do projeto Iniciativa *Onlife*, lançado pela Comissão Europeia, a qual discute o que significa ser humano numa realidade hiperconectada. A publicação, resultante do projeto, é intitulada como *The Onlife Manifesto* (Floridi, 2015).

discentes estivessem conectados, via dispositivos digitais, para vivenciarem esse novo molde do processo ensino/aprendizagem. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 09), “o processo é centrado no conteúdo”, bem como “a comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza [videoaula] ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência”. Portanto, inúmeras adequações foram feitas no que tange aos meios, mas poucas no quesito estratégias de ensino, prevalecendo a transposição de aulas tradicionais para o universo on-line. Desse modo, eles asseveram que “é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 28).

A partir dos dados disponíveis no site oficial da Unesco¹⁷, vale salientar que em 2021, depois de um ano do início da pandemia COVID-19, mais de 1,5 bilhões de estudantes e jovens, com destaque para os mais vulneráveis, foram afetados, devido ao cancelamento das aulas presenciais e o fechamento parcial ou total de todas as escolas. No Quadro 10, reunimos as informações do levantamento da situação das escolas no Brasil, de 2020 a 2022, no qual organizamos os períodos de abertura, fechamento, pausa acadêmica e abertura parcial das escolas:

Quadro 10 – Situação das escolas no Brasil durante a pandemia da COVID-19

LEVANTAMENTO EM 2020		LEVANTAMENTO EM 2021		LEVANTAMENTO EM 2022	
17/02/2020	Completamente aberta	04/01/2021	Pausa acadêmica	02/02/2022	Parcialmente aberta
16/03/2020	Parcialmente aberta	01/03/2021	Parcialmente aberta	28/02/2022	Parcialmente aberta
20/04/2020	Fechada devido à COVID-19	19/07/2021	Pausa acadêmica	-	-
20/07/2020	Pausa acadêmica	02/08/2021	Parcialmente aberta	-	-
17/08/2020	Fechada devido à COVID-19	13/12/2021	Pausa acadêmica	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁷ Site oficial da Unesco. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 01 nov. 2023.

A organização estima que, por conta dessa crise de saúde, mais de 100 milhões de crianças não conseguirão se desenvolver para além do nível mínimo de proficiência em leitura, por exemplo. Tendo em vista uma possível catástrofe geracional, é mister priorizar a recuperação das aprendizagens defasadas. Dessa forma, para mobilizar e apoiar a continuidade da aprendizagem, a Unesco estabeleceu a Coalizão Global de Educação, na qual 160 membros trabalharam em torno de três eixos: gênero, conectividade e professores.

Tomando como base o exposto, definimos a Competência Digital (Kairallah, 2020, p. 52) como a “[...] capacidade de alunos e professores utilizarem as TDIC de forma autônoma, crítica, cidadã, ética, responsável e profissional”, isto é, “características que também estão coerentes com aquelas necessárias para uma atuação na era da Cultura Digital”. Nesse sentido, acreditamos que alinhar as propostas formativas ao contexto da Cultura Digital vai muito além do atendimento das exigências advindas do contexto pós-pandêmico, estando à parte dos modismos e interesses mercadológicos. É importante ressaltar que, embora as transformações ocorridas nesse ínterim tenham sido impulsionadas por ações emergenciais, sem expectativas de continuidade, elas deixaram rastros inapagáveis.

Em consonância a isso, o desenvolvimento de habilidades e competências preconizado pela BNCC, é indispensável para exercer um papel no mundo, uma vez que “[competência é] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Para os educadores, consideramos que desenvolver as Competências Digitais se trata uma questão de inclusão e cidadania. A fim de que auxiliem os estudantes a explorarem plenamente o potencial das TDIC, as experiências formativas precisam propiciar aos professores as condições necessárias para se tornarem aptos a lidarem com os desafios impostos pelas conjunturas atuais. Tal necessidade foi evidenciada durante a pandemia, pois a ausência do domínio dessas competências levou, pelo menos a maioria dos docentes, a migrarem suas práticas de sala de aula presencial para as plataformas on-line, sem realizar nenhuma adaptação das suas metodologias ao contexto de ensino remoto e/ou híbrido. O advento da COVID-19 alarmou, inclusive, um nicho de mercado, cujas necessidades particulares se tornaram um segmento interessante para investidores de diferentes ramos, como Microsoft, Google, Fundação Telefônica, Instituto Natura, Porvir e Fundação Lemman.

Por outro lado, o cenário fortaleceu o acesso a dados privados por parte dessas grandes empresas, bem como a possibilidade de manipular a tomada de decisões do usuário sobre a escolha sobre quais plataformas utilizar, a partir de uma intervenção governamental,

tolhendo a liberdade de cátedra, em especial, dos professores da rede pública do Estado de São Paulo, que tinham duas opções de acesso às plataformas, a saber: via Google ou Microsoft.

A professora emérita da Universidade de Harvard, Shoshana Zuboff (2019), denominou não apenas esse, mas todo controle intencional do mercado sobre os usuários no ciberespaço como Capitalismo de Vigilância. Nas palavras da autora, o Capitalismo de Vigilância reivindica unilateralmente a experiência humana como matéria-prima gratuita para tradução em dados comportamentais por meio de algoritmos. Mesmo que alguns desses dados sejam aplicados à melhoria de produtos ou serviços, grande parte é denominado como “excedente comportamental” do proprietário, que a partir da “inteligência das máquinas”, são informações extraídas pelas grandes corporações para antecipar o que você fará agora, em breve e depois (Zuboff, 2019, p. 14, tradução nossa¹⁸). Nesse sentido, Zuboff (2019, p. 124) afirma que há uma relação problemática entre os usuários e as empresas que oferecem os serviços tecnológicos, principalmente, no que tange às políticas de privacidade, que são voláteis e modificadas de acordo com os interesses do mercado.

Embora essas discussões não sejam prioridades no escopo desta investigação, elas são relevantes e por isso estão presentes em pesquisas relacionadas à Cultura Digital atrelada à Cultura da Vigilância na contemporaneidade (Bruno *et al.*, 2018). Para esses autores, “tanto o desenvolvimento de novas formas de vigilância e controle quanto a experimentação de resistências e subversões que dialogam com elas” podem ser denominadas como “tecnopolíticas” (p. 8).

Em termos de número de usuários da internet, a preocupação se torna legítima. O Relatório do Panorama Global – Digital 2023 (*Digital 2023 – Global Overview Report*)¹⁹ apresenta, anualmente, dados obtidos a partir de uma pesquisa detalhada sobre o mundo digital. Com relação ao Brasil, as estatísticas apontam para um crescimento significativo de uso de equipamentos tecnológicos, bem como de acesso às mídias sociais. Em níveis mundiais, a média global de influência da internet na vida das pessoas é de 64,4% da população. Já no Brasil, a média atinge a 84,4%. Numa visão geral, as informações sobre o acesso aos dispositivos tecnológicos podem ser classificadas em: 98,9% da população possui algum tipo

¹⁸ Traduzido do original: *Surveillance capitalism unilaterally claims human experience as free raw material for translation into behavioral data. Although some of these data are applied to product or service improvement, the rest are declared as a proprietary behavioral surplus, fed into advanced manufacturing processes known as “machine intelligence”, and fabricated into prediction products that anticipate what you will do now, soon, and later* (Zuboff, 2019, p. 14).

¹⁹ Relatório do Panorama Global – Digital 2023. Disponível em: <https://wearesocial.com/uk/blog/2023/01/digital-2023/> Acesso em 15 abr. 2023.

de celular (-0,3% se comparado ao ano anterior); e o número de pessoas que possuem um computador ou notebook chega a 58,3% da população brasileira.

Mesmo que esses dados estatísticos retratem que o uso massivo das ferramentas tenha sido ampliado, a falta de acesso a equipamentos digitais e o analfabetismo midiático e informacional ainda são questões que assolam a sociedade brasileira e, por conseguinte, invadem os ambientes escolares. Assim, tais questões são imprescindíveis para fundamentar a análise de documentos nacionais e internacionais que articulam as iniciativas das novas políticas públicas e os investimentos na área de Educação Tecnológica. Para tanto, elencamos dois documentos que são referências internacionais para delinear possíveis caminhos de desenvolvimento de Competências Digitais nesta pesquisa, a saber: Modelo de Competências em Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC) para Professores (Unesco, 2018, tradução nossa²⁰) e o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores: DigCompEdu²¹ (Lucas; Moreira, 2018), além de um documento nacional, elaborado pelo CIEB.

Primeiramente, salientamos que este documento da Unesco (2018), publicado na França, apresenta uma terceira versão, pois os textos anteriores foram publicados em 2008 e 2011, refletindo a relação entre tecnologia e educação com sugestões temporais de como se desenvolver determinadas competências digitais utilizando tecnologias populares da época. Ele é destinado à formação de professores para o uso de TIC na educação, tendo como público-alvo especialistas em educação, formuladores de políticas públicas e professores. Para sua elaboração, os autores contaram com parceiros como Intel e Microsoft, os quais realizaram consultorias para identificar as competências que os professores deveriam desenvolver a fim de conseguirem usar a tecnologia efetivamente na sala de aula (Unesco, 2018, p. 14). Os resultados do trabalho se converteram em desenvolvimento de políticas públicas em escalas nacional e internacional na educação, além da criação de critérios para avaliar os níveis de competência do professor em TIC, analisar iniciativas de formação na área e desenvolver cursos de aperfeiçoamento profissional para professores, com foco no Letramento Digital e no aprofundamento de conhecimentos. Por fim, a Unesco (2018) esclarece que o documento apresenta uma proposta flexível e adaptável. Nele foram evidenciados os benefícios das TICs na educação de forma prática, mas a sua implementação depende da adesão de entidades governamentais de todas as esferas (federal, estadual e municipal).

²⁰ *ICT Competency Framework for Teachers (ICT CFT)*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>. Acesso em: 09 mar. 2022.

²¹ Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores: DigCompEdu. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24983?mode=full>. Acesso em: 09 mar. 2022.

O segundo documento, Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores: DigCompEdu é uma versão traduzida do original, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Lançado em 2017, o documento tem como objetivos orientar os estados-membros da Comunidade Europeia, apresentar descritores para promover o desenvolvimento da Competência Digital dos educadores e impulsionar melhorias na formação docente, por meio de iniciativas de inovação. Outros pesquisadores também exploraram o documento europeu evidenciando a definição das Competências Digitais com foco no desenvolvimento educacional, como, por exemplo, no texto “Proposta de um quadro de referência europeu para o desenvolvimento e compreensão da competência digital – DigComp” (Ferrari, 2013). Nele, a “Competência Digital” é descrita como:

[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades, e estratégias necessário para usar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os meios de comunicação digitais para executar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdo, e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autônoma, flexível, ética e reflexiva, para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem e a socialização (Ferrari, 2012, p. 3).

Nesse sentido, além das inúmeras competências de ordem cognitiva e socioemocional, as quais são indispensáveis aos seres humanos, a Competência Digital é fundamental “para uma inclusão social satisfatória, para a participação cívica ativa e consciente na sociedade e na economia e, ainda, para o crescimento competitivo, inteligente e sustentável da sociedade atual” (Ferrari, 2013, p. 1), considerada transversal em relação à aquisição de todas as outras competências (Kairallah, 2020, p. 53).

A exploração, tradução e investigação realizadas no documento internacional (Ferrari, 2013; Lucas; Moreira, 2018; Kairallah, 2020), tornaram-se uma importante contribuição para a investigação do desenvolvimento das Competências Digitais no campo científico educacional, visto que impactaram diretamente na construção de documentos normativos, sobretudo, na área de formação docente em escala nacional. Mais precisamente, Lucas e Moreira (2018) elencam diferentes conjuntos de competências para educadores e aprendentes e categorizam as áreas e âmbito do DigCompEdu (ver representação na Figura 4) num modelo interseccionado em três macrocompetências, a saber: competências profissionais dos educadores, competências pedagógicas dos educadores e competências dos aprendentes, apresentado a seguir:

Figura 4 – Síntese das áreas do DigCompEdu



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 15).

As competências profissionais dos educadores são definidas pelo (1) envolvimento profissional, pelas competências digitais e as específicas da área do conhecimento. Já as competências pedagógicas se ramificam em (2) recursos digitais; (3) ensino e aprendizagem; (4) avaliação; e (5) capacitação dos aprendentes. Por fim, as competências direcionadas aos aprendentes se solidificam no item (6) promoção da competência digital aos aprendentes, subdividida em competências transversais e específicas da área do conhecimento.

Compreendemos, portanto, a importância de os programas de cursos para professores em serviço contarem não apenas com a oferta, mas também com formatos que atendam àquilo que o professorado apresenta como suas “reais necessidades”, a fim de obterem experiências formativas mais significativas, passíveis de desenvolverem as Competências Digitais. Ademais, de acordo com Kairallah (2020, p. 110), a evolução descrita por Lucas e Moreira (2018) será mais bem-sucedida se as pautas dos cursos contarem com ações posteriores designadas ao acompanhamento pedagógico, para os docentes poderem se sentir mais subsidiados para utilizarem as TDIC, gradualmente, em escalas evolutivas.

Na Figura 5, observamos, de forma expandida, como o modelo DigCompEdu estabelece as 22 competências necessárias para o aperfeiçoamento tecnopedagógico na Educação e suas ligações com o desenvolvimento profissional e pedagógico dos educadores, bem como a promoção das Competências Digitais aos aprendentes, divididas nas seis áreas a seguir:

Figura 5 – Competências e suas ligações



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 15).

Ao traduzirem o documento europeu, em 2018, a versão de Lucas e Moreira (2018) foi utilizada como subsídio teórico pelo CIEB para elaboração de um quadro de referências especificamente voltado ao contexto brasileiro. O CIEB²² constitui uma organização sem fins lucrativos, com a missão de promover a cultura de inovação na educação pública. Para isso, utiliza de diversos atores e meios para impulsionar a qualidade, a equidade e a contemporaneidade da educação pública brasileira.

Um dos documentos do CIEB²³ cita o estudo de Pasinato e Vosgerau (2011), em que propõem um modelo de integração das TDIC no ambiente escolar. As autoras ponderam que “a proposta de indicadores auxilia na projeção e execução dos projetos formativos, além de contribuir para o autoconhecimento individual e das condições fornecidas para a integração das tecnologias na escola” (Pasinato e Vosgerau, 2011, p. 15889). Com base nele, no DigCompEdu, entre outras referências, o CIEB, em parceria com a Natura e a Rede Escola Digital, também elaborou um modelo de autoavaliação de Competências Digitais de professores com descritores preestabelecidos, o qual permite verificar a evolução progressiva nos níveis de apropriação dessas competências.

Notamos que essas iniciativas movimentam mudanças e discussões imprescindíveis no campo do aperfeiçoamento profissional para professores. Para melhor explicitar a relação

²² Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Disponível em: <https://cieb.net.br/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

²³ CIEB – Notas Técnicas #15: “Autoavaliação de Competências Digitais de Professores”. Disponível em: <https://cieb.net.br/downloads/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

entre os documentos, apresentamos uma síntese das referências internacionais e nacionais, por meio de um entrelaçamento dos descritores de Competências Digitais no seguinte Quadro 11:

Quadro 11 – Entrelaçamento dos descritores de Competências Digitais

REFERÊNCIAS INTERNACIONAIS (Lucas; Moreira, 2018)		REFERÊNCIAS NACIONAIS (Pasinato; Vosgerau, 2011)		REFERÊNCIAS NACIONAIS (CIEB; Instituto Natura; Rede Escola Digital, 2019)
A1	Recém-chegado	0	Não utilização	Exposição
A2	Explorador	1	Familiarização	Familiarização
B1	Integrador	2	Conscientização	Adaptação
B2	Especialista	3	Implementação	Integração
C1	Líder	4	Integração	
C2	Pioneiro	5	Evolução	Transformação

Fonte: Elaborado pela autora com base em CIEB, Instituto Natura e Rede Escola Digital (2019, p. 14); Lucas e Moreira (2018, p. 29); Pasinato e Vosgerau (2011, p. 15887).

Embora os descritores propostos nas referências nacionais tenham maior proximidade entre si nas terminologias adotadas, percebemos que a progressão dos níveis de proficiência é uma característica convergente nos três documentos citados, com o aspecto cumulativo e progressivo prevalente no desenvolvimento das competências, salvo os primeiros níveis. Dessa forma, cada descritor de nível superior se soma aos descritores de nível inferior e, assim, sucessivamente, até alcançarem as competências de níveis mais avançados, como o pioneiro, a evolução e a transformação.

Outro ponto de destaque é que as referências internacionais são denominadas por meio de adjetivos, já que também estão de acordo com os níveis utilizados para descrever a proficiência em um idioma no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Certificação (QECR)²⁴, internacionalmente reconhecido. O mesmo não acontece com as referências nacionais, pois os descritores são categorizados por meio de substantivos, não relacionados à determinação do nível de proficiência dos professores, mas à etapa de maturidade em que eles se encontram no âmbito do uso das TDIC.

Baseamo-nos como Lucas e Moreira (2018) descrevem cada um dos descritores:

Nos dois primeiros níveis, **Recém-chegado (A1)** e **Explorador (A2)**, os educadores assimilam nova informação e desenvolvem práticas digitais básicas; nos dois níveis seguintes, **Integrador (B1)** e **Especialista (B2)**, aplicam, ampliam e estruturam as suas práticas digitais; nos níveis mais elevados, **Líder (C1)** e **Pioneiro (C2)**, partilham/legam o seu conhecimento, criticam a prática existente e desenvolvem novas práticas (Lucas; Moreira, 2018, p. 9, grifos nossos).

²⁴ No original: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR).

Os autores também caracterizam essa linha de progressão como níveis de curiosidade e vontade: A1 – consciência e A2 – exploração; níveis de utilização significativa e variação: A2 – exploração e B1 – integração; níveis de estratégia e diversificação: B1 – integração e B2 – especialização; níveis de reflexão e partilha: B2 – especialização e C1 – liderança; e níveis de crítica e renovação: C1 – liderança e C2 – inovação.

Na Figura 6, é possível visualizar o modelo criado em uma linha crescente, traduzido do original europeu:

Figura 6 – Desenvolvimento progressivo de competências do DigCompEdu

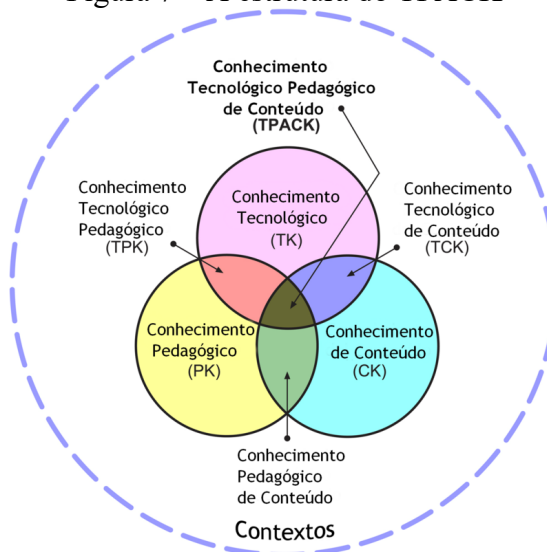


Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 15).

A noção de progressão de apropriação e promoção de Competências Digitais, visualizada em cada um dos modelos e documentos analisados, destaca os pré-requisitos exigidos pelas tendências globais, os quais precisam ser analisados criticamente, pois, os professores demandam uma série de fatores para o aprimoramento de suas práticas, como a criação de políticas públicas exequíveis, melhores condições de trabalho e valorização financeira.

Notamos que o TPACK (Conhecimento Pedagógico Tecnológico de Conteúdo, do inglês, *Technological Pedagogical Content Knowledge*), criado por Mishra e Koehler (2006) e baseado em Shulman (1987), que inicialmente postulou o PCK (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, do inglês, *Pedagogical Content Knowledge*), reporta à necessidade de os professores atenderem aos critérios que, segundo os autores, são inegociáveis para atuarem na contemporaneidade, como o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, o qual pode articular a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) à práxis docente, conforme exposto na Figura 7:

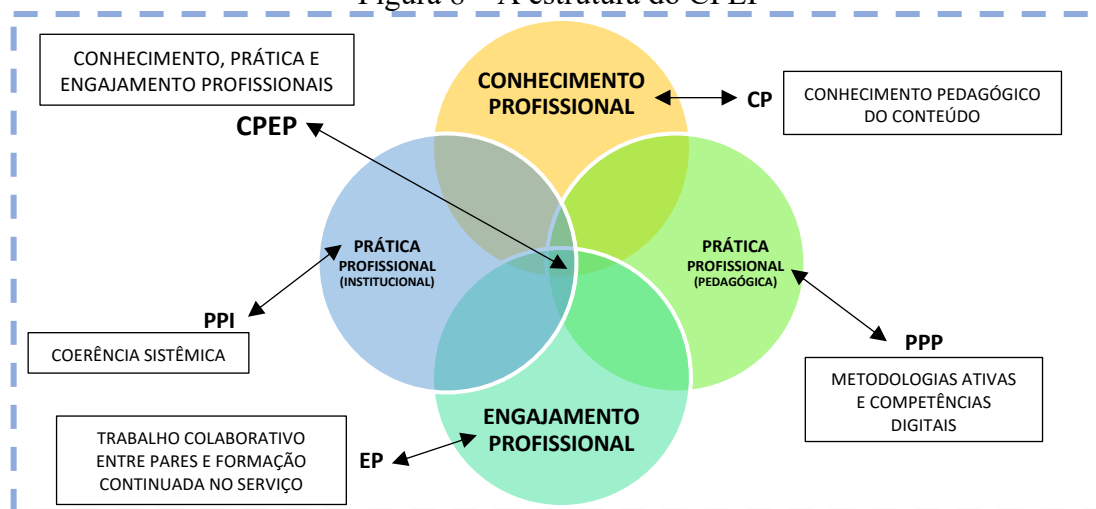
Figura 7 – A estrutura do TPACK



Fonte: Rossit (2014).

Com base no TPACK e nas dimensões de desenvolvimento formativo dos professores, presentes na Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe da BNC-FC, isto é, conhecimento profissional, prática profissional (institucional e pedagógica) e engajamento profissional, na Figura 8 a seguir, elaboramos um diagrama com elementos que consideramos indispensáveis para o aprimoramento profissional do professor do século XXI a partir desse entrelaçamento entre o TPACK (Mishra e Koehler, 2006) e a BNC-FC (Brasil, 2020), de acordo com as diretrizes nacionais vigentes.

Figura 8 – A estrutura do CPEP



Fonte: Elaborada pela autora.

Além da aplicação social dos conhecimentos tecnológicos, pedagógicos, de conteúdo e de contexto (Mishra; Koehler, 2006), percebemos que não há finitude, mas uma

necessária e constante reconstrução da base dos saberes docentes. Como exemplo, citamos o colapso pandêmico, que desencadeou uma disruptura na maneira como concebemos os princípios essenciais para a formação/atuação docente em contextos adversos. Além dessa circunstância, outras questões são, recorrentemente, ressignificadas pelas reivindicações advindas de esferas políticas, culturais e institucionais, como as diretrizes atuais que regem, em escala nacional, o endereçamento daquilo que se espera, profissionalmente, do professorado.

Desse modo, ao identificarmos as atualizações requeridas no papel docente na contemporaneidade, consideramos que o conhecimento tecnológico perpassa pelas três dimensões transversalmente, assim como Mishra e Koehler (2006). Contudo, baseando-nos em documentos normativos vigentes como a BNC-FC (Brasil, 2020), elaboramos o Modelo CPEP para delimitar, mais minuciosamente, as exigências contemporâneas de desenvolvimento profissional dos professores, as quais podemos classificar como um possível caminho para compreender a base de saberes docentes de modo articulado às políticas educacionais, conforme as seguintes explicações: a) **Conhecimento Profissional (CP)**: para a contemplação da primeira dimensão, compreendemos que deve haver o domínio de conteúdo, o reconhecimento a respeito do potencial das TDIC para sua mediação, a adaptação curricular e os caminhos para a sua transposição didática; b) **Prática Profissional Pedagógica (PPP)**: já nesta dimensão prática, que se subdivide em pedagógica e institucional, ressaltamos a importância do conhecimento de estratégias, abordagens e métodos que se valham dos princípios das metodologias ativas, assim como o desenvolvimento de Competências Digitais, para melhor atender ao que se espera no campo pedagógico e gestar o processo ensino/aprendizagem; c) **Prática Profissional Institucional (PPI)**: no que concerne à dimensão de caráter institucional, observamos a necessidade de haver uma coerência sistêmica na instituição onde o docente atua, na qual o professor possa tomar entendimento dos recursos infraestruturais e instrumentais disponíveis para atender, particularmente, ao que se requer em determinados sistemas de ensino; d) **Engajamento Profissional (EP)**: por fim, na última dimensão, reconhecemos que o engajamento dos professores pode ser, principalmente, contemplado, por meio de questões atitudinais e socioemocionais, advindas de uma postura proativa e criativa, além de seu envolvimento em ações de desenvolvimento contínuo promovidas em situações formativas, como, por exemplo, nas FC em Serviço.

Vale ressaltar que, em tempos de exigência do protagonismo sênior, é mister refletir a respeito das competências que o professorado deve desenvolver ao longo de seu percurso formativo, porém, sem deixar de analisar as condições que lhes são propiciadas para tal feito, assim como discutimos em nossa pesquisa pregressa (Kairallah, 2020). Assim, aos reunirmos

as dimensões Conhecimento, Prática e Engajamento Profissionais (CPEP) em um ponto de convergência, descrevemos, mais claramente, aquilo que se espera que o professor desenvolva em seu percurso de FC no Serviço, paralelamente, aos direcionamentos legislativos e aos modelos citados anteriormente.

Contudo, enxergamos, como uma possível limitação do modelo, o risco de os impactos ocasionados pela falta do domínio de quaisquer dessas dimensões serem atribuídos apenas aos aspectos humanos envolvidos nesse processo, isto é, aos professores. Por isso, é preciso atentar para importância de haver uma coerência sistêmica e não uma responsabilização unilateral, já que fatores circundantes ao professor, como as políticas educacionais e os elementos técnicos, relacionados à infraestrutura institucional, por exemplo, são intervenientes na tomada de decisão do professor no que concerne aos resultados da busca pelo seu aprimoramento profissional.

Assim, no exercício de nos posicionarmos criticamente acerca da implantação de políticas públicas que coadunam com as perspectivas da era da Cultura Digital no contexto pós-pandêmico, reiteramos que essas “criaturas humanas” estão passíveis de sofrerem intervenções oriundas das aligeiradas transformações sociais continuamente, devido à indissociabilidade existente entre a cultura e o ser humano, fortalecendo a importância de se implementar cursos de formação com foco no desenvolvimento das Competências Digitais de modo célere, sobretudo, sem dispensar a responsabilidade da inclusão digital de forma crítica e reflexiva.

Consoante a essas questões, na subseção a seguir, analisaremos as iniciativas de cursos e formações oferecidos pela SEDUC-SP e os seus impactos no contexto formativo dos professores da rede pública paulista.

2.3 Formação docente no contexto da SEDUC-SP

Compartilhar não é o mesmo que transmitir-ensinar-normatizar nem atualizar o mesmo que ajudar-analisar, nem aceitar o mesmo que refletir. Não é o mesmo explicar minha teoria e minha prática como formador que ajudar a descobrir a teoria implícita nas práticas docentes (Imbernón, 2010).

Em pleno século XXI, compartilhar, analisar e refletir sobre os saberes que permeiam o cenário de formação de professores são exercícios fundamentais, tanto para os formadores, quanto aos educadores, na e a partir da pandemia da COVID-19. Embora as ferramentas computacionais e os recursos digitais tenham sido difundidos muito antes na sociedade, nos anos de 2020 e 2021, a discussão sobre eles foi ainda mais intensificada, gerando

uma propagação extremada de novas iniciativas em todas as esferas, devido à inevitabilidade de se reinventar os meios para viabilizar os serviços de modo on-line.

Assim como pontuou Lévy (1998, p. 17) no final da década de 1990, vivemos, mais uma vez, em uma “dessas épocas limítrofes, na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados”, em que “um novo estilo de humanidade é inventado”, assim como nos contextos pandêmico e pós-pandêmico. Com isso, além das dificuldades já enfrentadas, outros desafios foram descortinados na Educação, especialmente, na esfera da formação docente. Sendo assim, aproximamos as nossas discussões e reflexões sobre a FC no Serviço das demandas oriundas do processo ensino/aprendizagem de línguas, no qual subjaz a atuação na rede pública paulista. Ao abordarmos as discussões a respeito do percurso formativo dos professores dentro do ambiente escolar, invadimos o cerne da complexidade de saberes e competências exigidos no fazer docente, em seu local do trabalho.

Nas palavras de Imbernón (2010, p. 12), é necessário saber de onde viemos para definir aonde vamos. Desse modo, destacamos que conhecer os espaços de formação em que atuamos ou ao qual nos referimos, torna o estudo proposto nesta tese ainda mais consistente, visto que, por serem ofertados por diferentes instituições e organizações, podem ser classificados como uma “comunidade formadora”. Concordamos com o autor quando pontua que esses lugares não se distinguem demasiadamente de uma comunidade de aprendizagem:

[...] Uma comunidade formadora, às vezes de educação comunitária ou formadora de aprendizagem, diferencia-se muito pouco de uma comunidade de aprendizagem, exceto nos papéis dos diversos agentes. A comunidade formadora dá-se em contextos que permitem a elaboração, por parte dos professores, de uma cultura própria no seio do grupo e não somente a reprodução sistemática da cultura social ou acadêmica dominante (Imbernón, 2010, p. 86).

Em termos de evolução do processo de formação, Imbernón (2010, p. 86) afirma o quão é primordial frisar que “a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação” e, por isso, é preciso elucidar os elementos da nossa tradicional “herança formadora”, reconhecendo-os como lugares que não nos servem mais. Também é necessário construir e, diligentemente, ofertar alternativas inovadoras às políticas educacionais e práticas de formação, porquanto os sujeitos envolvidos se fazem e refazem na FC no Serviço, alterando os papéis que ora são de educadores, ora, de aprendizes.

Partimos do levantamento da literatura científica sobre o tema de formação de professores no contexto da SEDUC-SP e identificamos que os cursos e as instituições estaduais não aparecem de forma robusta, por isso, consideramos relevante abordar os aspectos dessas proposições formativas, tendo em vista a abrangência que circunda a oferta de tais iniciativas e o extenso quadro de pessoal afetado na SEDUC-SP²⁵, a saber: 250 mil servidores do Quadro de Magistério (QM), do Quadro de Apoio Escolar (QAE) e do Quadro da Secretaria da Educação (QSE). Dessa quantia, 190 mil são professores e 5 mil, diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 polos regionais. Mais de 5 mil unidades escolares estão distribuídas em 645 municípios atendendo a 3,5 milhões de estudantes, tornando a SEDUC-SP a maior rede de Educação Básica do Brasil e das Américas²⁶.

Considerando a dimensão de alcance dos programas de formação docente criados pela referida secretaria, a seguir, apresentamos, em duas subseções, os documentos legais que regem, historicamente, o cenário de formação docente na SEDUC-SP, bem como analisamos as últimas propostas e programas advindos dos setores públicos do Estado de São Paulo, no âmbito da Língua Inglesa.

2.3.1 Documentos legais acerca da formação docente continuada na SEDUC-SP

Inúmeras tentativas de programas de formação docente já foram idealizadas e implementadas no Estado de São Paulo. Por outro lado, há uma escassez que se mostra presente na continuidade desses programas, os quais, na maioria das vezes, pareciam ser mais ligados mais à gestão governamental atuante, do que à elaboração e consolidação de políticas públicas educacionais consistentes. Assim, julgamos necessário apresentá-las, de forma linear e histórica, a fim de reunir as iniciativas de Formação Continuada e Serviço já elaboradas para esse público-alvo e empregadas, não apenas durante a pandemia, mas também nos períodos que precedem e sucedem à disseminação da COVID-19, a fim de discutirmos e refletirmos sobre elas, direcionando-as para cada tempo e espaço.

A Central de Atendimento da SEDUC-SP – LISE²⁷ disponibiliza, ao público usuário, o acesso às Resoluções da Secretaria da Educação (doravante SE), Publicações e Legislações, ou seja, as diretrizes que regem a Educação do Estado de São Paulo. Ao

²⁵ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

²⁶ Plano Estratégico quadrienal da SEDUC-SP: 2019-2022. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

²⁷ Central de Atendimento LISE. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/>. Acesso em: 01. mar. 2024.

pesquisarmos pelo termo “formação” nos campos assunto e ementa do referido site, cinco resoluções foram localizadas entre 1988 e 1996, abordando o antigo modelo de Magistério, que, há quase duas décadas, era o principal meio de formação atuar na Educação Básica. Assim, a Resolução SE de n.º 14, publicada em 28 de janeiro de 1988, dispôs da instalação e do funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Contudo, desde que a Lei 9.394 de 1996 passou a vigorar, a formação de nível superior passou a ser prioritária.

Dessa forma, concentramos as nossas investigações no período entre 2002 e 2024 e encontramos trinta e quatro resoluções publicadas pela SEDUC-SP, as quais apresentamos, de forma compilada, no Quadro 12:

Quadro 12 – Resoluções SE sobre formação docente (publicadas nos últimos 20 anos)
(continua)

RESOLUÇÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO	ASSUNTO	EMENTA
Resolução SE n.º 38, de 07-03-2002	07/03/2002	Formação de Professores	Aprova Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade normal de nível médio, para o pessoal em exercício nas unidades escolares de educação infantil e dá providências correlatas.
Resolução SE n.º 57, de 29-03-2002	29/03/2002	Programa de Educação Continuada – PEC	Dispõe sobre atividades docentes dos professores de Educação Básica I que participam do Programa Especial de Formação de Professores.
Resolução SE n.º 58, de 29-03-2002	29/03/2002	Programa de Educação Continuada – PEC	Disponibiliza recursos utilizados no Programa Especial de Formação de Professores de 1.ª a 4.ª séries do ensino fundamental para os professores efetivos da rede estadual para a UNDIME/SP, nas condições que especifica e dá providências correlatas.
Resolução SE n.º 62, de 09-08-2005	09/08/2005	Formação Continuada	Dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica.
Resolução SE n.º 38, de 21-06-2006	21/06/2006	Formação de Professores	Prorroga o prazo para funcionamento do Programa Especial de Formação Inicial em Serviço.
Resolução SE n.º 18, de 02-03-2007	02/03/2007	Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”	Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
Resolução SE n.º 22, de 29-03-2007	29/03/2007	Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”	Dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.
Resolução SE n.º 83, de 04-12-2007	04/12/2007	Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”	Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
Resolução SE 90, de 08-12-2008	08/12/2008	Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”	Dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
Resolução SE n.º 91, de 08-12-2008	08/12/2008	Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”	Dispõe sobre constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.
Resolução SE n.º 39, de 05-05-2010	05/05/2010	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo	Delega atribuições à Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo, no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, para o fim e nas condições que especifica.
Resolução SE n.º 42, de 14-5-2010	14/05/2010	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo	Classifica funções de serviço público para efeito de atribuição de pró-labore e dá providências correlatas.
Resolução SE n.º 58, de 23-08-2011	23/08/2011	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo	Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto n.º 56.460, de 30.11.2010 Revogada pela Resol. 62/17.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – Resoluções SE sobre formação docente (publicadas nos últimos 20 anos)
(continuação)

RESOLUÇÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO	ASSUNTO	EMENTA
Resolução SE n.º 74, de 24-11-2011	24/11/2011	Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”	Dispõe sobre o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e dá providências correlatas.
Resolução SE n.º 43, de 12-04-2012	12/04/2012	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo	Acrescenta dispositivo à Resolução SE n.º 58, de 23-08-2011, que dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto n.º 56.460, de 30-11-2010 Revogada pela Resol. 62/17.
Resolução SE n.º 46, de 25-04-2012	25/04/2012	Programa “Ler e Escrever”	Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas.
Resolução SE n.º 61, de 06-06-2012	06/06/2012	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo	Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011 Revogada pela Resol. 62/17.
Resolução SE n.º 104, de 28-12-2012	28/12/2012	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo	Altera dispositivo da Resolução SE 61, de 6 de junho de 2012, que dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23-08-2011 Revogada pela Resol. 62/17.
Resolução SE n.º 53, de 19-08-2013	19/08/2013	Programa Rede São Paulo de Formação de Docentes – REDEFOR	Dispõe sobre a participação de servidores em cursos de pós-graduação do Programa Rede São Paulo de Formação de Docente – REDEFOR e dá providências correlatas.
Resolução SE n.º 55, de 22-08-2013	22/08/2013	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo	Altera dispositivo da Resolução SE 61, de 6 de junho de 2012, que dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011 Revogada pela Resol. 62/17.
Resolução SE n.º 20, de 06-04-2015	06/04/2015	Quadro do Magistério-QM	Dispõe sobre o Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas.
Resolução SE n.º 51, de 16-10-2015	16/10/2015	Diretor de Escola	Institui Comissão Especial para propor minuta de regulamentação da Avaliação Especial de Desempenho e do Curso Específico de Formação dos ocupantes do cargo do Diretor de Escola.
Resolução SE n.º 24, de 01-04-2016	01/04/2016	Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização	Altera a Resolução SE 91, de 8-12-2008, que dispõe sobre constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.
Resolução SE n.º 63, de 11-12-2017	11/12/2017	Cursos e Orientação Técnica	Dispõe sobre o desenvolvimento e a oferta de cursos e orientações técnicas para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar - QAE e do Quadro da Secretaria da Educação - QSE, na conformidade das competências e atribuições estabelecidas para a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP, pelo Decreto 57.141, de 18-7-2011.
Resolução SE n.º 62, de 11-12-2017	11/12/2017	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo	Dispõe sobre o desenvolvimento e a oferta de cursos e orientações técnicas para os integrantes do Quadro do Magistério – QM, na conformidade das competências e atribuições estabelecidas para a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP, pelo Decreto 57.141, de 18-7-2011.
Resolução SE n.º 19, de 26-2-2018	26/02/2018	Estágio Probatório	Constitui Comissão do Curso Específico de Formação relacionado ao Estágio Probatório de Diretor de Escola.
Resolução SE n.º 60, de 18-10-2018	18/10/2018	Educação Integral	Institui o “Programa de Formação dos Profissionais da SEE-SP em Educação Integral, com Foco no Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”, e dá providências correlatas.
Resolução SE n.º 52, de 29-5-2020	29/05/2020	Formação de Professores	Dispõe sobre formação em serviço dos docentes e dá providências correlatas.
Resolução SEDUC n.º 31, de 29-04-2022	29/04/2022	Cursos de Formação de Professores (EFAPE)	Define os cursos de formação de conhecimentos específicos alinhados ao modelo pedagógico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em obediência à Lei Complementar n.º 1.374, de 30 de março de 2022.
Resolução SEDUC n.º 17, de 12-05-2023	12/05/2023	Programa Multiplica SP	Institui o “Programa Multiplica SP #Professores” no âmbito da Secretaria da Educação.
Resolução SEDUC n.º 24, de 28-06-2023	28/06/2023	Programa Multiplica SP	Dispõe sobre o “Programa Multiplica SP #Professores” no âmbito da Secretaria da Educação, instituído pela Resolução SEDUC-17, de 12-05-2023.
Resolução SEDUC n.º 49, de 10-11-2023	10/11/2023	Programa Multiplica SP	Dispõe sobre o “Programa Multiplica SP #Professores” no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
Resolução SEDUC n.º 62, de 24-11-2023	24/11/2023	Programa Multiplica SP	Institui o “Programa Multiplica SP #Diretores” no âmbito da Secretaria da Educação.
Resolução SEDUC n.º 22, de 27-03-2024	27/03/2024	Programa Multiplica SP	Altera a Resolução SEDUC n.º 49, de 10-11-2023, que dispõe sobre o “Programa Multiplica SP # Professores” no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que a primeira Resolução SE, de n.º 38, publicada em 07 de março de 2002, trata-se de um Programa de Formação Inicial em Serviço, sobre o qual se justifica o “exercício nas unidades escolares de educação infantil”, a fim “de promover todos os esforços para habilitar e capacitar os professores em exercício, inclusive com a utilização dos novos recursos tecnológicos”. Percebemos que tal documento demonstra o pioneirismo do Estado de São Paulo na área de formação docente, já que, em escala nacional, o tema só apareceu oito anos depois, com a publicação do Decreto n.º 7.415, de 30 de dezembro de 2010. O Programa de Formação Inicial em Serviço ainda teve sua continuidade prorrogada posteriormente, por meio da publicação da Resolução SE n.º 38, de 21 de junho de 2006.

Logo depois, as Resoluções SE de n.º 57 e n.º 28, de 29 de março de 2002, instituíram o Programa de Educação Continuada – PEC, voltado para as atividades docentes dos professores de Educação Básica I, de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, assim como aos recursos utilizados no Programa Especial de Formação de Professores efetivos da rede estadual.

Em seguida, com a publicação em 09 de agosto de 2005 da Resolução SE, de n.º 62, localizamos a definição das modalidades elencadas no processo de formação continuada dos professores como “Curso” e “Orientação Técnica”, desenvolvidas por órgãos da Secretaria da Educação e/ou com sua aprovação, termos adotados até a atualidade, esmiuçadas no Artigo 1º:

I - Curso: conjunto de estudos, oficinas, vivências, encontros, fóruns, seminários, workshops, videoconferências, aulas, conferências, palestras ou outros, realizados também no exterior, presenciais ou à distância, que tratem de determinada unidade temática, constituinte de um todo, previamente definido e estruturado.

II - Orientação Técnica: ação articulada ou reunião, de caráter sistemático ou circunstancial, que subsidie a atuação profissional na implementação de diretrizes e procedimentos técnico-administrativo e técnico-pedagógicos e curriculares da educação básica (São Paulo, 2005).

Percebemos que, depois dessa Resolução, cinco documentos oficiais que correspondem ao período de 2007 a 2009, foram voltados para o campo da Alfabetização, o qual representou ser um tema prevalente nas políticas educacionais do Estado de São Paulo, retomado, mais tarde, na Resolução SE, de n.º 74, em 24 de novembro de 2011 e reiterado na Resolução SE de n.º 24, de 01 de abril de 2016 novamente.

Baseada no Decreto de n.º 54.297, de 05 de maio de 2009, que dispõe da criação de uma Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (doravante EFAP), um ano depois, deparamo-nos com a Resolução SE, de n.º 39, que institui a EFAP, e delega atribuições à Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de

Professores do Estado de São Paulo, no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. Logo em seguida, a Resolução SE, de n.º 42, de 14 de maio de 2010, classifica as funções do serviço público, complementando o disposto no documento anterior.

Destacamos que, com a chegada da nova década, as políticas públicas educacionais começaram a ser encorpadas, tomando mais forma. Após a criação da EFAP, por exemplo, o surgimento da Resolução SE, de n.º 58, de 23 de agosto de 2011 estruturou a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas, previstas no Regimento Interno da Escola de Formação, visando à regulamentação da oferta de cursos de extensão e do desenvolvimento das Orientações Técnicas, realizadas, também, de forma descentralizada e escalonada, pelas Diretorias de Ensino Regionais, conforme aponta o Artigo 10:

Todo curso, ação ou orientação de formação continuada, permanente e em serviço, coordenada pela EFAP e realizada descentralizadamente, destinada aos quadros das escolas e/ou da respectiva Diretoria de Ensino, contará, na adequação e execução dos eventos programados, com a atuação, em nível regional, do Representante Técnico de Desenvolvimento [...] (São Paulo, 2011).

Em 2012, a Resolução SE n.º 46, de 25 de abril tratou-se de instruir o Programa “Ler e Escrever”, que foi criado para atender à formação em serviço dos Professores de Educação Básica I, especificamente, a respeito de temas relacionados à aquisição das competências leitora e escritora e a importância do desenvolvimento de ações articuladas.

Em 2013, o Programa Rede São Paulo de Formação de Docentes – REDEFOR²⁸ foi instituído pela Resolução SE, de n.º 53, na rede, possibilitando a participação dos servidores em cursos de pós-graduação, em parceria com instituições renomadas, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Essa ação foi um marco importante no setor das políticas educacionais estaduais, no que tange à formação continuada, uma vez que propiciou oportunidades significativas de desenvolvimento profissional aos gestores e professores, atreladas à evolução de carreira. O número de participantes totalizou em mais de 25 mil profissionais com acesso à especialização universitária entre os anos de 2012 e 2013, estendendo-se para a oferta de uma segunda edição, cujo tema se referia à Educação Especial e Inclusiva, com mais 1.599 educadores envolvidos entre 2014 e 2016.

No ano de 2015, outras questões referentes ao campo da formação ganharam espaço. Com a Resolução SE, de n.º 20, de 6 de abril, por exemplo, foi anunciado um Curso

²⁸ Programa REDEFOR. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/redefor/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

Específico de Formação para os ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério, visando ao apoio no início da carreira do professorado. Enquanto a Resolução SE, de n.º 51, de 16 de outubro, trouxe à tona a formação do Diretor de Escola, instituindo uma Comissão Especial para propor minuta de regulamentação da Avaliação Especial de Desempenho e do Curso Específico de Formação dos ocupantes do cargo do Diretor de Escola – público-alvo atendido, também, na Resolução SE, de n.º 19, de 26 de fevereiro de 2018, no que tange à constituição de uma Comissão do Curso Específico de Formação relacionado ao Estágio Probatório de Diretor de Escola.

Na mesma linha, em 2017, por meio da Resolução SE de n.º 63, de 11 de dezembro de 2017, dois outros públicos foram contemplados nas orientações técnicas e cursos oferecidos pela EFAP: os integrantes do Quadro de Apoio Escolar - QAE e do Quadro da Secretaria da Educação – QSE, expandindo a formação docente para outros centros e núcleos do quadro de pessoal da SEDUC-SP.

Já de 2012 a 2017, cinco resoluções foram publicadas no âmbito da EFAP, delimitando, minuciosamente, as responsabilidades desse eixo governamental, corroborando seus objetivos e expondo sua estrutura organizacional.

Vale ressaltar que a primeira Resolução SE, de n.º 60, sobre a importância do desenvolvimento socioemocional na Educação Integral foi publicada após a promulgação da BNCC (Brasil, 2017), em 18 de outubro de 2018, instituindo o “Programa de Formação dos Profissionais da SEE-SP em Educação Integral, com Foco no Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”.

Em 2019, após assumir o Governo do Estado de São Paulo, João Doria alterou a denominação desse setor, que passou a ser intitulado como Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE), na Secretaria da Educação, sob a atuação do Secretário Rossieli Soares da Silva, mais pontualmente, no Artigo 125 do Capítulo XIV do Decreto de n.º 64.187, de 17 de abril de 2019, com a finalidade de reorganizar a Secretaria da Educação.

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo - EFAP, criada pelo Decreto n.º 54.297, de 5 de maio de 2009, passa a denominar-se Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (São Paulo, 2019).

Depois de quase dois meses do início da pandemia da COVID-19, destacamos que houve uma movimentação das ações de formação dos modelos presenciais para os meios

digitais, em um regime de teletrabalho, tendo o Centro de Mídias do Estado de São Paulo como canal oficial para a viabilização dos processos formativos nas ATPC, opção adotada para a elaboração do modelo de curso de FC no Serviço que propomos na tese. Por parte da SEDUC-SP, as diretrizes sobre a Formação de Professores durante o isolamento social foram delimitadas pela Resolução SE, de n.º 52, de 29 de maio de 2020, apontando, principalmente, as seguintes atribuições:

Artigo 1º - Os docentes da rede estadual de ensino deverão participar de Ações de Formação e Reuniões em Serviço, voltadas às atividades de aprofundamento de conhecimentos e à melhoria da prática docente, no âmbito do Centro de Mídias SP, Programa instituído pelo Decreto 64.982, de 15-05-2020, com carga horária de 25 horas, no período de 1 a 5 de junho de 2020.

§ 1º - A participação do docente nas Ações de Formação e Reuniões em Serviço será pela carga horária atribuída com aulas com alunos, acrescida das aulas de trabalho pedagógico coletivo e aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha, em regime de teletrabalho e em caso de não participação o docente deverá apresentar justificativa expressa à unidade escolar.

Dois anos depois, a Resolução SEDUC, de n.º 31, de 29 de abril de 2022 descreveu, mais claramente, os critérios vinculados aos cursos de formação de conhecimentos específicos, os quais precisam estar alinhados ao modelo pedagógico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em obediência à Lei Complementar de n.º 1.374, de 30 de março de 2022, para serem concebidos como parte da evolução funcional, referente às novas políticas dos Planos de Carreira e Remuneração.

Na gestão do Governador Tarcísio de Freitas, o novo Secretário da Educação, Renato Feder, desenvolveu o mais recente programa de formação em serviço na SEDUC-SP em 2023: O Programa Multiplica²⁹, destinado a professores e diretores, cuja premissa é a formação entre pares, isto é, os próprios formadores regionais, gestores e professores, é quem são os líderes multiplicadores, compondo o modelo que se aproxima significativamente daquilo que a formadora-pesquisadora reconheceu como uma lacuna no início dessa investigação científica, visto que seu lema “é a rede formando a rede”. Nele, acredita-se que a troca de experiências sobre a prática cotidiana e o compartilhamento de saberes podem contribuir, sobremaneira, para a busca de soluções e estratégias de forma colaborativa e reflexiva.

Atualmente, localizamos cinco resoluções a respeito do programa até esse momento de escrita do trabalho. Elas se dividem em dois públicos: professores e diretores. A primeira Resolução SEDUC, de n.º 17, institui em 12 de maio de 2023, apresenta a proposta do

²⁹ Programa Multiplica da SEDUC-SP. Disponível em: <https://multiplicasp.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 06 mar. 2024.

“Programa Multiplica SP #Professores” no âmbito da Secretaria da Educação. Depois, a Resolução SEDUC, de n.º 24, de 28 de junho de 2023, dispõe das especificidades dessa política pública, acrescidas, também, da nova Resolução SEDUC, de n.º 49, publicada em 10 de novembro de 2023. Até que em 24 de novembro de 2023, os diretores são contemplados pela Resolução SEDUC, de n.º 62, com a instituição do “Programa Multiplica SP #Diretores”.

Chamamos atenção, por fim, para o último documento, ou seja, a Resolução SEDUC, de n.º 22, de 27 de março de 2024, que altera a Resolução SEDUC, de n.º 49, de 10 de novembro 2023, à vista do que lhe representou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Rento Costa Souza” - EFAPE, a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) e a Coordenadoria Pedagógica (doravante COPED). As alterações contidas no texto legal abordam a descrição de como a atuação dos professores multiplicadores e dos professores cursistas está organizada no Programa.

Um ponto de destaque é que, ao aderirem aos cursos do Programa Multiplica, os docentes têm a oportunidade de refletirem e partilharem experiências sobre os melhores caminhos metodológicos a serem percorridos, visto que para ministrarem as aulas de acordo com o organizador curricular elaborado pela SEDUC-SP e denominado de escopo-sequência, há uma proposta de estudo de tais conteúdos, além de possibilitar a discussão acerca dos materiais digitais desenvolvidos pela COPED, a qual conta, inclusive, com profissionais da própria rede pública estadual de ensino para sua elaboração.

Diante disso, para fundamentar as discussões relacionadas às políticas de formação profissional docente SEDUC-SP, é salutar reiterar os campos de trabalho e pesquisa da formadora-pesquisadora, uma vez que a atuação na DER como Professora Especialista em Currículo (PEC), nas áreas de Tecnologia Educacional e LEM – Inglês, ao longo de seis anos, permitiu a realização dessa investigação e o tratamento dos dados e informações apresentados de modo pormenorizado, devido às experiências adquiridas nesta função. Dessa maneira, explicitamos as resoluções que direcionam as atribuições dos formadores da SEDUC-SP para melhor compreensão da função exercida pela formadora-pesquisadora, denominada, atualmente, de PEC, cuja principal responsabilidade é a implementação das políticas de formação do Estado de São Paulo na rede pública de ensino.

Primeiramente, enfatizamos a contínua transformação do quadro de requisitos para atuação desses profissionais, pela mudança das atribuições e do título que denomina sua função. São eles: Assistente Técnico-Pedagógico (doravante ATP); Professor Coordenador de Oficina Pedagógica (doravante PCOP); Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (doravante PCNP); e, por fim, Professor Especialista em Currículo (PEC).

Tomamos como ponto de partida a Lei Complementar de n.º 444, promulgada em 27 de dezembro de 1985, na qual localizamos a primeira menção à função. O Capítulo XII dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e prevê, no Artigo 64, que “o docente e/ou especialista de educação poderão ser afastados do exercício de seu cargo, respeitado o interesse da Administração Estadual” (São Paulo, 1985) para fins específicos, a saber:

§ 3º - Consideram-se atividades correlatas às de Magistério aquelas relacionadas com a docência em outras modalidades de ensino, bem como as de natureza técnica, relativas ao desenvolvimento de estudos, planejamento, pesquisas, supervisão e orientação em currículos, administração escolar, orientação educacional, capacitação de docentes, especialistas de educação, direção, assessoramento e assistência técnica, exercidas em unidades e/ou órgãos da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação.

Com a publicação da Resolução da SE, de n.º 168, em 7 de agosto de 1989, as atividades mencionadas passaram por um processo de regulamentação, tendo em vista a necessidade da implementação de “Propostas Curriculares para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus do sistema estadual de ensino”, visando a assegurar meios que viabilizassem “a formação de quadros de agentes capacitadores, em níveis regionais e locais, tendo em vista a reorganização curricular [...]” (São Paulo, 1989).

Ademais, a função do ATP, também chamado “agente formador, capacitador ou monitor” foi mais bem direcionada a partir da Resolução SE, de n.º 12, de 11 de fevereiro de 2005, a qual dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica, atrelada à Assistência Técnico-Pedagógica das Diretorias de Ensino Regionais, explicitada mais amiúde no Artigo 4º:

Os Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica e de tecnologia Educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional desta Secretaria e de forma integrada com a Equipe de Supervisão, terão as seguintes atribuições:

- I – elaborar e implementar o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica, de forma articulada com o da Diretoria de Ensino;
- II – participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação das atividades de natureza pedagógica presentes no Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino;
- III – identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;
- IV – desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;
- V – prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;
- VI – estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;
- VII – orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;

- VIII – promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem-sucedidas;
- IX – divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção de materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos;
- X – desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas e/ou propostas pelos órgãos centrais (São Paulo, 1989).

Cinco anos depois, o termo que designava o formador de professores da Educação Básica, ou seja, o ATP, deu lugar ao Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP), designação instituída por meio da Resolução SE, de n.º 91, em 19 de dezembro de 2007, que dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação. Salientamos, em especial, os Artigos 1º e 2º, que delimitam os objetivos de atuação dos Professores Coordenadores Oficinas Pedagógicas:

- Art. 1º As Oficinas Pedagógicas, a partir de 2008, no âmbito da Secretaria da Educação, serão constituídas por Professores Coordenadores, com o objetivo de:
- I - definirem procedimentos organizacionais e de funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica;
 - II – implementarem as propostas curriculares dos ensinos fundamental e médio;
 - III – avaliarem o desenvolvimento de ações de apoio educacional.
- Parágrafo único: Cada Diretoria de Ensino contará com uma Oficina Pedagógica.
- Art. 2º Os Professores Coordenadores nas Oficinas Pedagógicas atuarão como:
- I - Especialistas das seguintes áreas/disciplinas:
 - a) Linguagens e Códigos, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física;
 - b) Ciências da Natureza e Matemática, compreendendo as disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química, Biologia e Matemática;
 - c) Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de História, Geografia e Filosofia.
 - II - Implementadores de ações de apoio pedagógico e educacional que orientarão as equipes escolares na condução de procedimentos que dizem respeito à organização e funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino (São Paulo, 2007).

Como mencionado no Artigo 2º, as Oficinas Pedagógicas representavam os espaços de atuação dos formadores nas DER, os quais também foram categorizados pelas áreas do conhecimento. Observamos que com a criação a discriminação da função do PCOP, a mudança foi sutil, sendo mais uma nova denominação com ligeiras alterações do que, de fato, uma reformulação do fazer profissional. Contudo, logo o termo é trocado por Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico Escolar (PCNP), sem alterar a organização de trabalho e do módulo das oficinas.

O Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011, expõe, no Artigo 15, a estrutura de cada Diretoria de Ensino, sendo o item III referente ao Núcleo Pedagógico. No Artigo 73, tais Núcleos Pedagógicos são definidos como “unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas

pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino”, os quais possuem as seguintes atribuições:

- I - implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;
- II - orientar os professores:
 - a) na implementação do currículo;
 - b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos;
- III - avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários;
- IV - acompanhar e orientar os professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo;
- V - implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria;
- VI - identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria;
- VII - participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;
- VIII - acompanhar e apoiar reuniões pedagógicas realizadas nas escolas;
- IX - promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada disciplina;
- X - participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;
- XI - elaborar o plano de trabalho do Núcleo para melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos;
- XII - orientar, em articulação com o Centro de Atendimento Especializado, do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria;
- XIII - acompanhar o trabalho dos professores em suas disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada disciplina;
- XIV - organizar o acervo de materiais e equipamentos didático-pedagógicos;
- XV - articular com o Centro de Biblioteca e Documentação, do Centro de Referência em Educação “Mário Covas” - CRE, e com as escolas a implantação e supervisão das salas de leitura;
- XVI - analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria (São Paulo, 2011).

Ao compararmos as três referências de trabalho relacionadas ao profissional formador da SEDUC-SP, percebemos que suas atribuições permaneceram muito parecidas ao longo da renomeação dos termos, como ATP, PCOP e PCNP, salvo a troca das “Oficinas Pedagógicas”, as quais representavam lugares suspensos nos estabelecimentos das DER, para a materialização dos Núcleos Pedagógicos, referindo-se a um lugar mais concreto para a atuação dos PCNP.

Outro ponto interessante é que a Resolução SE, de n.º 68, publicada em 19 de junho de 2012, descreve as ações de acompanhamento, realizadas pelos PCNP nas unidades escolares, reforçando, no Artigo 1ª, que seu deslocamento das DER para as instituições educacionais possui, como principal intencionalidade, avaliar e acompanhar as unidades escolares no

desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo, bem como realizar orientações aos docentes, de modo a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pelas escolas.

Ainda assim, essas definições presentes nas resoluções, decretos, leis, que dispuseram da classificação da atuação dos formadores na DER, sofreram um impacto maior em 2022, pois os, então, PCNP, passaram a ser considerados Professores Especialistas em Currículo (PEC), sendo essa, pela primeira vez, uma mudança mais contrastante, no que tange ao trabalho do formador da rede. Contudo, na Resolução SEDUC, de n.º 62, lançada em 14 de julho de 2022, foram apresentadas as “novas” funções do Professor Especialista em Currículo, assim como as do Coordenador de Equipe Curricular, responsável por dirigir o Núcleo Pedagógico. Observamos, porém, que as atribuições reunidas no Artigo 7º não tiveram uma alteração tão impactante assim nas ações exigidas aos PEC:

Artigo 7º – Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função de Professor Especialista em Currículo, com base no Anexo I da Lei Complementar n.º 1.374, de 30 de março de 2022:

I – implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;

II – orientar os Coordenadores de Gestão Pedagógica:

a) na implementação do currículo;

b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos.

III – acompanhar e avaliar a execução do currículo na perspectiva dos princípios e dos fundamentos pedagógicos para o desenvolvimento integral do estudante;

IV – acompanhar e orientar os Coordenadores de Gestão Pedagógica que, por sua vez, formem professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo;

V – implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria;

VI – identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de Coordenadores de Gestão Pedagógica no âmbito da área de atuação que lhes é própria;

VII – participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”;

VIII – apoiar, com subsídios, as reuniões pedagógicas realizadas nas escolas, conforme tema a ser trabalhado pela equipe docente;

IX – promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada componente curricular, área de conhecimento e interdisciplinaridade;

X – participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;

XI – elaborar o plano de trabalho do Núcleo para melhoria da aprendizagem das escolas, a partir das necessidades identificadas nas visitas às escolas, na análise de indicadores de resultados das avaliações, nos relatórios dos Coordenadores de Gestão Pedagógica e diretrizes da SEDUC;

XII – orientar, em articulação com o Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado – DEMOD, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria;

XIII – acompanhar o trabalho dos Coordenadores de Gestão Pedagógica, no exercício de suas atribuições, e na orientação das metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada componente;

XIV – organizar o acervo de materiais e equipamentos didático-pedagógicos;

- XV – analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria;
- XVI – articular com a Coordenadoria Pedagógica, e com as escolas a implantação dos Projetos da Pasta de recuperação, reforço e aprofundamento;
- XVII – participar junto com os Supervisores do acompanhamento pedagógico formativo desenvolvido pela equipe da SEDUC; e
- XIX – outras atividades relacionadas às atribuições do Núcleo Pedagógico, conforme orientação do Coordenador de Equipe Curricular (São Paulo, 2022).

No quesito quantitativo, é notório que as atribuições totalizam em um montante de atividades maior do que o previsto nas funções anteriores, as quais foram aumentando gradativamente. Nesse sentido, consideramos possível ponderar o que as atividades dos formadores requerem, ao refletirmos por meio de três vieses.

Primeiramente, ao analisarmos as acepções dos significados das denominações de ATP e PEC, atentamos para a distância entre aquele considerado um “assistente”, para aquele que é considerado um “especialista”, concluindo que a relevância do papel imposto ao formador sofreu uma evolução, uma vez que foi sendo cada vez mais reconhecido pela SEDUC-SP.

Em segundo lugar, cabe ressaltar após oito anos de gestão do atual Vice-presidente, Geraldo Alckmin, no Governo do Estado de São Paulo, a chegada de novo Governador, João Doria, e, por conseguinte, de um novo Secretário da Educação, ocasionou inevitáveis reformulações em todas as esferas públicas, sendo a área da Educação uma das mais afetadas.

E, por fim, com o final da pandemia, reconhecemos que o sistema público educacional sofreu uma avalanche de trabalho no retorno às aulas presenciais, considerando a importância de proteger o capital humano das nossas crianças e adolescentes, os quais adquiriram inúmeras defasagens na época do ERE e, depois, na transição do Ensino Híbrido para o modelo presencial.

Diante da apresentação do contexto da SEDUC-SP por meio das leis, decretos e resoluções, podemos compreender que tanto as iniciativas de formação docente, quanto as definições sobre o papel da função, e não cargo, dos formadores, possui um histórico permeado pela implementação, atualização e/ou eliminação de programas. Dessa forma, valendo-nos das informações e do percurso legal discutidos, sistematizamos, na Figura 9, as classificações das funções já atribuídas nas últimas três décadas aos formadores atuantes na SEDUC-SP, seguindo a linha do tempo:

Figura 9 – Evolução da função dos formadores da SEDUC-SP



Fonte: Elaborada pela autora.

Embora muitas as mudanças tenham ocorrido nas funções do PCNP e do PEC até 2022, na prática, o trabalho do PCNP continuou acontecendo, de modo muito parecido, nesse ínterim de onze anos. Até que, dois anos depois, a Resolução SEDUC, de n.º 12, de 8 de fevereiro de 2024, revogou a Resolução SEDUC, de n.º 62, de 14 de julho de 2022, ocasionando mais uma mudança considerável em comparação com os documentos anteriores, modificando drasticamente o *modus operandi* dos formadores nas DER. Tal documento redirecionou as classificações e os papéis dos PEC, baseando-se em:

- o dever do Estado de assegurar a educação básica estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996;
- a Meta 7 do Plano Estadual de Educação de São Paulo, instituído pela Lei n.º 16.279, de 08 de julho de 2016, que prevê como uma das estratégias o uso dos resultados de avaliação para reorientar a prática pedagógica e a definição dos processos de recuperação da aprendizagem;
- a implementação do Currículo Paulista como processo de melhoria da qualidade da Educação Básica no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes e a formação inicial e continuada dos educadores;
- as iniciativas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o fortalecimento das práticas e o acompanhamento pedagógico das escolas, das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino (São Paulo, 2024).

Em seu Artigo 6º, além de remodelar expressivamente as funções do Coordenador de Equipe Curricular (CEC), que é quem Coordena o Núcleo Pedagógico, foram elencados seis novos tipos de frentes de atuação, alterando a nomenclatura que antes se referia aos formadores dos componentes curriculares, como especialistas, de fato, denominados por meio das disciplinas das Áreas do Conhecimento e, também, a partir de temas contemporâneos, como Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, Tecnologia Educacional, entre outros.

A alteração reclassificou os PEC da seguinte forma: I – Acompanhamento pedagógico das escolas; II – Plataformas educacionais; III – Programa Multiplica; IV – Educação Especial; V – Convivência; e VI – Ponto Focal dos Programas e Projetos SEDUC. Tais classificações dos formadores possuem conotações às atribuições que lhes são específicas. Ao analisarmos cada uma delas, entendemos que se subdividem em três grandes categorias: FC no Serviço, Acompanhamento *in loco* e Monitoramento, para depois serem divididas em subcategorias.

Assim, para ilustrar as nossas reflexões sobre o documento, associamos a Resolução SEDUC n.º 12, de 8 de-2-2024 com as vivências e experiências adquiridas na prática da formadora-pesquisadora. Como exemplo disso, redistribuímos as atribuições do PEC plataforma³⁰ no Quadro 13, indicando as grandes categorias, seguidas das funções como subcategorias:

Quadro 13 – PEC plataforma e suas novas frentes de atuação

Funções do Professor Especialista em Currículo – PEC PLATAFORMA		
1) Formação Continuada no Serviço	2) Acompanhamento	3) Monitoramento
• Participar de todos os encontros de gestão e formação proporcionados pela SEDUC;	• Realizar visitas presenciais com a Coordenação de Gestão Pedagógica e/ou professores para acompanhamento do uso pedagógico das plataformas, priorizando seus esforços nas escolas com menor desempenho nos indicadores;	• Será prioridade máxima e responsabilidade do “PEC plataforma” o desempenho de todas as escolas da diretoria de ensino nos indicadores, objetivos e metas da plataforma sob sua responsabilidade;
• Participar dos momentos de planejamento e formação realizados pelo Coordenador de Equipe Curricular na diretoria de ensino;		
• Garantir que professores e Coordenadores de Gestão Pedagógica estejam formados e engajados no uso das plataformas educacionais;		
• Elaborar planos de ação junto aos Coordenadores de Gestão Pedagógica e professores para a evolução dos resultados das escolas, bem como manter diretores, supervisores, Coordenador de Equipe Curricular e Dirigente Regional de Ensino, alinhados sobre as ações definidas.	• Acompanhar sistematicamente e avaliar o painel de gestão da plataforma sob sua responsabilidade, identificar e priorizar escolas críticas, elaborar plano de ação personalizado e avaliar semanalmente a evolução dos indicadores.	• Realizar encontros virtuais com a Coordenação de Gestão Pedagógica e/ou professores de 10 a 15 escolas por semana, de acordo com plano de ação elaborado, dando prioridade para as escolas com menor desempenho nos indicadores.
Observação: Outras atividades relacionadas às atribuições do Núcleo Pedagógico, conforme orientação do Coordenador de Equipe Curricular e SEDUC.		

Fonte: Elaborado pela autora.

³⁰ Com a nova Resolução, a formadora-pesquisadora passou de PEC de Tecnologia Educacional/Inglês para PEC plataforma Alura (Programação e Robótica) e de Língua Inglesa/Intercâmbio.

No que concerne à possibilidade de o PEC executar “outras atividades relacionadas às atribuições do Núcleo Pedagógico”, percebemos uma abertura para o formador exercer outras funções desde que elas estejam de acordo com o Coordenador de Equipe Curricular (CEC) e a SEDUC-SP, as quais não estão explicitadas na referida resolução, mas se referem às atividades realizadas pelos integrantes do Núcleo Pedagógico. Tal asseveração se encontra presente nos papéis de todos os PEC.

Notamos que os termos relacionados à formação docente aparecem duas vezes nas atividades que consideramos serem parte da categoria de FC no Serviço, referindo-se à formação dos formadores (Magalhães; Anunciato, 2018)³¹. Porém, quando nos referimos à formação docente, eles não aparecem com tanta frequência nesta resolução, destituindo o PEC de ter essa atribuição como seu papel principal, já a EFAPE assume esse compromisso.

Compreendemos que para “garantir que professores e Coordenadores de Gestão Pedagógica estejam formados e engajados no uso das plataformas educacionais” (São Paulo, 2024) criadas pela atual gestão da SEDUC-SP, também é preciso formar os professores para realizarem, efetivamente aquilo que compete ao seu serviço e não apenas monitorar o uso de tais recursos digitais, pois as ferramentas são meios para a aprendizagem e não o fim dela.

Sendo assim, assinalamos a concepção de que o formador atuante no Núcleo Pedagógico também tem, por essência, um papel formativo, já que as potencialidades e as fragilidades das ferramentas são problematizadas, refletidas e discutidas em conjunto com os docentes, buscando sinalizar caminhos mais exequíveis para se adequar ao novo modelo pedagógico da SEDUC-SP.

Com relação às ações de Acompanhamento e Monitoramento, compreendem-se as atividades desempenhadas pelos formadores, fundamentadas nas resoluções anteriores, tiveram uma mudança mais expressiva a partir da adoção de uma ferramenta importada do mundo corporativo, chamada de Power BI (Business Intelligence)³², em português, Inteligência Empresarial, a qual foi alocada na plataforma Escola Total³³ e denominada de BI Educação na SEDUC-SP. Assim, nessa onda corporativista de gestão e análise dos resultados, tanto acompanhar quanto monitorar se tornaram ações que envolvem, primeiramente, uma análise

³¹ Segundo Magalhães e Anunciato (2018, p. 266), “o conceito de formação de formadores designa o processo que envolve a formação continuada de profissionais que atuam como formadores de professores tanto na educação básica quanto em outros níveis, como no ensino superior”.

³² Segundo o site da Microsoft, “BI (*business intelligence*) revela *insights* para a tomada de decisões estratégicas. As ferramentas de *business intelligence* [inteligência empresarial] analisam dados históricos e atuais e apresentam as descobertas em formatos visuais intuitivos. Disponível em: <https://powerbi.microsoft.com/pt-br/what-is-business-intelligence/>. Acesso em 07 mar. 2024.

³³ Plataforma Escola Total – canal de acesso restrito, disponível para gestores, professores e alunos da SEDUC-SP. Disponível em: <https://escolatotal.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 07 mar. 2024.

constante dos indicadores disponíveis na plataforma Escola Total, pois é por meio deles que acompanhamos os dados que apontam se os índices estão satisfatórios ou insatisfatórios, nas seguintes esferas: frequência do aluno na escola (Aluno Presente); resultados das avaliações externas (Prova Paulista); e desempenho escolar nas plataformas educacionais (atualmente, Alura, Redação Paulista, Leia SP, Matific e Khan Academy), entre outras, as quais são desenvolvidas na escola, mas não afetam diretamente os dados que alimentam os índices do BI Educação até o momento de escrita da tese, conforme a Figura 10, que contém um *print* do CMSP Web³⁴, canal restrito cujo acesso é permitido apenas ao público-alvo da SEDUC-SP:

Figura 10 – *Print* das Plataformas Educacionais



Fonte: CMSP Web (2024).

Vale ressaltar que, em termos de monitoramento, a função prioritária desse profissional formador se torna diretamente ligada à análise frequente do BI Educação, já que o uso das plataformas por parte dos gestores, professores e alunos das unidades escolares é mensurado por descritores quantitativos, destacando que “será prioridade máxima e responsabilidade do PEC plataforma o desempenho de todas as escolas da diretoria de ensino nos indicadores, objetivos e metas da plataforma sob sua responsabilidade” (São Paulo, 2024). Ou seja, se por um lado, a EFAPE se tornou a principal fonte de formação aos professores a

³⁴ CMSP Web – canal de acesso restrito, disponível para gestores, professores e alunos da SEDUC-SP. Disponível em: <https://cmspweb.ip.tv/>. Acesso em: 07. abr. 2024.

partir dessa resolução, por outro, reconhecemos que o PEC teve um caráter mais concernente à gestão de resultados acrescido em seu papel.

Tendo feito essas considerações, ponderamos sobre as mudanças que o papel do formador sofreu ao longo de quase 20 anos. Nesse panorama, é notável o distanciamento entre a denominação de “assistente” e a designação de “professor especialista”, demonstrando um avanço considerável na determinação de sua posição nos documentos legais, além de explicitar, descritivamente, as atribuições e atividades que a função do PEC requer, norteados pela elaboração de seus planos de trabalho.

Assim, abordamos sobre a oferta dos Programas de FC no Serviço no âmbito da Língua Inglesa na próxima subseção, em termos qualitativos e quantitativos, uma vez que, desenvolvemos a elaboração desta tese a partir de seus desdobramentos.

2.3.2 Programas de Formação Continuada no Serviço: iniciativas público-privadas no âmbito da Língua Inglesa

A fim de mitigar os danos e atender às demandas ocasionadas no período pandêmico, observamos que a SEDUC-SP não se absteve da responsabilidade de buscar por alternativas ao elaborar um canal institucional de formações on-line, intitulado Centro de Mídias de São Paulo (CMSP)³⁵, o qual foi reconhecido como uma das seis melhores iniciativas inovadoras de governos subnacionais da América Latina e do Caribe, tornando-se uma referência em comparação a outros órgãos educacionais, em especial, por conta das ações desenvolvidas no decorrer da propagação da COVID-19. Tal aplicativo teve sua vigência expandida, tornando-se, assim como a EFAPE, um canal oficial para a oferta/realização de Formações Continuadas no Serviço da SEDUC-SP, além de ser o principal meio de acesso às plataformas educacionais implementadas em 2024.

Com o isolamento obrigatório, a continuidade das ações educacionais se deu de forma on-line por meio do CMSP, no que diz respeito às escolas jurisdicionadas ao poder público do Estado de São Paulo. Tanto os estudantes das etapas de Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio quanto os professores, tiveram a opção de acompanhar as aulas transmitidas pelo aplicativo e site do CMSP, bem como pelos canais de televisão aberta, TV Cultura Educação e TV Univesp, de modo síncrono e assíncrono, com programação

³⁵ Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/tag/o-centro-de-midias-sp-foi-reconhecido-como-uma-das-seis-melhores-iniciativas-inovadoras-de-governos-subnacionais-da-america-latina-e-do-caribe/>. Acesso em: 13 mai. 2022.

previamente informada em repositório próprio. Destarte, o público docente também pôde contar com formações, também chamadas de treinamentos, disponíveis em alguns canais do próprio aplicativo, intituladas Formação de Professores, Gestão, Trio Gestor e Treinamentos 1 e 2.

Apesar de a criação do CMSP ter sido aclamada internacionalmente e de reconhecermos o seu importante papel ao longo do isolamento social, notamos que as propostas formativas, as quais continuaram sendo desenvolvidas após o período pandêmico, foram, muitas vezes, fragmentadas, pautadas em um modelo mais expositivo e (in)formativo, oportunizando-nos a refletir se atendiam aquilo que nos referimos ser uma proposta de FC no Serviço diante de todas as complexidades inerentes ao contexto das escolas públicas.

Considerando que “o estudo de políticas educacionais tem suas vicissitudes e limitações” (Gatti *et al.*, 2019, p. 45), ressaltamos a complexidade presente na construção da concepção e na implementação das políticas públicas, uma vez que é preciso saber lidar com:

[...] a incorporação de influências diversas, muitas vezes opostas, conduz a resultados tanto de caráter intencional como não intencionais, chegando mesmo a que algumas orientações de políticas, suas normas, por exemplo, portem algumas incoerências e incompletudes que acabam se revelando em sua instauração nas realidades de destino e quanto aos objetivos visados (Gatti *et al.*, 2019, p. 46).

Efetuada essas considerações, pontuamos que a EFAPE, que frequentemente lança novos cursos de extensão, também aligeirou a oferta e aumentou o número de formações on-line no período pandêmico. Embora a EFAPE tenha sido criada há mais de dez anos, observamos que o desenho das formações foi pouco modificado ao longo de uma década, mantendo, predominantemente, um formato padrão de Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA), chamado de AVA-EFAPE, com a prevalência de uma proposta autoformativa e/ou pouco mediada.

Notamos, também, que além de serem majoritariamente autoinstrucionais, os programas de cursos criados pela EFAPE dificilmente mobilizam a interação entre os participantes nas comunidades de aprendizagem, via fóruns, por exemplo. Ademais, a motivação para os docentes participarem dessas interações nem sempre parte de uma vontade intrínseca, devido à natureza automatizada dos designs dos cursos. Como, em muitos casos, a interação entre pares é optativa e, na maioria das vezes, só há contato assíncrono entre mediador-participante e entre os próprios participantes, a execução da formação e, conseqüentemente, o ato de realizar o curso, correm o risco de se tornarem atos mecânicos, sem acesso a aprendizagens e devolutivas significativas, o que pode dificultar uma apropriação mais

profunda dos saberes, o desenvolvimento de novas habilidades e competências, e a adoção de uma conduta reflexiva ao longo do processo.

Por outro lado, enfatizamos que as iniciativas de FC no Serviço aos professores de inglês, realizadas por meio de parcerias público-privadas, são exemplos de propostas de percursos formativos que impactaram, positivamente, a rede, os quais compõem um histórico de implementações na rede pública estadual paulista, de modo articulado, com a EFAPE.

Destarte, baseamo-nos no período dos últimos dez anos para refletirmos sobre os programas já ofertados. Em 2015, o *Teacher's Links*³⁶, fruto de uma parceria com a Associação Cultura Inglesa de São Paulo e a Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi instituído na rede. Embora a oferta tenha sido realizada pela EFAPE, a construção da formação partiu de iniciativas secundárias, além de o ingresso ser feito mediante a um teste de entrada como pré-requisito para assumir a vaga, diferentemente da maioria dos cursos da rede de acesso livre aos professores da SEDUC-SP.

Após o seu oferecimento, somente seis anos depois, em 2021, uma nova proposição foi feita aos docentes, com o anúncio da criação do “Programa Inglês para Todos”³⁷, mais uma vez, em parceria com outras instituições, como *Carnegie*, *Education First (EF)* e *SEVEN Idiomas*. A realização de uma prova para ingresso também foi exigida, mas, dessa vez, com uma intencionalidade classificatória, a fim de nivelar os conhecimentos dos docentes e alocá-los em AVA distintos.

Ao adentrarmos no âmbito da Língua Inglesa, notamos que há uma escassez e descontinuidade nos percursos formativos ofertados, no que tange à época em que iniciamos as nossas investigações. Por exemplo, é possível observar na Figura 11 que, ao pesquisarmos a palavras-chave “inglês” no repositório da EFAPE, apareceram somente quatro cursos disponíveis, dos quais, apenas um possuía o termo “inglês” no título, isto é, o “Programa Inglês para Todos”, sendo os demais de caráter genérico e/ou não direcionados aos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

³⁶ Parceria entre a EFAPE, a Associação Cultura Inglesa São Paulo e a PUC/COGEAE. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/efap02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

³⁷ Programa Inglês para Todos. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/programa-ingles-para-todos/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Figura 11 – *Print* do site da EFAPE com a palavra-chave “inglês”³⁸

CURSO		
Inova Educação – Anos Iniciais – 1ª Edição/2021	INSCRIÇÕES ENCERRADAS	CARGA HORÁRIA: 30 HORAS +
CURSO		
Inova Educação – Anos Iniciais – 1ª Edição/2022 (SEDUC, SME E FUNDAÇÃO CASA)	INSCRIÇÕES ENCERRADAS	CARGA HORÁRIA: 30 HORAS +
CURSO		
Inova Educação – Anos Iniciais – 2ª Edição/2022 (SEDUC e SME)	INSCRIÇÕES ENCERRADAS	CARGA HORÁRIA: 30 HORAS +
CURSO		
Programa Inglês pra Todos	INSCRIÇÕES ENCERRADAS	CARGA HORÁRIA: 150 HORAS +

Fonte: EFAPE (2023).

A partir do título, é possível inferir que o curso é destinado a todos os docentes e gestores interessados em aprender inglês, e não especificamente aos professores de inglês, privilegiando a esfera de uma formação baseada na aquisição de competências linguísticas, mas não em reflexões teórico-práticas acerca das teorias que subjazem as metodologias, estratégias e abordagens necessárias para o ensino de línguas estrangeiras.

Já os demais cursos encontrados na plataforma são relacionados aos materiais curriculares criados pela SEDUC-SP, bem como ao Programa Inova Educação, herança da gestão do último governo, que lançou o curso em 2021, mas implementou o ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2022, após anos de desvalorização do ensino de línguas estrangeiras às crianças de escolas de rede pública paulista. Vale ressaltar que o público-alvo das formações do antigo programa não são apenas os docentes formados em inglês, mas todos os Professores de Educação Básica I (PEB I), da SEDUC-SP, da Secretaria Municipal Estadual (SME) e das Fundações Casa, conferindo, assim, a habilitação profissional para o ensino da língua às crianças aos interessados em realizar o curso.

Diferentemente, o programa “Inglês para Todos”, por exemplo, também implementado em 2021 em uma versão piloto, depois lançado como curso oficial em 2022,

³⁸ Site da EFAPE. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/cursos-e-formacoes/>. Acesso em 8 abr. 2023.

requeria, como forma de ingresso, uma avaliação sobre o domínio das quatro habilidades de acordo com os níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR)³⁹, a qual servia como critério de teste de entrada, aplicado pela empresa Mastertest, visando à formação de agrupamentos dos cursistas em turmas. Apesar de se tratar de um curso de inglês mais específico, a sua oferta também foi expandida a professores da Educação Básica da rede estadual de outras disciplinas, conforme podemos visualizar na Figura 12, a partir da descrição do curso e do endereçamento a todos os professores de Ensino Fundamental e Médio da SEDUC-SP, com aulas atribuídas e atuantes em sala de aula, no site da EFAPE⁴⁰:

Figura 12 – *Print* das informações do programa “Inglês para Todos”

O Programa Inglês pra Todos é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), com o apoio das escolas de idiomas <i>Carnegie, EF Education First e SEVEN Idiomas</i> para contribuir com o pilar de formação de professores.
A QUEM SE DESTINA SEDUC-SP A todos os Professores de Educação Básica I e II e Professores de Ensino Fundamental e Médio da SEDUC-SP, com aulas atribuídas e atuantes em sala de aula.

Fonte: EFAPE (2023).

No ano de 2023, com o início da nova gestão estadual, uma nova política pública educacional ligada ao inglês foi criada pelo Governo do Estado de São Paulo. A Lei de n.º 17.861, de 22 de dezembro de 2023 instituiu o Programa de Intercâmbio “Prontos pro Mundo”, destinado aos alunos da rede pública estadual de ensino, no âmbito da Secretaria da Educação, sendo este, atualmente, um dos programas pelo qual a formadora-pesquisadora, em articulação com uma supervisora de ensino, é responsável em sua DER.

Segundo o site oficial do programa⁴¹, esse se trata do maior programa público de intercâmbio já implementado no país. Além do intercâmbio, ele também visa à “oferta de aulas intensivas de inglês para 70 mil estudantes da rede estadual de São Paulo”, com a “seleção anual de 1.000 estudantes que farão um semestre de *high school* (ensino médio)” de forma 100% gratuita, em países cujo idioma oficial é a Língua Inglesa, tais como Estados Unidos, Austrália, Inglaterra, Nova Zelândia e Canadá. Além de contemplar os discentes, 15 mil professores de inglês da rede estadual também terão a oportunidade de realizar o curso intensivo, e 100 também

³⁹ Do inglês: *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em 10 abr. 2023.

⁴⁰ Programa Inglês para Todos. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/programa-ingles-pra-todos/>. Acesso em 8 abr. 2023.

⁴¹ Site oficial – Programa “Prontos pro Mundo”. Disponível em: <https://www.prontospromundo.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 06 mar. 2024.

serão selecionados para realizarem o intercâmbio, mediante ao seguimento de critérios estabelecidos em editais e resoluções.

Apresentamos, na Figura 13, um *print* de como o site oficial do programa está estruturado:

Figura 13 – *Print* da estrutura do site oficial do programa “Prontos pro Mundo”



Fonte: Programa “Prontos pro Mundo” (2024).

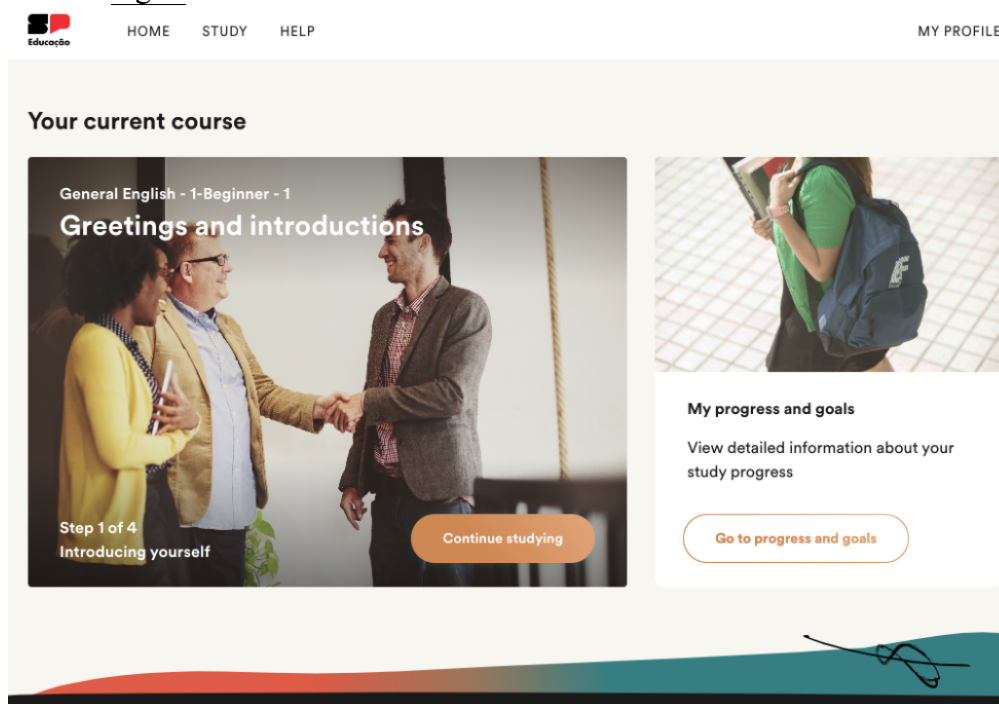
Em 2024, as ações de engajamento e apresentação do programa foram iniciadas. Assim, considerando as potencialidades de ampliação cultural e desenvolvimento dos indivíduos envolvido nessa oportunidade, que há muito tempo não era dada aos integrantes da escola pública estadual, incentivamos os estudantes e docentes selecionados a realizarem o curso síncrono, ofertado no contraturno, pela *Wizard by Pearson*. Vale salientar que as experiências com a plataforma foram mais desafiadoras no início de sua implementação, em especial, por se tratar de um ambiente oferecido por meio da contratação de parcerias externas à SEDUC-SP.

Além desse programa, a SEDUC-SP voltou a fazer uma parceria com a empresa *Education First*⁴², porém em uma escala muito maior. Aumentando a composição do time de Plataformas Educacionais, a partir de 2024, a *Education First* passou a ser o principal “material didático” das aulas de inglês, do 8º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, com exceção dos 6º e 7º anos. Seu principal objetivo é propiciar uma maneira de os estudantes trilharem percursos individuais de aprendizagem, os quais sejam adequados ao nível de proficiência de cada um deles. Em junho de 2024, houve uma mudança no nome da plataforma, agora denominada de “SPeak”.

⁴² *Education First*. Disponível em: <https://www.ef.com/wwpt/about-us/>. Acesso em 07 abr. 2024.

Assim, expomos um *print* da plataforma na Figura 14, na qual visualizamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA) que os estudantes e professores acessam para realizarem suas trilhas de aprendizagem personalizadas:

Figura 14 – *Print* da estrutura do AVA da “Plataforma SPeak”



Fonte: CMSP Web (2024).

Destacamos, também, que o recurso digital funciona tanto em formato de aplicativo quanto via página da web, mas está alocado no CMSP, exigindo que os estudantes e professores o acessem por meio desse canal específico. Cabe salientar, também, que a *SPeak* concede aos docentes e discentes um certificado a cada nível concluído do curso, visando ao engajamento dos partícipes e o avanço nos níveis, que estão organizados de acordo com os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), permitindo-os a possibilidade começarem como iniciantes e chegarem até as etapas mais avançadas.

Ressaltamos que em alguns casos, há regulamentações atreladas a algumas especificidades, como a condição de os docentes terem aulas atribuídas e/ou estarem atuando em sala de aula para poderem fazer determinados cursos, além de outros eventuais critérios. Tal delimitação impede que professores em posições distintas se inscrevam e tenham acesso à formação, uma vez que podem ser contratados e não efetivos, estarem afastados da sala de aula ou designados a outras funções temporariamente.

Quando se trata das propostas formativas ofertadas nas ATPC, percebemos que os momentos reservados para o estudo coletivo acabam sendo mais pautados em exposições

teóricas e na apresentação dos materiais didáticos, do que em provocar a reflexão sobre a prática docente, propiciar a interação entre pares e desvelar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, à distância na época da pandemia, na qual motivar os professores a participarem ativamente dos encontros on-line se configurou como um enorme desafio.

Nesse sentido, destacamos que para além dos papéis dos governos nas políticas públicas educacionais, não podemos “marginalizar totalmente a influência de outros tipos de grupos atuantes em educação que marcam presença. A construção e implementação de políticas acaba por ser atravessada por influências diversas, nem sempre detectáveis” (Gatti *et al.*, 2019, p. 47), que é o caso da proposição deste estudo, o qual convida os professores, principais agentes de mudanças, a participarem da construção desses processos.

Como outro exemplo da escassez de ações direcionadas aos docentes de inglês que motivaram a nossa investigação, ao acessarmos o Repositório do CMSP⁴³ e buscarmos pelas ATPC, na opção **vídeos**, no período de 2020 até o primeiro semestre de 2023, encontramos apenas temas relacionados aos públicos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, representados na Figura 15 pelas reprises das ATPC de Língua Inglesa, disciplina incluída nesse segmento pelo Programa Inova Educação em 2022, após anos:

Figura 15 – *Print* do Repositório do CMSP – ATPC disponíveis

Fonte: Repositório do Centro de Mídias de São Paulo (2022).

⁴³ Repositório do CMSP. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/Inicio/MidiasCMSP#>. Acesso em: 3 abr. 2023.

Reconhecemos que, com o afunilamento das oportunidades de FC no Serviço, o público docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ficou de fora, o que alertou, na época, a formadora-pesquisadora para uma possível lacuna no contexto de formação da SEDUC-SP.

Vale salientar que, além da opção “vídeos” na interface do repositório do CMSP, a qual nos permite localizar as ATPC, sejam as reprises ou os *cards* que possibilitam assisti-las sincronamente, encontramos, também, a opção “materiais digitais” que foi acrescida na interface do Repositório do CMSP, em especial, devido à mudança curricular ocorrida em 2023. Os “materiais de apoio” que antes eram livros denominados de Currículo Paulista e disponibilizados como materiais físico e digitais, hospedados na EFAPE, deram lugar aos materiais digitais, os quais são elaborados a partir do Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2019) e disponibilizados nos formatos de *Portable Document Format* (PDF) e *PowerPoint* (PPT), por meio de apresentações de *slides*.

Diante das reflexões empreendidas, é inquestionável destacar que os avanços tecnológicos foram exponenciais no âmbito da SEDUC-SP. Contudo, considerando os inúmeros insatisfatórios de equipamentos tecnológicos e a qualidade precária de conectividade à internet, a prescrição do uso de tais plataformas educacionais pode se tornar um entrave, ainda mais por ser mensurado pelos indicadores da ferramenta BI Educação, tornando-se uma preocupação prevalente nas escolas e DER do Estado de São Paulo.

Por outro lado, pontuamos que a EFAPE contou com o estabelecimento de parcerias de instituições renomadas nas iniciativas descritas, demonstrando uma preocupação com a qualidade da oferta desses cursos ao público-alvo, pelo menos quando se trata de FC no Serviço. No entanto, atentamos para a periodicidade com que essas oportunidades foram lançadas, adicionada à limitação de acesso, tornando a implementação de tais proposições, na prática, arbitrária.

Consideramos, também, que o sistema avaliação da aprendizagem dos professores nos cursos supramencionados foi fortalecido, já que derivam de plataformas autônomas, as quais mensuram o desempenho de cada um individualmente. É necessário pontuar esse avanço já que havia uma cultura instaurada na realização dos cursos ofertados pela EFAPE, em que os próprios cursistas acabavam compartilhando e coletando as respostas na internet, as quais podiam ser facilmente encontradas nos sites de busca, tornando o processo avaliativo um aspecto frágil.

Outro ponto crucial que consideramos ter sido, inicialmente, retratado é a falta de consulta do público-alvo para projetar as formações. Com a implementação de modelos de

curso s sncronos e interativos, o atendimento dos interesses e necessidades dos professores pode se tornar mais preciso e, conseqentemente, mais atrativo e funcional. Advindo do sistema pblico, entendemos como as polticas educacionais so construdas, mas enfatizamos a relevncia de dar vez e vez aqueles que conhecem, mais de perto, as necessidades e potencialidades inerentes ao processo ensino/aprendizagem, isto , o corpo docente, visto que percebemos o quanto a falta de escuta sensvel acerca das necessidades pedaggicas dos professores impossibilita um direcionamento formativo mais eficiente.

A comeamos pelo design, as propostas de formao e ofertas de cursos devem contemplar as complexidades existentes na realidade escolar e atend-las em funo do servio de lecionar, mais precisamente, no que tange ao desenvolvimento das Competncias Digitais, preocupao muito pouco presente antes do ano de 2020 no mbito das escolas pblicas. Algumas das indagaes e resultados presentes na dissertao de mestrado de Kairallah (2020, p. 109), na qual um estudo de caso foi realizado com professores de ingls da rede pblica paulista sobre suas percepes a respeito da tecnologia e da Competncia Digital, sustentam as inquietaes provocadas pela forma como a implementao dessas polticas pblicas de formao docente ocorre de forma, muitas vezes, problemtica, a saber:

[...] se h oferta, mas no h adesao, os professores no possuem interesse em realiz-los, no sabem como acess-los ou no percebem suas necessidades formativas no formato proposto? Inferimos que todos os fatores impactam nas decises das participantes, com base nas diferentes circunstncias apresentadas neste trabalho.

Após retratarmos o percurso que desencadeou a culminncia desta pesquisa, , salutar evidenciar que, a partir de 2023, as aes formativas direcionadas disciplina de LEM – Ingls foram incorporadas no Programa Multiplica SP #Professores. No site oficial do programa⁴⁴, deparamo-nos com a seguinte definio:

O Programa Multiplica SP #Professores , uma iniciativa da SEDUC-SP realizada por meio da EFAPE. O Programa surgiu da necessidade premente de olhar as prticas de sala de aula a partir da valorizao dos saberes e das prticas dos professores, pautada no trabalho colaborativo entre pares, cujo formador tambm , professor do mesmo componente e da mesma etapa de ensino.

Tal proposta se assemelha, sobremaneira, daquilo que, a priori, constituia-se como uma lacuna profcua para a emergncia da pesquisa. Por, inicialmente, nem todos os docentes se interessaram e/ou conseguiram se inscrever, por se tratar de uma nova e

⁴⁴ Programa Multiplica #Professores. Disponvel em: <https://multiplicasp.educacao.sp.gov.br/professores/>. Acesso em 07. abr. 2024.

desconhecida oferta de curso, bem como devido ao limitado número de turmas e vagas. Posteriormente, a participação no programa foi atrelada à pontuação dos professores para o processo de atribuição de classes. Com a vacância e a procura ampliadas, surgiram novas turmas, nas quais os encontros síncronos e interativos puderam acontecer no próprio horário das ATPC, mediados por formadores e professores multiplicadores da SEDUC-SP.

Nesse sentido, em comparação com o que havia no Repositório do CMSP entre 2022 e 2023, no ano de 2024, deparamo-nos com outra realidade em questão, a qual ilustramos na Figura 16:

Figura 16 – *Print* da reorganização da interface do Repositório do CMSP

Fonte: Repositório do CMSP (2024).

Observamos que, além da opção materiais digitais e vídeos, a opção de acervo digital e pautas formativas foram acrescentadas. O acervo digital aloca materiais norteadores como as ementas de todas as disciplinas, bem como o atual organizador curricular da SEDUC-SP, intitulado como escopo-sequência. Nele, constam as habilidades, conteúdos e objetivos de aprendizagem destinados a cada ano/série, o qual funciona como uma “bússola” para os docentes. Já na opção pautas formativas, encontramos as diretrizes que norteiam as discussões engendradas no curso ofertado no Programa Multiplica SP #Professores, destinado ao público docente.

Os materiais são elaborados para todas as disciplinas e segmentos da Educação Básica, alocados na opção pautas formativas e organizados para, posteriormente, serem discutidas pelos formadores e cursistas do programa, conforme a Figura 17. Tal

intencionalidade é materializada no desenho da pauta presente na Figura 18, em que observarmos o comando da atividade, “diálogo sobre o uso do material digital”, sinalizando a possibilidade de haver mais interação, escuta e reflexão sobre as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar no momento de ATPC.

Figura 17 – *Print* da pauta formativa de Língua Inglesa – Multiplica SP #Professores



Fonte: Repositório do CMSP (2024).

Na Figura 18, apresentamos o *print* do material que demonstra como as pautas formativas são desenvolvidas:

Figura 18 – *Print* do design da pauta formativa

DIÁLOGO SOBRE O USO DO MATERIAL DIGITAL
Nossa experiência

Foco no conteúdo
Agora, vamos ver algumas palavras relacionadas a peças de roupas e acessórios que estarão nas atividades desta e das próximas aulas:

Clothes Hurt (Camiseta) T-shirt (Camiseta) Jacket (Jaqueta) Sweatshirt (Camiseta) Shirts (Camiseta) Coat (Casaco) Scarf (Lenço) Overall (Macacão)	Accessories Hurt (Camiseta) T-shirt (Camiseta) Jacket (Jaqueta) Sweatshirt (Camiseta) Shirts (Camiseta) Coat (Casaco) Scarf (Lenço) Overall (Macacão)
--	--

Na prática
Analyze the boy in the picture and write sentences indicating the pieces of clothing and accessories he is wearing. Follow the example:

1. He is wearing glasses.
2. He is wearing pants.
3. He is wearing shoes.
4. He is wearing a jacket.
5. He is wearing a shirt.
6. He is wearing a hat.

O que aprendemos hoje?

- Observamos, analisamos e aprendemos o que outras pessoas estão vestindo;
- Utilizamos o Present Continuous em sua forma afirmativa, para descrever o que se está vestindo.

Aplicando
The sentences you have written in this activity are personal. In, in this moment, share your productions with your classmates. You can also write your sentences on the board and analyze the different ones you have made of the Present Continuous.

Describing what you are wearing:
I am wearing a T-shirt.
I am wearing a sweatshirt.

Describing what your classmate is wearing:
He/she is wearing a jacket.
He/she is wearing boots.

Fonte: Repositório do CMSP (2024).

Notamos que o percurso é composto pelas seguintes etapas: a) foco no conteúdo; b) na prática; c) aplicando; e d) o que aprendemos hoje. Dessa forma, embora não estejam explícitas, percebemos que há uma preocupação em mobilizar o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de diferentes estratégias presentes no desenho material, a qual consideramos importante para a preparação de aulas e atuação do professorado.

Nesse sentido, avaliamos que, especialmente, no que tange às ATPC e aos cursos ofertados a partir da pandemia, tanto o CMSP quanto a EFAPE foram canais formativos imprescindíveis para a viabilização do acesso às formações, sobretudo, à Educação. Porém, observamos que eles se aproximaram mais de uma proposta pautada na exposição de conteúdos e informações, do que nas problematizações teóricas que propomos nesta tese a respeito da FC no Serviço, devido à ausência de espaços virtuais com maiores possibilidades de interação entre pares, compartilhamento de experiências e devolutivas sobre o seu trabalho, lacunas que os formadores nas DER buscaram ocupar, assim como o nosso estudo que visa ao estabelecimento de uma relação direta entre o que se aprende e o que se ensina em serviço, sem desconsiderar as singularidades do contexto em que os docentes atuam.

Diante do exposto, trataremos de diversos elementos teóricos a partir de seus entrelaçamentos, os quais alicerçam a elaboração de cursos e desenhos formativos, os quais julgamos favorecer ainda mais a formação docente permanente. Para isso, no tópico a seguir,

apresentaremos os pilares teóricos que deram origem ao modelo *Cross-Design*, os quais julgamos embasar esse programa de FC no Serviço.

2.4 Elementos que alicerçam a elaboração de cursos e formações

Das pesquisas científicas canônicas às mais recentes, incluindo a produção no cenário internacional, os estudos apontam para a relevância de se pensar em desenhos formativos que abranjam propostas de formação consonantes às exigências contemporâneas do cenário educacional [pandêmico] e pós-pandêmico (Guimarães; Junior; Finardi, 2022; Coutrim e Amorim, 2022), de modo que atendam, realmente, às necessidades dos professores e dos estudantes.

Nesse contexto, é crucial ressaltar que, ao longo de muitas décadas, havia uma definição institucionalizada que era direcionada aos formadores, conhecidos, também, como assessores educacionais, a saber: “especialistas infalíveis ou acadêmicos que desenvolviam um modelo histórico **reprodutor de ideias dos outros**” (Imbérnon, 2010, p. 92, grifos nossos). Para o autor, tal descrição se perpetuou, uma vez que as ações formativas deram espaços para as explicações e aplicações de soluções criadas por outras pessoas às práticas educacionais. Paralelamente ao contexto em que a formadora-pesquisadora atua, isto é, na DER, concordamos que o papel maior de um formador que se encontra jurisdicionado a um sistema educacional específico é apoiar na implementação dos programas, projetos e iniciativas propostas pela SEDUC-SP, mas ressaltamos uma questão elementar: diante das incumbências destinadas ao PEC, também é possível incorporar o verdadeiro papel do formador descrito pelo autor, o qual aponta que ele precisa ir muito além da manutenção dos espaços de atualização, auxiliando os docentes a resolverem obstáculos e a minimizarem os desafios, com foco na resolução de problemas, que é quando se produz, verdadeiramente, uma mudança na prática educacional. Assim, ao possibilitarem que os docentes ocupem um lugar de aprendiz no processo, os formadores podem propiciar, também, a adoção de “uma visão diferente do que seja a formação” (Imbernón, 2010, p. 93), levando os professores a compreenderem melhor a metodologia do trabalho formativo.

Para visualizarmos, mais explicitamente, o que Imbérnon (2010) advoga a respeito dos papéis dos atores que realizam as formações continuadas, organizamos no Quadro 14 o que o autor considera imprescindível:

Quadro 14 – O papel do formador

Para a realização de suas atribuições, o formador deve apoiar o docente a:
a) realizar reflexões docentes/acadêmicas (refletir sobre as disciplinas);
b) conseguir atingir um ensino melhor mediante a aplicação de técnicas didáticas;
c) refletir sobre o desenvolvimento dos alunos e dos professores, enquanto profissionais e indivíduos;
d) fomentar relações verdadeiramente democráticas nas salas de aula, igualitárias e socialmente justas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Imbérnon (2010, p. 93).

Sob esse prisma, é preciso explicitar que visamos empregar tais recomendações no modelo *Cross-Design*, sobre o qual discorreremos mais amiúde na Subseção 2.4. Contudo, é preciso evidenciar que essa iniciativa partiu da autonomia atribuída aos PEC, papel da formadora-pesquisadora na DER, embasada nas diretrizes criadas para a realização das ATPC na época, as quais possibilitavam a interação on-line e síncrona com os professores. Com base nas visões de design, com as quais dialogaremos mais adiante nesta subseção, vale ressaltar que corroboramos o papel do formador como um dos elementos mais essenciais na elaboração de cursos e formações.

Consideramos antecipar que as discussões tecidas nesta subseção são elementares para a subsequente proposição formativa, isto é, a criação do modelo *Cross-Design*, tendo em vista que teceremos reflexões diretamente relacionadas aos nossos objetivos e questões de pesquisa. Acrescentamos que, ao reconhecermos uma lacuna em potencial nas ofertas de FC no Serviço no contexto da SEDUC-SP, particularmente, na época da pandemia, visamos ao fortalecimento das nossas investigações por meio da fundamentação do aporte teórico da área de desenhos de formação e cursos.

Nesse sentido, é mister dialogar com aquilo que se espera dos processos formativos, em geral, isto é, resultados bem-sucedidos. Devemos partir da ideia de que a qualidade educacional se trata de uma questão cultural e situada, “o que isto implica perguntar-se por significados históricos na compreensão dos processos, a partir de cortes sincrônicos, considerando os conflitos, as contradições entre os valores locais e os da cultura em geral”. Outro ponto a se considerar é a visão de que o papel do formador é central em todo processo, pois mesmo com acesso à infraestrutura e aos insumos necessários, por si só, “não suficientes para a implementação de processos formativos” (Gatti *et al.*, 2019, p. 43).

Conceitos à parte, assinalamos que há uma miríade de possibilidades para definirmos por onde podemos começar a pensar no design de uma formação, iniciando pelo significado da palavra. O termo *design*, segundo o Dicionário Michaelis⁴⁵, pode se referir ao “conceito de qualquer produto de acordo com seu ponto de vista estético e sua funcionalidade”. Desse modo, além de como designamos o nosso modelo teórico, isto é, *Cross-Design*, ressaltamos que nos apoiamos em uma intenção principal, isto é, investigar a funcionalidade do curso ofertado, nos moldes de uma FC no Serviço, a qual julgamos levar o aprendiz a aprender a ser um disseminador em seu meio. Considerando a relevância do curso e do aporte teórico explorado, compreendemos a maior importância de ofertá-lo: gerar aprendizagem e o desenvolvimento de Competências Digitais nos percursos da formação docente, de tal modo, que os professores se tornem os principais agentes de mudanças em seus contextos de trabalho.

Para tanto, compactuamos com Tori (2010, p. 43) ao defender que cabe ao educador, ao designer instrucional⁴⁶, bem como aos gestores e aos alunos, tomarem a decisão sobre quais recursos utilizarem, buscando, contextualmente, o caminho mais viável e produtivo conforme a atividade a ser desenvolvida. Na diligente busca de ir ao encontro de uma educação transformadora e sintonizada com as demandas da sociedade, é preciso começar pela investigação sobre quais são as características dos alunos, das turmas, dos professores para depois elencar os objetivos de aprendizagem, de acordo as especificidades que caracterizam a instituição e a intencionalidade do que se propõe.

Com relação ao contexto em que aplicamos uma proposição teórica de formação on-line, Manuel Castells (2020) destaca que, embora todos já vivam em uma era cultural considerada digital, a pandemia revelou a existência de um fosso tecnopedagógico que ainda não tinha sido assumido completamente pela sociedade, tornando o meio digital, enfim, “o novo normal”, ressaltando que entre os setores mais afetados estão a administração pública e educação não universitária.

Por isso, um campo profícuo para a realização deste trabalho nos foi revelado ao explorarmos a literatura de nossa linha de pesquisa de ensino/aprendizagem de língua e nos depararmos com um número inexpressivo de trabalhos alinhados, especificamente, ao campo

⁴⁵ Dicionário Michaelis: o termo *design*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/design/>. Acesso em: 13. mar. 2024.

⁴⁶ Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o trabalho dos designers instrucionais é regulamentado e possui a seguinte descrição sumária: eles “implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem”, termo que nos aprofundaremos na Subseção 2.4.1. Disponível em: <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/239435-designer-educacional>. Acesso em: 13. mar. 2024.

da LA e da FC no Serviço de professores de línguas estrangeiras, em conjunto com a fusão analítica das demais discussões dos métodos, abordagens e visões de design de cursos que propomos para a articulação da criação do modelo *Cross-Design* no contexto da SEDUC-SP. Além disso, chamamos atenção para o seu impacto no desenvolvimento das Competências Digitais, que, segundo o documento da Unesco (2016, p. 6), configura-se como o maior desafio do educador, isto é, “transcender o uso das [TDIC] e focar na prática de ensino como o processo mais importante de transformação” e “compreender que os recursos digitais podem ser excelentes aliados e facilitadores do processo ensino/aprendizagem, mas que os agentes que possibilitarão a transformação são os professores” (Kairallah, 2020, p. 57).

Tomando como ponto de partida a imprescindibilidade de se desenhar e ofertar cursos e formações que possibilitem aos docentes atenderem às demandas cada vez mais exigentes dos cenários educacionais pandêmico e pós-pandêmico, a seguir, ressaltamos algumas teorias que delineiam os elementos que julgamos essenciais na composição dos percursos formativos.

2.4.1 Visões de design no campo educacional: Design Instrucional, Design Instrucional Contextualizado, Design Educacional Complexo e *Design Thinking*

A fim de evidenciar a bibliografia de base que despertou *insights* fundamentais para a formadora-pesquisadora elaborar o modelo de curso *Cross-Design*, a seguir, refletiremos sobre alguns elementos referentes às visões de design dirigidas ao campo educacional, a saber: Design Instrucional (DI) à luz de Kenski⁴⁷ (2018; 2019); Design Instrucional Contextualizado (DIC) elaborado por Filatro (2010; 2020); Design Educacional Complexo (DEC) postulado por Freire (2013); e *Design Thinking* de acordo com Cavalcanti e Filatro (2018).

Iniciamos com o Design Instrucional para criação de cursos e formações no âmbito educacional, no qual Kenski (2019, p. 15) investiga as teorias que subjazem tal proposta e ressalta que ela se caracteriza como um segmento voltado para um campo amplo. Apesar disso, a autora enfoca sua importância para a área de tecnologia educacional, visto que seus processos podem auxiliar no desenho da interface e das etapas de cursos e/ou formações, desde o momento em que a ideia da proposta nasce até a sua execução e avaliação.

⁴⁷ O Design Instrucional é oriundo de diferentes áreas do conhecimento, como psicologia educacional, ciências da computação, teoria da aprendizagem e design gráfico, tornando a definição de sua autoria algo bastante complexo. Em nossa tese, valemo-nos das discussões de Kenski (2018; 2019) sobre o DI, as quais nos permitem refletir sobre essa teoria.

Contudo, há uma polêmica ao entorno do termo “design instrucional”. Para Kenski (2018, p. 161), a palavra instrucional traz à tona na memória dos brasileiros “a visão da educação tecnicista, valorizada no período da ditadura nos anos 1970”. Para desmistificar essa ideia, a autora aponta que o termo instrucional vem da Língua Inglesa, *instructional*, possuindo uma “relação direta com o ensino”, em outras palavras, “com a ação realizada pelos professores nas salas de aula de todos os níveis de escolarização”, já que carrega o sentido de engenharia pedagógica por intenção de equivalência. Além disso, ela explica que “há uma forte ligação entre área de design instrucional e as suas ações na educação contemporânea, mediada pelas tecnologias digitais”, embora o surgimento do termo no campo da Educação seja atribuído às tendências educacionais do início do século XX, em uma época muito anterior à emergência das TDIC.

Ao investigarmos suas raízes, observamos que, no início da década de 1940, houve uma revolução na concepção dos processos de ensino e de aprendizagem. Após a publicação da obra, “O Comportamento dos Organismos: uma Análise Experimental”, do inglês, *The Behavior of Organisms: an Experimental Analysis* (Skinner, 1938), as teorias comportamentalistas de Skinner corroboraram a evolução da ciência sobre os processos de aquisição do conhecimento. Com a obtenção de resultados efetivos e replicáveis em seus experimentos acerca do condicionamento operante, seus estudos influenciaram desde o sistema de ensino dos Estados Unidos da América até o treinamento de soldados do exército norte-americano no período da Segunda Guerra Mundial. Embora a atribuição da autoria do termo seja difusa, a origem do conceito de DI passa a ser reconhecida a partir desse contexto.

Os seus impactos reverberaram em estudos anos mais tarde. Modelos como a Taxonomia de Aprendizagem de Bloom (1956) que descrevem os objetivos educacionais, seguidos pela definição de objetivos afetivos e motores, são exemplos que fortaleceram a ideia da importância de um ensino sistematizado e ordenado, pautado em um planejamento, ao encontro do DI.

Em 1960, o campo de DI foi impactado por influências das correntes teóricas cognitivistas que dialogam com a aprendizagem significativa (Ausubel, 1963) e a instituição de tipos e diferentes níveis de aprendizagem (Gagné, 1965), com foco nas diferenças individuais e na distinção dos processos cognitivos, visando à superação do modelo comportamental que até então compunha a lógica do DI.

Duas décadas depois, a distinção da concepção mais drástica do DI foi feita por Reigeluth (1983), quem iniciou uma transformação que realçou a área de DI no início da década de 1980. Em sua primeira obra, “Teorias e modelos em design instrucional”, do original,

Instructional-Design theories and models, o autor descreveu, ordenadamente, a crescente complexidade existente na organização de processos instrucionais, com foco nos elementos cognitivos de aprendizagem, completando seu postulado em 1999 e 2009, quando acrescentou e alterou alguns aspectos em suas obras.

A partir dessas fundamentações, apoiamo-nos, primeiramente, no que Kenski (2019) considera uma premissa para se elaborar um programa de formação. Embora o DI tenha raízes nos campos da psicologia, ciência da computação e gestão de dados, para ela, é necessário que se identifique, primeiramente, o motivo pelo qual ele está sendo planejado, para então projetá-lo, desenvolvê-lo e avaliá-lo linearmente, como uma possível solução das demandas apresentadas. Ela também destaca que o DI tem “a intenção de planejar soluções para a viabilização do processo de ensino/aprendizagem, de acordo com o contexto em que este deverá acontecer” (Kenski, 2019, p. 16).

Todos esses campos do conhecimento oferecem conteúdos que formam as bases e os fundamentos para atuação em design instrucional. Há, no entanto, a adequação de todos esses conhecimentos às especificidades da área de atuação, de acordo com as características de cada projeto educacional (Kenski, 2019, p.17).

Refletimos sobre o que a autora classifica como DI convencional, o qual pode ser elaborado por meio de etapas delimitadas, como: planejar, desenvolver e aplicar. Também deve-se responder, sistematicamente, a três perguntas antes, durante e após sua aplicação, a saber: a) para onde vamos? (objetivos da aprendizagem); b) como podemos atingir os resultados planejados? (teorias de aprendizagem, estratégias educacionais e comunicacionais e recursos didáticos); e c) como sabemos se atingimos os objetivos com os modelos propostos? (avaliações) (Kenski, 2019, p. 16). Para a proposição inicial desta tese, guiamo-nos por essas etapas a fim de visualizar nossos objetivos, caminhos possíveis e mensurar possíveis os resultados.

Segundo Filatro (2010, p. 10), a motivação para a criação de um DI surge em decorrência da busca de determinar caminhos para a “recontextualização da educação convencional”, considerando as “perspectivas individuais, culturais, organizacionais do entorno dos participantes”. Assim, sob essa concepção, a autora postula o conceito de Design Instrucional Contextualizado (doravante DIC), justificando que este se alicerça na ruptura de “padrões baseados em sequências lineares e dicotômicas entre as distintas fases envolvidas na criação de um curso”.

Filatro (2010, p. 57) também salienta que ambos os termos, design e instrução, precisam ser mais bem delineados, uma vez que possuem acepções diferentes, construídas historicamente. Devido a isso, ela define que o conceito de Design Instrucional (doravante DI) provoca discussões que vão além de uma simples escolha semântica, já que o termo “design” deriva do latim, *designare*, que significa “indicar, marcar”, mas a tradução de “desenhar” do vocábulo vem do francês, “designer”. Assim, em união ao termo instrucional, o design representa a “ação de estabelecer uma agenda de objetivos futuros e de encontrar meios e recursos para cumpri-los”.

Dessa maneira, notamos que o DIC envolve:

[...] além de planejar, preparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens, gráficos, sons e movimentos, simulações, atividades e tarefas relacionadas a uma área de estudo – maior personalização dos estilos e ritmos individuais de aprendizagem, **adaptação às características institucionais e regionais**, atualização a partir de *feedback* constante, acesso a informações e experiências externas à organização de ensino, **favorecendo ainda a comunicação entre os agentes do processo** (professores, alunos, equipe técnica e pedagógica, comunidade) e o **monitoramento** eletrônico da construção individual e coletiva de conhecimentos (Filatro, p. 33, grifos nossos).

Ao analisarmos tais características, fazemos uma correlação entre o DIC e o que esperamos que ocorra em um processo de FC no Serviço. As que nos chamam mais atenção são, sobretudo, aquelas que se aproximam das particularidades do contexto de atuação da formadora-pesquisadora. Dentre elas, citamos a “adaptação às características institucionais e regionais”, que associamos, respectivamente, à SEDUC-SP e à DER; os *feedbacks*, os quais representam as devolutivas que realizamos, especialmente, na função de PEC, após a realização dos acompanhamentos pedagógicos nas escolas; o favorecimento da “comunicação entre os agentes do processo”, sendo essa uma de nossas maiores reivindicações no processo formativo; e o “monitoramento”, isto é, a importância do acompanhamento e avaliação dos resultados desencadeados no processo ensino/aprendizagem. Entretanto, a adoção desse modelo de design requer experiência e autonomia do designer instrucional ou do formador para conseguir partir de um protótipo e, construir, de forma contextual, flexível e orgânica, as suas próximas etapas.

Desse modo, no DIC, a estrutura de um projeto educacional se funde como um organismo vivo, cujas influências são produzidas e sofridas pelo todo. O DIC não dispensa a identificação de necessidades de aprendizagem, a definição de objetivos instrucionais, a caracterização de alunos e o levantamento de restrições que fazem parte do modelo tradicional de DI. No entanto, essas atividades não são realizadas a priori ou definitivamente, mas estabelecem um foco inicial para posterior aprimoramento (Filatro, 2020, p. 119). Observamos,

também, que o DIC funda seu alicerce em uma orientação cognitivista, pois nos modelos contextualizados “todas as etapas do processo de DIC estão interligadas e retroalimentam-se para propiciarem a contextualização da proposta original”. A mesma autora defende que “essa retroalimentação reflete a perspectiva mais complexa da aprendizagem e do próprio processo de DI”, pois “todos os elementos se inter-relacionam e se modificam dinamicamente” (Filatro, 2020, p. 62).

Apesar de o termo “instrucional” ser marcado por uma acepção tecnicista, baseada em dar e/ou receber instruções, há uma compreensão de que o DIC se trata do desenvolvimento de processos que favorecem a contextualização e a flexibilização do desenho dos cursos (Filatro, 2010, p. 21), aproximando-se da proposta deste trabalho, pois caracterizamos o DIC como um dos fundamentos originadores das reflexões realizadas pela formadora-pesquisadora, cujos desdobramentos se materializaram na elaboração do modelo *Cross-Design*.

Para compor as nossas discussões sobre as visões de design, concebemos a importância de refletirmos sobre o Design Educacional Complexo, postulado por Freire (2013) como uma proposta que, segundo a autora, foi originalmente desenvolvida para orientar a criação de cursos on-line de inglês, assim como o ponto de partida e o campo em que empreendemos este trabalho, isto é, na LA. A respeito dos fundamentos para a elaboração dessa teoria, Freire (2013, p. 175) destaca que mesmo sendo mediadas por ferramentas digitais, ela pôde notar que as propostas de formação relacionadas ao ensino de línguas não propiciavam momentos em que pudessem acontecer, de fato, uma interação significativa entre professores e alunos, perpetuando a ideia do ensino fragmentado dos conteúdos linguísticos, sem ligação contextual com o que os alunos almejavam.

Em seu artigo mais recente, Costa e Freire (2024, p. 12–13) descrevem o DEC como um referencial teórico, o qual pode orientar designers e professores sobre como desenvolver as situações de ensino-aprendizagem, reiterando que o seu foco se encontra na promoção da “construção de saberes transdisciplinares, refletindo as características e necessidades do mundo contemporâneo complexo e contemplando a interação e negociação constantes entre discentes e docente”.

Para engendrar nossas reflexões, também tomamos com base o artigo de Freire e Sá (2020), no qual justificam que o termo é denominado, propositalmente, educacional e não instrucional, ao abranger **“o ser, o saber e, sobretudo, o saber fazer”**, propiciando ao designer abordar **“um conteúdo refletido, reflexivo, articulado e negociado por alunos e professor”** em seus projetos educacionais, devido à sua “natureza customizada”. Tendo isso em vista, consideramos o DEC como uma referência primordial para os encaminhamentos desta pesquisa,

sobretudo, diante da conjuntura que vivenciamos na pandemia da COVID-19, uma vez que nossas intencionalidades vão ao encontro de **“formar o ser humano integral, para a realidade local e global em que vive, mais do que para uma disciplina ou área de especialidade”** (Freire e Sá, 2020, p. 93, grifos nossos).

Ao explorarmos um pouco mais a estruturação do DEC, é possível constatar que o seu caráter circular, dialógico e interligado apresentado se subdivide em etapas, como a preparação, execução e reflexão. Nesse sentido, as autoras asseveram que ele:

[...] é constituído por construtos interligados, interdependentes, porém não sequenciados essencialmente, que procuram, primeiramente, considerar os elementos previsíveis do desenho de um curso, não negligenciando, contudo, que a imprevisibilidade permanece em sua zona periférica (Freire e Sá, 2020, p. 93).

O trabalho de construção do DEC precisa ocorrer em parceria com os alunos e compreender que o projeto do curso poderá sofrer, também, intervenções do meio em que é instituído. Para tanto, o formador tem que estar aberto a se arriscar e a reconhecer que o processo de ensino permite entrelaçar informações de diversas áreas, de modo criativo e orgânico, uma vez que:

[...] esse traço distintivo é essencial para que se argumente sobre a importância **da adoção e uso da palavra educacional, ao invés de instrucional**, pois, ao contemplar a inclusão e participação de todos os envolvidos na concepção da proposta, espera-se desenvolver um projeto educativo e, não, a entrega de um serviço ou produto (Freire e Sá, 2020, p. 100, grifos nossos).

Considerando a ideia de incluir todos os atores envolvidos no desenho de uma proposta formativa, Freire (2013, p. 175) ressalta que os aprendizes almejam, veementemente, utilizar a língua estrangeira em situações comunicativas genuínas. Caso isso não seja levando em conta, os cursos de inglês ofertados continuarão focados no ensino da língua apenas como um objeto de estudo, sem atender às necessidades dos estudantes e da sociedade. Com base nisso, enfatizamos que, por ser confundido, muitas vezes, na literatura, as autoras Freire e Sá (2020, p. 97) distinguem os termos de Design Instrucional e Design Educacional, atentando para algumas diferenças elementares. Elas pontuam distinções sobre como a concepção de aprendizagem ocorre no DEC, além de ratificarem a participação de professores, alunos, designers educacionais e equipes multidisciplinares, a qual é inegociável na construção de uma proposta formativa.

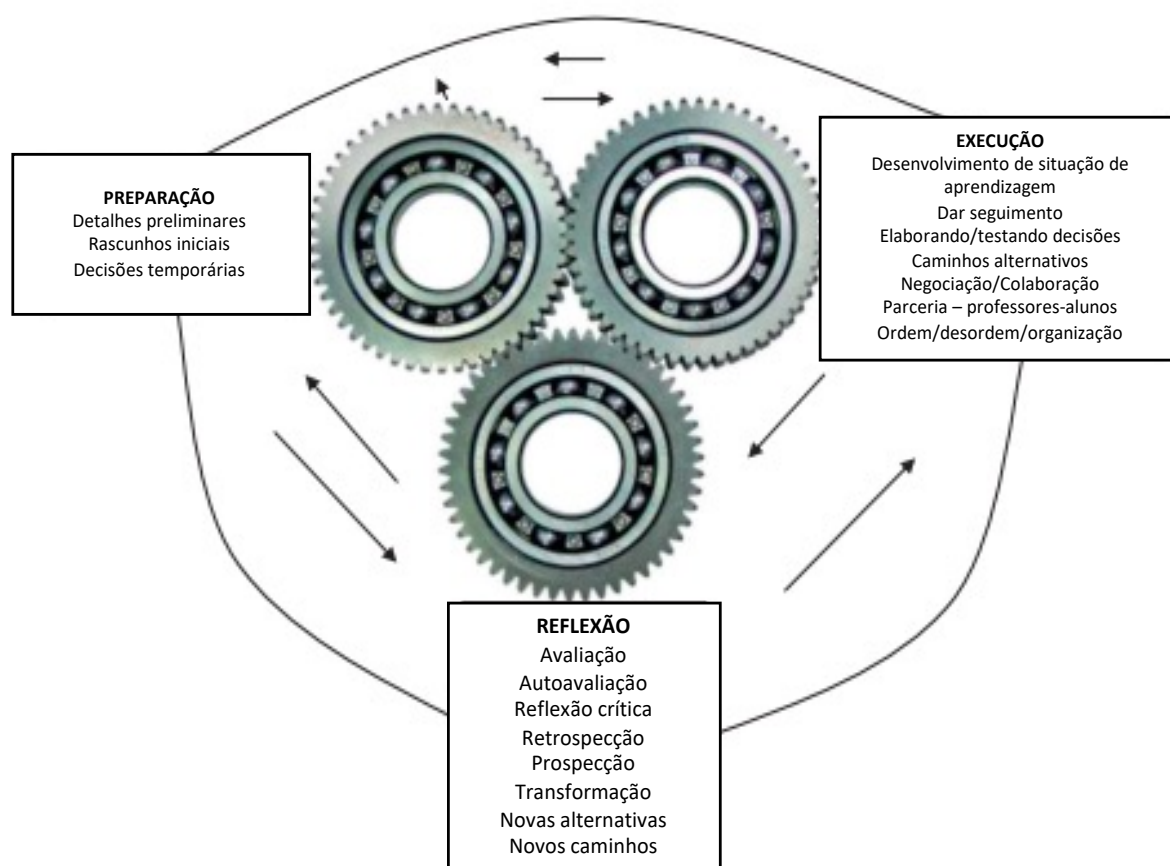
Apoiadas no pensamento moriniano, Freire e Sá (2020, p. 89) também descrevem o momento em que vivemos como uma época permeada de crise e incertezas, sob um sistema

educacional impotente, uma vez que não contempla questões que são essenciais de forma satisfatória, “pois se encontra embasado em um conjunto de normas e princípios – em um paradigma – que não mais corresponde, plenamente, à realidade vigente”. Nesse sentido, em relação à formação docente e ao design de cursos, partir de uma orientação apoiada na epistemologia da complexidade condiz “com as aspirações humanas atuais, visando a uma escola real, com suas características, currículo, práticas, exigências, limitações e ecologia”.

No âmbito da atuação docente, destacamos que tal desafio já existia antes mesmo da época da pandemia segundo Freire (2013, p. 184). Em sua visão, o que ainda impede os professores de introduzirem cursos ou processos formativos que se apoiem na perspectiva do DEC no Brasil é o sistema educacional alicerçado no paradigma tradicional. Para a autora, caso um modelo mais inovador de design como o DEC seja escolhido para ser utilizado, o domínio mais sólido e integrado de conhecimentos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos por parte dos formadores/professores será exigido.

Portanto, apresentamos como o processo de utilização do DEC pode ser compreendido na Figura 19 e, em seguida, refletimos sobre suas contribuições:

Figura 19 – Construtos, significados e interconexões do DEC



Fonte: Freire (2013, p. 181, tradução nossa).

Os processos de preparação, execução e reflexão são representados por meio de três rodas que compõem a engrenagem do DEC, sendo essa uma característica marcante dentre as demais propostas de design, pois tal desenho representa como o processo coletivo de construção do curso pode ser feito com os participantes, como apontado por Freire (2013). Assim, a sequência apresentada na Figura 19 deve ser compreendida como um processo de interconexão profunda, sistêmica, recursiva, dialógica e circular, o qual norteará o curso em sua totalidade, contemplando suas subdivisões, partes múltiplas e situações não previstas.

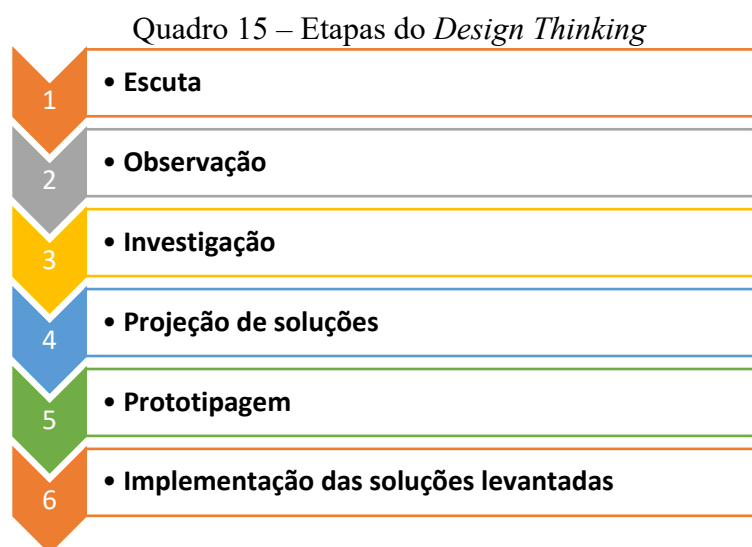
Outro ponto de destaque para Freire (2013, p. 179) é que a imprevisibilidade existente nos percursos formativos não é negligenciada pelo DEC, pois mesmo evidenciando alguns elementos previsíveis do desenho de um curso, como a preparação, a execução e a reflexão, tudo está interligado ao contexto. Em outras palavras, o desenho é esboçado em uma ordenação coerente. Sobretudo, há a criação das primeiras unidades como seu ponto de partida, mas não de modo estanque, pois conta com as intervenções do público-alvo, tornando-o um desenho praticamente inacabado, uma vez que é coletivamente construído e passível de sofrer modificações oriundas do contexto de sua implementação.

Compactuamos com as ideias discutidas nos artigos anteriores (Freire, 2013; Freire; Sá, 2020; Costa; Freire, 2024), sobretudo, por ser uma proposta que também emerge do cenário de ensino de línguas estrangeiras. Ademais, para além do atendimento dos interesses advindos das instituições, nosso objetivo de desenhar o modelo *Cross-Design* como um projeto educativo está voltado à implementação de melhorias na formação docente para os professores da rede pública estadual de ensino e não à entrega de um serviço ou produto, conforme asseveram as autoras.

Somando-se à discussão sobre as contribuições das visões de design para o contexto educacional, consideramos relevante tratar da abordagem de *Design Thinking* (doravante DT) de acordo com Cavalcanti e Filatro (2018). Por ser elaborada para resolver problemas complexos por meio da empatia, criatividade, colaboração e experimentação, ressaltamos que sua adoção vem ao encontro do memento crítico vivenciado na pandemia. Nas palavras das autoras, o DT também pode ser traduzido por “pensamento de design” em seu sentido literal, pois se refere ao “modo de pensar dos designers, que é aprendido e adotado por meio de colaboração e cocriação, quando soluções são projetadas, testadas e implementadas” (Cavalcanti e Filatro, 2018, p. 50).

Assim como DI, o DT pode ser utilizado por vários setores como uma ferramenta para o desenvolvimento de processos inovadores. As autoras enunciam que existem diversas abordagens processuais que podem emergir a partir de sua aplicação. Com base nisso,

destacamos que um dos aspectos contido em seus pilares, a “solução de problemas”, justifica o DT como parte das discussões teóricas que fundamentam esta tese, já que nossa proposta formativa surge no contexto em que a modalidade presencial foi transposta para um regime de ensino remoto e, depois, migrada para o formato de Ensino Híbrido, requerendo formações significativas, com vistas a apoiar os atores escolares no enfrentamento das dificuldades vivenciadas, por meio de novas óticas procedimentais e atitudinais. A seguir, organizamos os seis passos que compõem o DT, descritos pelas autoras, no Quadro 15:



Fonte: Elaborado pela autora com base em Cavalcanti e Filatro (2018, p. 50).

Ao analisarmos a sequência de passos apresentada, compreendemos a relevância procedimental do DT para a elaboração do modelo *Cross-Design*, uma vez que se trata de um processo “que promove a solução de problemas complexos, estimula a criatividade e facilita a inovação. É humanista, pois visa compreender, de forma empática, os desejos e necessidades de pessoas impactadas por um problema” (Cavalcanti; Filatro, 2018, p. 48), o que vai ao encontro das necessidades inerentes à época do isolamento social obrigatório e em transição, na qual buscamos ofertar uma FC no Serviço.

Além disso, Cavalcanti e Filatro (2018, p. 51, grifos nossos) descrevem, esmiuçadamente, os percursos para direcionar a implementação do DT, dividindo-os em quatro etapas, as quais podem guiar as ações de quem elas denominam de *design thinkers*, isto é, pensadores de design, a saber: (a) Compreender o problema; (b) Projetar soluções; (c) Prototipar; e (d) Implementar a melhor opção.

Explicitamos, por conseguinte, as etapas e os passos sistematizados: na etapa **(a) Compreender o problema**, os *design thinkers* devem buscar compreender profundamente o

problema, por meio da escuta, da observação e da investigação do contexto analisado, além de estar atento às situações e aspectos relevantes, como dialogar e interagir com especialistas. Depois, refinam o problema analisado por meio das informações obtidas, para os dados serem analisados e interpretados. Na etapa **(b) Projetar soluções**, os *design thinkers* devem realizar discussões no formato de *brainstorming*, isto é, nos moldes de uma tempestade de ideias, as quais são divididas e, categórica e posteriormente, analisadas, a fim de elegerem e prototiparem as soluções mais adequadas. Na etapa **(c) Prototipar**, os *design thinkers* devem fazer confecção dos protótipos, os quais precisam materializar visualmente as soluções criadas, as quais são testadas antes serem aprimoradas e refinadas. Na última etapa, **(d) Implementar a melhor opção**, os *design thinkers* devem analisar a praticabilidade, viabilidade e a inovação, realizando mais alguns testes. Por fim, após o refinamento do protótipo, a solução pode ser implementada.

Considerando o exposto e que a abordagem do DT pode ser implementada de diferentes formas, ou seja, a partir da intencionalidade de sua aplicação, com relação ao cenário educacional, sistematizamos os possíveis contextos e os resultados esperados no Quadro 16 a seguir:

Quadro 16 – Aplicação do *Design Thinking* em contextos educacionais

CONTEXTOS DE APLICAÇÃO	RESULTADOS ESPERADOS
Metodologia de solução de problemas	Possibilita enfrentar problemas comuns no campo educacional a partir de um novo olhar.
Abordagem de inovação	Permite a criação, o teste e a implementação de processos, serviços e soluções educacionais que promovam a inovação incremental e/ou disruptiva.
Estratégia de ensino-aprendizagem	Orienta os professores no desenvolvimento de projetos por meio da adoção do modo de pensar e de estratégias de design. O tempo de duração de um projeto com DT depende da complexidade do problema real a ser investigado para que soluções sejam criadas, testadas e implementadas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cavalcanti e Filatro (2018, p. 50).

Segundo as autoras, os três contextos de atuação explicitados podem ser explorados no DT em menor ou maior grau. No modelo *Cross-Design*, consideramos possível perpassar por todos eles e ponderamos o uso da metodologia, abordagem e estratégia do *Design Thinking* como algo factível no desenho das formações realizadas na DER, em especial, na época

pandêmica, ao passo que elas podem possibilitar meios para os participantes interagirem com os formadores e, conseqüentemente, intervirem no desenho do curso, ora questionando e instituindo novas ideias, ora desconstruindo crenças e paradigmas tradicionais.

Diante do exposto, a partir da incorporação bibliográfica das visões de design discutidas como possíveis caminhos para subsidiar a elaboração de uma proposta de FC no Serviço, esperamos que, gradativamente, os seus impactos possam atingir gestores, professores e estudantes em um processo de formação contínua, no qual prevaleça a intencionalidade de contribuir não somente com o ensino/aprendizagem de inglês, mas com a formação integral dos indivíduos, os quais ocupam papéis imprescindíveis para o desenvolvimento humano, vez que a educação não transforma o mundo, mas é capaz de mudar pessoas que intervêm e podem transformar a realidade circundante (Freire, 1979, p. 84).

A seguir, apresentamos nossas considerações a respeito de outros caminhos que compõem o engendramento de nossas reflexões, como a abordagem de *Coaching* Instrucional (Cunha, 2016) e o Método PDAF (Gianesi; Massi; Mallet, 2020), contribuições teóricas que também tratam de modelos de engenharia pedagógica para alicerçar a elaboração de cursos e/ou formações.

2.4.2 A abordagem de *Coaching* Instrucional e o Método PDAF

Partindo do objetivo de embasar nossas proposições teóricas por meio de caminhos concernentes à contemporaneidade, também nos baseamos na abordagem de *Coaching* Instrucional (Cunha, 2016) e no Método PDAF (Gianesi; Massi; Mallet, 2020) para tecer nossas reflexões, considerando suas possíveis contribuições teóricas para a elaboração do Modelo *Cross-Design*.

De acordo com Cunha (2016, p. 62), diante do alto número de ofertas de cursos de graduação em Letras no Brasil, a maioria das instituições está vinculada às áreas de Língua Portuguesa e Literaturas, cujos conteúdos são predominantes nas grades curriculares das licenciaturas, comprometendo o desenvolvimento de competências linguístico-pedagógicas de outras línguas. Em nossa visão, isso passa a ser ainda mais agravado por outros intervenientes desfavoráveis descritos pelo autor, em especial, no Brasil, como pouco investimento em formação continuada de professores. Em articulação com o que apresentamos a respeito das políticas de formação já implementadas nos ambientes escolares, ressaltamos que nem sempre os espaços destinados à formação docente são efetivamente voltados para o aperfeiçoamento da prática profissional do professorado, visto que podem se transformar em um cumprimento

de afazeres burocráticos, sem aparente sentido. Nesse contexto, o *Coaching* Instrucional pode atuar no atendimento individual dos professores, com foco no acompanhamento pedagógico e nas devolutivas formativas.

No que concerne à abordagem de *Coaching* Instrucional, Cunha (2016, p. 63) analisa diversas experiências de professores de inglês da rede pública relacionadas à formação inicial, continuada e em serviço, e pressupõe que as propostas formativas serão mais bem-sucedidas se seguirem os três estágios estipulados por ele: a) pré-observação; b) observação; e c) pós-observação.

No primeiro, o *Coaching*, ou seja, o formador, contata o professor presencial ou virtualmente para mapear suas angústias e dificuldades. Depois, discutem e constroem colaborativamente os percursos relacionados à rotina diária. No segundo estágio, ele acompanha o professor em atuação e faz a coleta de dados, podendo registrá-los em um diário de campo e/ou por meio de gravações. Contudo, o estágio de observação prevê a frequência e a continuidade desse acompanhamento como a chave do processo. Por fim, a pós-observação é feita pelo formador junto ao professor para que, se preciso, possam traçar novos rumos com o objetivo do aprimoramento da prática pedagógica.

As instituições que regularizam o trabalho dos profissionais formadores e favorecem aos gestores a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento contínuo dos professores, como geralmente é o caso dos sistemas públicos de ensino, são espaços que coadunam com a perspectiva de uma FC no Serviço. Isto é, para Cunha (2016, p. 68), “valer-se da sala de aula como ambiente para o desenvolvimento da língua estrangeira e aprimoramento da prática pedagógica é uma saída altamente praticável: por meio dela, é possível desenvolver a língua e aprender e ensinar melhor”. Acrescido a isso, consideramos importante ressaltar que as discussões sobre o papel do *Coaching* Instrucional são realizadas pelo autor com base no Estado de Minas Gerais, porém, assemelha-se à função dos PEC no Estado de São Paulo, podendo ser equiparadas. Julgamos suas ponderações extremamente relevantes para o contexto desta tese, pois se conjugam numa teoria pautada no que o autor apresenta como “o empoderamento do professor para a realização de mudanças favoráveis no processo ensino/aprendizagem” (Cunha, 2016, p. 33), resultados almejados em nossas investigações.

Para modelizarmos o papel formativo do *Coaching* Instrucional, destacamos que ele é estruturado pelas seguintes etapas: a) teoria; b) demonstração; c) prática; d) *feedback*; e) *Coaching* (Cunha, 2016, p. 37). Nessa abordagem, aprender e ensinar não envolvem apenas receitas e técnicas, mas todo um processo de reflexão e parceria. O desenvolvimento de competências linguístico-pedagógicas é priorizado e potencializado por meio da relação entre

o *Coach* e os professores de Língua Inglesa, suscitando a possibilidade de refletirem sobre “o motivo pelo qual determinada ação é feita da maneira como é feita” (Cunha, 2016, p. 17). Não obstante, Cunha (2016) ainda trata da importância das instituições de formação continuada e seus replicadores atuarem como parceiros no processo formativo, jamais como atores que supervisionam o professor. Tal asseveração é plausível e dialoga com o contexto da SEDUC-SP, já que, se não compreendidas, as prescrições de trabalho podem ser concebidas como ferramentas exclusivas de monitoramento do fazer docente.

Devido a isso, notamos que o foco da proposta de Cunha (2016) está na relação formador-professor e no acompanhamento sistemático e continuado do docente de Língua Inglesa em atuação nas etapas que se dividem como pré, durante e pós-observação, evidenciando mais uma semelhança com o contexto de atuação da formadora-pesquisadora. Assim, a palavra-chave desta abordagem é a parceria, a qual ocorre entre o *Coaching* Instrucional, no papel de um formador, e os atores por ele formados, como os professores, por exemplo, conforme a Figura 20:

Figura 20 – *Framework* da parceria



Fonte: Cunha (2016, p. 42).

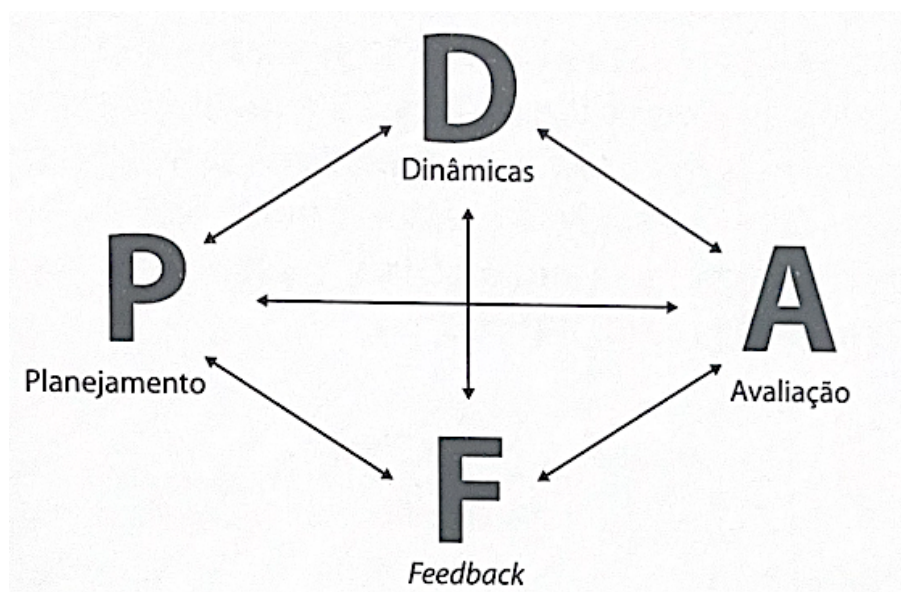
No *framework* exposto na Figura 20, o autor nos dá abertura para pensarmos em um possível desenho de formação docente, o qual permita aos educadores verbalizarem suas expectativas, inquietações e necessidades com relação às experiências de FC no Serviço, além de enxergar no formador o papel de um colaborador que valoriza as escolhas e a participação dos professores nesse processo, por meio da reciprocidade, do diálogo e de reflexões sobre a práxis. Desse modo, o *coach* deve “oferecer ao professor possibilidades de refletir especialmente sobre o papel das experiências passadas e presentes e seu possível impacto no processo de ensino/aprendizagem” (Cunha, 2016, p. 41).

Nos resultados apresentados em sua obra, a partir da adoção dessa conduta, os profissionais ganharam mais confiança nas aulas de Língua Inglesa; conseguiram gerir a sala de aula engajando os alunos; compreenderam e implementaram o processo avaliativo e o planejamento pedagógico. Além disso, os resultados da pesquisa demonstram que houve mais “espaço para verbalizar suas decisões, inquietações, dúvidas, angústias; enfim, para dialogar e refletir sobre o processo ensino/aprendizagem” (Cunha, 2016, p. 107), assim como pressupomos que deva acontecer em uma FC no Serviço. O ideal é esclarecer que as atitudes do formador possuem intencionalidade e visam a contribuir com a prática docente no sentido de orientá-la, embora os professores tenham expectativas de receberem formações de caráter mais prescritivo, apresentando, às vezes, resistência às formações e devolutivas de natureza reflexiva (Cunha, 2016, p. 110).

Isso posto, a seguir, analisamos as contribuições advindas da obra de Gianesi, Massi e Mallet (2020), a respeito das convergências entre o Método PDAF e o contexto desta pesquisa.

De caráter inaugural, o estudo de Gianesi, Massi e Mallet (2020, p. 5) é fruto da experiência de trabalho com docentes de ensino superior e educação continuada. Os autores apresentam-no ao leitor como uma possibilidade de encontrar temas atrelados ao ensino, aprendizagem, didática e pedagogia, cujo foco central é orientar o desenho de um curso ou disciplina. No que tange à definição do Método PDAF, os autores descrevem-no como um percurso formativo que, para ser bem-sucedido, precisa contemplar quatro itens em seu desenho, a saber: planejamento (P); dinâmicas de ensino-aprendizagem (D); avaliação da aprendizagem (A); e *feedback* (F). Tais elementos compõem um método cunhado pelos estudiosos como PDAF, sistematizados na Figura 21. As fases de preparo que o compõem são a execução e a pós-produção, ambas indissociáveis e indispensáveis para propositura de cursos e/ou disciplinas, segundo os autores:

Figura 21 – Metodologia PDAF



Fonte: Giansesi, Massi e Mallet (2020, p. 11).

De acordo com Giansesi, Massi e Mallet (2020, p. 11), “a princípio, não há uma sequência que deva ser necessariamente seguida, sendo mais importante que os quatro elementos estejam alinhados e integrados ao final”, conforme apresentado na Figura 21. Eles também defendem que a formação de professores deve ocorrer de acordo com o desenho das disciplinas e cursos baseados no PDAF, isto é, em um conjunto de conceitos, procedimentos com foco na “garantia da aprendizagem”, por meio do desenvolvimento de competências, habilidades, resultados e evidências determinados pelo nível de proficiência e gestão dos resultados do desempenho dos estudantes.

Embora seja sugerido trabalhar com o método sem, necessariamente, seguir uma sequência, enxergamos essa proposta de uma maneira mais linear. A aprendizagem dos alunos é colocada em primeiro plano, bem como a ideia de “garanti-la”. Nesse sentido, “o professor [deve] estar focado em entender como foi o desempenho dos alunos para diagnosticar onde estão os problemas e ajudá-los a entender por que não atingiram o que era esperado” (Giansesi, Massi e Mallet, 2020, p. 84), o que também vai ao encontro do contexto desta pesquisa, já que ela é pautada nas diretrizes da SEDUC-SP, as quais ratificam o que postulam os autores.

Por outro lado, consideramos que o termo “garantia da aprendizagem” possui um tom imperativo. Ressaltamos que é preciso considerar as especificidades, eventualidades e condições externas que particularizam os contextos dos aprendizes, como, por exemplo, fatores normativos e/ou infraestruturais entremeados nessas circunstâncias, para conseguirmos alcançar resultados bem-sucedidos no processo ensino/aprendizagem, necessitando de

avaliação contínua e formativa, os quais, por vezes, sofrem interferências externas para além da governabilidade da atuação do professor e/ou das instituições.

Por conseguinte, assinalamos que os aspectos reflexivos sobre a prática pedagógica devem permear os percursos de formação docente de modo horizontalizado e não apenas verticalizado. Na intencionalidade do Método PDAF, evidenciamos que há uma preocupação com a relevância dos impactos acarretados pelo contexto circundante no desenho de cursos e formações, os quais são descritos por meio de outros conceitos nas visões de design, de modo intercambiável, convergindo com o que apoiamos majoritariamente neste trabalho, a saber: conhecer, analisar e compreender as especificidades do contexto antes de desenhar uma proposta de curso e/ou formação.

Diante dessas ponderações, ao mapearmos os elementos que alicerçam a elaboração de cursos na literatura, em especial, na FC no Serviço, concluímos que há a necessidade de tomarmos ciência das teorias já existentes, extraíndo as contribuições e descobertas condizentes com a intenção do nosso objeto de estudo, isto é, elaborar um modelo de curso exequível, contextualizado e fundamentado, culminando no modelo *Cross-Design* que propomos neste trabalho, considerando o entrecruzamento presente nas convergências apresentadas.

Ademais, salientamos que após escrutinar os modelos anteriores, inúmeras contribuições são apresentadas para fundamentar a elaboração de uma nova proposta, isto é, com relação à aplicação dos desenhos formativos no contexto desta pesquisa. Consideramos, portanto, que estas sejam as principais: a) avaliação do contexto do público-alvo e das demandas apresentadas por ele; b) análise dos percursos formativos vigentes, ofertados institucionalmente pela SEDUC-SP; c) desenho de uma proposição teórica na perspectiva de uma FC no Serviço.

Assim, na próxima subseção, sintetizaremos as discussões realizadas e pontuaremos como elas influenciaram a emergência do modelo *Cross-Design* como uma proposição teórica, por meio de uma FC no Serviço.

2.5 O modelo *Cross-Design*

Há décadas, os pesquisadores da área de LA vêm discutindo sobre a relação entre as linguagens digitais, o processo ensino/aprendizagem e a formação de professores de línguas estrangeiras. Ressaltamos que o pioneirismo e a inovação nessa área da linguística são características presentes em vários estudos realizados, fazendo com que se sobressaíam no âmbito da produção científica, a qual nos dá suporte para o desenvolvimento de novas

investigações, dada a extensão do arcabouço teórico disponível para desdobramentos e discussões.

Contudo, em 2020, adentramos em um cenário inimaginável. Em sua análise, Freire (2021, p. 6) reflete sobre as singularidades advindas do contexto pandêmico, na qual ela afirma que docentes e discentes, “desterritorializados e migrantes em um cenário relativamente inédito”, depararam-se com o desafio de serem formados urgentemente para o ensino remoto, o qual exigiu um processo de Letramento Digital para auxiliar os atores envolvidos “para além das questões instrumentais”, de modo “emergencial e imediato”, espelhando as práticas requeridas para assegurar a “continuidade do ensino e aprendizagem”, questões com as quais compactuamos e impactam na elaboração da proposição teórica do modelo *Cross-Design*.

Entretanto, Leffa, Alves e Fontana (2020, p. 241) também pontuam que apesar de os artefatos utilizados como mediadores serem caracterizados pela capacidade de conectar os sujeitos e propiciar a interação, as ações são executadas pelos seres humanos e não pela antropomorfização das ferramentas mediadoras, levando-nos a refletir sobre a importância do preparo profissional dos docentes para a promoção de Situações de Aprendizagem no ERE.

A partir de suas experiências obtidas no modelo de ensino-aprendizagem remoto de inglês para a terceira idade, mediado pelas tecnologias digitais, Moraes-Caruzzo (2023) igualmente nos chama atenção para os fatores de ordem humana e de ordem técnica presentes no universo educacional em sua tese, os quais podem influenciar “a construção ou desenvolvimento da competência digital de professores e alunos” (p. 143). Para ela, o desenvolvimento e/ou aprimoramento de tais competências podem aumentar “o leque de escolhas possíveis para a utilização de recursos tecnológicos pelo professor, podendo ultrapassar, estrategicamente, os limites infraestruturais da instituição de ensino”. Convergemos com a autora ao reconhecermos o impacto descomunal da ação de um professor em sala de aula. Sem desconsiderarmos a precariedade que assola muitas das escolas públicas de nosso país, ressaltamos que os resultados de um aperfeiçoamento na área de Educação Tecnológica podem gerar, inclusive, uma movimentação e se transformar, nas palavras de Moraes-Caruzzo (2023, p. 143), “em reivindicações de aprimoramento técnico e de formação docente/discente nas várias instâncias do ecossistema educacional”.

Diante do exposto, é mister destacar que este estudo teve origem e foi empreendido em um tempo de exceção. Concebida a urgência da intervenção humana nessa conjuntura, salientamos que a implementação da proposta formativa que subjaz o modelo *Cross-Design* se respalda, diretamente, na intenção de servir como meio para o Letramento Digital dos docentes, em especial, quanto à capacidade de compreender, analisar, comunicar e utilizar as requeridas

TDIC em diversos contextos, as quais se constituem como canais para acesso, produção e mediação de conhecimentos, por meio da interação síncrona e/ou assíncrona dos participantes.

Por outro lado, convergimos com Leffa (*apud* Matzenauer, 2022, p. 12) quando afirma que “não existe uma panaceia, uma solução milagrosa, uma receita mágica que possa resolver todos os problemas do ensino de línguas, [quicá do cenário pandêmico], seja em termos de metodologia, seja em termos de tecnologias”. Em outras palavras, o autor adverte que a tecnologia e a metodologia utilizadas não são mais importantes do que a qualificação do professor, pois, nem mesmo as últimas gerações dos aparatos tecnológicos conseguiram substituir os impactos da ação humana. Desse modo, compreendemos o uso das TDIC como uma via de acesso para o desenvolvimento de Competências Digitais, uma vez que lidamos com a compreensão dessas ferramentas como meio e não fim; como ponto de partida e não de chegada; como auxiliadoras e não ameaças; como potencializadoras e não milagrosas no processo ensino/aprendizagem.

Coadunamos com Freire (2021, p. 17) ao asseverar que, dificilmente, conseguiríamos lidar com o imprevisível diante das circunstâncias de tal cenário policrísico da pandemia, o que, de fato, configura-se com um dos maiores desafios vivenciados pela humanidade nos últimos tempos. Partindo dessas dificuldades espaço-temporais, desenvolvemos a proposição teórica de um modelo de curso intitulado *Cross-Design*.

É crucial salientar que a propagação informacional desenfreada pela expansão dos meios de comunicação e o uso recorrente dos artefatos tecnológicos possibilitam o acesso à internet e a utilização de seu finito banco de dados, sem que tal uso e extração de materiais sejam, muitas vezes, feitos de forma consciente, crítica e/ou colaborativa por parte dos usuários. Essa inundação de conteúdos invade os ambientes educativos e, por conseguinte, formativos dos educadores, os quais vivenciam o que denominamos de dilúvio (in)formacional, no tocante ao excesso de formações nesta pesquisa, ressignificando o termo de Lévy (1999).

Nesse sentido, para propor melhorias em condutas sociais na cibercultura como Lévy (1999) nos recomenda, é fundamental imergir no lócus do problema, ou seja, conhecer profundamente o contexto de formação dos professores sobre o qual nos referimos neste estudo. Justamente nesse espaço de discussão candente, bem como das experiências vivenciadas pela formadora-pesquisadora imbricadas em rede, que se atravessaram antes, durante e após a pandemia, ante a elaboração do *Cross-Design*, surge a oportunidade de observarmos os entraves que impedem a engrenagem formativa do sistema de ensino público paulista de rodar mais efetivamente.

Destarte, em 2020, tomamos como ponto de partida o reconhecimento das fragilidades presentes nos modelos de cursos e formações propostos institucionalmente pela SEDUC-SP, por meio de seus órgãos internos, como a EFAPE e o CMSP. A partir deles, almejamos preencher algumas lacunas encontradas, especialmente, no contexto da pandemia do coronavírus. Também destacamos que parte dessas lacunas foram supridas posteriormente à nossa intervenção, em programas de formação como o Multiplica SP #Professores e iniciativas público-privadas implementadas no ano de 2024 (apresentadas na Seção 2.3.2).

Como já discutido na Subseção 2.4, retomamos a literatura que dispõe de elementos basilares para o design de cursos e formações, porquanto julgamos serem alicerces importantes para o embasamento da nossa proposição teórica. Acreditamos que as questões remanescentes de um estudo de caso realizado no mestrado anterior a esta pesquisa (Kairallah, 2020) e o respeito às particularidades do público-alvo deste curso, isto é, os professores de inglês da rede pública estadual do Estado de São Paulo, foram os pontos de partida para reconsiderarmos a maneira com que o oferecimento das formações era feito, em especial, a partir do início da pandemia. Enfatizamos, também, que propiciar um ambiente mais interativo nos cursos e/ou formações é uma forma de valorizar os ricos saberes contidos nas experiências dos professores.

Por isso, desenvolvemos um curso para ser aplicado durante a ATPC de LEM – Inglês, tomando como base os documentos normativos das esferas estaduais e federais, discutidos de antemão na Subseção 2.1, para/com os docentes, concedendo-lhes maior abertura de participação síncrona e espaço de voz, características essenciais em uma FC em Serviço, conceito que problematizamos na Subseção 2.2.1, redefinindo-o como FC no Serviço para minimizar possíveis desencontros semânticos a respeito do termo, já que as definições de “formação em serviço” e “formação continuada” são, majoritariamente, intercambiáveis nas produções científicas da área de LA (Vieira-Abrahão, 1999; Leffa, 2001; Freire, 2009; Celani, 2010).

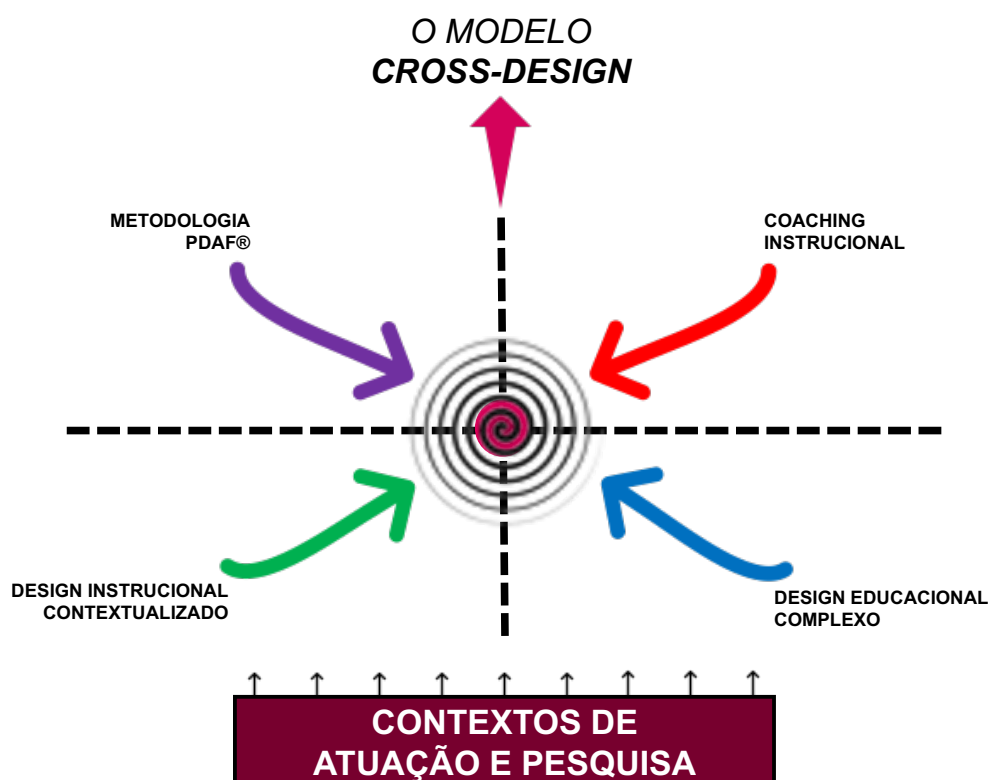
Vale ressaltar que a ideia de elaborar o modelo *Cross-Design* emergiu, inicialmente, antes da pandemia, sob o objetivo de investigarmos, científica e empiricamente, outros possíveis caminhos formativos para o uso de TDIC no processo ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, tendo em vista as discussões engendradas na Seção 2.4. Com o colapso global em 2020, reavaliamos nosso projeto de pesquisa e buscamos suprir, mais efetivamente, as necessidades formativas reveladas especificamente naquela época, fator inerente ao método de pesquisa-ação que atravessa todas as etapas deste trabalho.

Para projetar o modelo, partimos de temas relacionados às visões de design na esfera educacional, os quais ocasionaram *insights* significativos para projetarmos uma proposta

que atendesse, especialmente, o contexto e o público envolvido em um curso on-line, a saber: Design Instrucional à luz de Kenski (2019), Design Instrucional Contextualizado (Filatro, 2010; 2020), Design Educacional Complexo (Freire, 2013) e *Design Thinking* segundo Cavalcanti e Filatro (2018). Também nos valem das reflexões tecidas sobre o método PDAF (Gianesi; Massi; Mallet, 2020) e da abordagem de *Coaching* Instrucional (Cunha, 2016). Além disso, debatemos as prescrições existentes nos documentos normativos, estaduais e federais, como a BNCC (Brasil, 2017), a BNC-FC (Brasil, 2020) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) nesta pesquisa, entre outras diretrizes da SEDUC-SP, o que ocasionou insumos significativos para a criação de um desenho mais alinhado às exigências da pandemia, incluindo-as na medida que eram necessárias.

Dessa forma, organizamos as diferentes perspectivas em consonância com os contextos de atuação e pesquisa da formadora-pesquisadora, com a finalidade de justificar a consistência teórica que subjaz a elaboração do *Cross-Design*. Com vistas a delinear os aspectos que tornam um programa formativo mais coerente, integrado e capaz de subsidiar o fazer docente, permeado por ações de acolhimento, interação, reflexão, devolutiva e fomento de uma postura mais crítica e participativa dos cursistas, apresentamos os contextos que contribuíram para a emergência do modelo *Cross-Design* na Figura 22:

Figura 22 – Contextos que contribuíram para a emergência do *Cross-Design*



Fonte: Elaborada pela autora.

Na Figura 22, as setas demonstram a ordem da emergência das influências teóricas, prescritivas e contextuais que influenciaram as investigações realizadas pela formadora-pesquisadora nos âmbitos da pesquisa e de atuação, convergindo em um ponto de encontro, representado pelo impacto do fluxo do movimento espiral de cada uma das proposições teóricas mencionadas, ou seja, o surgimento do *Cross-Design*. Vale ressaltar que o design descrito não surge do que cada um dos modelos tem a oferecer de forma pragmática, como as estratégias, técnicas e abordagens para a formação de professores, mas das reflexões obtidas sobre o que cada um apresenta como contribuição para os contextos de atuação e pesquisa da formadora-pesquisadora. O entrecruzamento ocorre nesse sentido, na contramão de uma simples colcha de retalhos. Há uma profundidade teórico-prática peculiar incutida no *Cross-Design*, uma vez que o desenho surge para atender à práxis, devido à problematização de necessidades e anseios reais, frutos de uma época impactada pelo distanciamento social obrigatório, no ERE.

Nesse sentido, reiteramos que o *Cross-Design* foi inicialmente idealizado com base nas premissas de um DI à luz de Kenski (2018; 2019), a qual define categoricamente os princípios necessários para iniciarmos o desenvolvimento de um curso. A partir do DI, estruturamos os objetivos da aprendizagem, estratégias educacionais, recursos didáticos e as avaliações, com vistas ao planejamento de soluções para viabilização do processo ensino/aprendizagem, de forma responsiva ao contexto, sobretudo, com o delineamento explícito do motivo pelo qual o curso estava sendo criado, conforme orienta a autora.

Somando-se ao DI, baseamo-nos em Filatro (2010), a qual reafirma que, no DIC, há o rompimento de padrões existentes nas diferentes fases que a criação de um curso perpassa. No *Cross-Design*, alinhamos o DIC com nossa proposta de FC no Serviço no que tange, por exemplo, à necessidade de adaptação do modelo ao contexto de aplicação do curso (SEDUC-SP e DER); às constantes devolutivas dadas e recebidas, segundo as atribuições exigidas na função de PEC; ao estreitamento da comunicação entre os envolvidos (formadores e cursistas); e ao monitoramento, a partir do qual acompanhamos e avaliamos os resultados obtidos no processo ensino/aprendizagem, que, no caso deste estudo, é favorecido pela contextualização e a flexibilização do desenho do curso.

Além do DI e do DIC, ao entrarmos em contato com o DEC (Freire, 2013), notamos a carência de incutir aspectos transdisciplinares em nosso design, os quais, naquele momento pandêmico, refletissem as exigências do mundo contemporâneo e suas complexidades locais e globais, com foco em uma formação integral. Ademais, diferentemente do DI, embora haja a menção de delinear um ponto de partida para uma ordenação coerente na criação dos

elementos constituintes do curso, no DEC, o desenvolvimento do curso não permanece permeável e estanque, permitindo intervenções e flexibilizações enquanto acontece.

Em consonância, buscando por caminhos que vão ao encontro da resolução de problemas, deparamo-nos com o DT (Cavalcanti; Filatro, 2018). Reconhecemos sua validade, especialmente, por conta das mudanças que ocorreram após a criação do curso, já que nossa proposta formativa surgiu no contexto em que a modalidade presencial passou para o ERE e, logo depois, tornou-se híbrida, exigindo mudanças no percurso de desenvolvimento da proposição do *Cross-Design*.

Com relação à abordagem de *Coaching* Instrucional (Cunha, 2016), associamos as ações previstas pelo autor nas etapas de pré-observação, observação e pós-observação do processo formativo continuado ao processo de acompanhamento realizado pela formadora-pesquisadora na função de PEC. Contudo, ao autor asseverar que a parceria é a chave desse processo, assim como ele, compreendemos a presença do formador como uma possibilidade de apoio aos docentes na construção de seu empoderamento profissional e não como uma fiscalização, visto que a proximidade construída na mentoria contínua possibilita o fortalecimento do vínculo de confiança entre pares e a ampliação do respeito profissional.

Por fim, a obra de Giansesi, Massi e Mallet (2020) suscitou reflexões para a criação do conteúdo programático do modelo *Cross-Design*, bem como para a arquitetura da escolha das metodologias de uma forma significativa e intencional, sobretudo, a partir da adoção de um sequenciamento lógico, como pressupõem os autores na elaboração do planejamento (P); na criação e escolha das dinâmicas de ensino-aprendizagem (D); nos caminhos para a avaliação da aprendizagem (A); e na realização do *feedback* (F), etapas que compõem a sigla do método PDAF.

Assim sendo, as reflexões engendradas com base nas perspectivas analisadas impactaram na emergência do modelo *Cross-Design* que propomos neste trabalho, considerando o entrecruzamento dos pontos convergentes. Em suma, tais proposições nos direcionaram a elaborar: o mapeamento do contexto do público-alvo e das demandas trazidas por ele; a análise dos percursos formativos vigentes, ofertados institucionalmente pela SEDUC-SP; e o desenho de uma proposição teórica na perspectiva de uma FC no Serviço.

Isso posto, visando à definição e caracterização dos professores-cursistas, nosso público-alvo do curso, e de seu entorno, é crucial evidenciarmos as diferenças entre os termos pedagogia, andragogia e heutagia. Para Filatro (2019), a pedagogia está vinculada à educação tradicional, em que o professor assume maior responsabilidade em orientar os estudantes (*paidós*: criança e *agodé*: condução). Na andragogia (Knowles, 1984), inseridos no mercado de

trabalho, os aprendizes apresentam motivações e necessidades específicas de aprendizagem. Por fim, a *heutagia* (Hase; Kenyon, 2000), que significa “estudo da aprendizagem autodeterminada”, surge como uma resposta às demandas da era digital, em que as informações disponíveis são abundantes e os indivíduos têm autonomia para decidir e avaliar como e quando querem aprender, realizando sua própria gestão de aprendizagem. Tomando como base esses fatores, inferimos que grande parte do público poderia se aproximar, inicialmente, das características andragógicas, já que partimos de um cenário de desenvolvimento profissional pandêmico, com condições formativas emergenciais. Contudo, com a oferta de cursos adequados aos desafios, observamos a possibilidade de impactar em uma postura mais autônoma a médio e longo prazo, por meio do desenvolvimento das Competências Digitais.

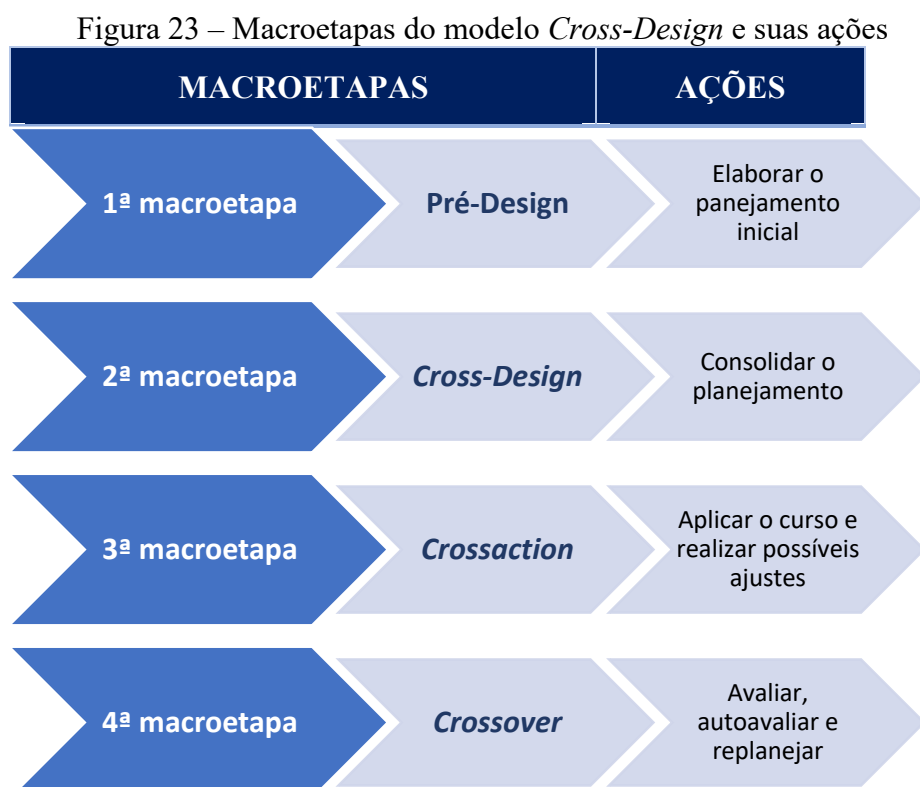
Isso posto, ressaltamos que o desenho inicial de nosso modelo pode ser considerado um design piloto, pois, após as inúmeras interferências acima descritas, bem como os dados obtidos em um mapeamento prévio a respeito dos temas que os professores consideravam viáveis de serem abordados em um curso de extensão, foram determinantes para a lapidação do projeto do *Cross-Design*. Ademais, entendemos que o planejamento de uma ação pedagógica tenha justamente esse caráter flexível, adaptativo e recalculável, já que a formadora-pesquisadora partiu de um esboço, no qual os problemas e as hipóteses que, provavelmente, poderiam suprir as inquietações iniciais e as lacunas encontradas foram elencadas, como a falta de continuidade presente nas propostas formativas da SEDUC-SP, especialmente, as destinadas aos professores de inglês; e a morosidade em ofertar novos cursos e, quando ofertados, o caráter genérico e assíncrono presentes neles, sobre o qual consideramos não atingir o que construímos e almejamos como intencionalidade de uma FC no Serviço.

Com relação ao nome dado ao modelo, *Cross-Design*, vale ressaltar que ele também foi atribuído ao curso posteriormente à sua criação. O substantivo **Cross**, do inglês, significa **cruzamento**, enquanto, na função de verbo, pode ser traduzido como **atravessar**. Para nós, o modelo abrangeu ambos os sentidos. Seu título é intencional ao carregar em sua composição a ideia de ser desenhado de forma entrecruzada por vários elementos circunstanciais. A ele atribuímos o sentido de um desenho cruzado, o qual atravessou e foi atravessado, remetendo-nos a uma ideia de enfrentamento e superação das adversidades ocasionadas pelo evento policrísico que vivenciamos na pandemia. Além disso, consideramos as discussões e reflexões teóricas engendradas nesta tese como pontos de partida essenciais para o seu surgimento, porque se entrecruzaram e se originaram de várias esferas, como: dos documentos normativos e políticas públicas educacionais vigentes; área de formação continuada, tanto em termos gerais quanto sob a ótica da LA; e das visões de design e outros caminhos possíveis que embasam a

elaboração de cursos, resultando em uma proposta que julgamos responder aos desafios enfrentados, principalmente, nos anos de 2020, 2021 e 2022, nos quais elaboramos e aplicamos o modelo *Cross-Design*. Por fim, consideramos a parceria entre a formadora-pesquisadora, o PEC colaborador, os professores-cursistas (participantes da pesquisa) e os professores mestres convidados como a amálgama do entrecruzamento e culminância do modelo, visto que as propostas iniciais foram remodeladas a partir de todos os atores e eventos envolvidos no processo.

Desse modo, perpassamos por todas as reflexões tecidas nos pressupostos teóricos para projetarmos o modelo *Cross-Design*. Dividimos o modelo em quatro macroetapas, sendo que, uma delas é preposta ao desenho do curso em si, a saber: 1) *Pré-Design*, 2) *Cross-Design*, 3) *Crossaction* e 4) *Crossover*. Identificamos que ao definirmos as quatro macroetapas, surge um embasamento concreto para a nortear criação dos nossos instrumentos de pesquisa. A partir delas, consideramos a relevância de tomar caminhos já delineados pelo desenho do curso, coadunando com a natureza da pesquisa-ação para a geração de dados.

Na Figura 23, ilustramos as quatro macroetapas e explicamos as ações desenvolvidas em cada uma delas.



Fonte: Elaborada pela autora.

Com vistas à preparação do planejamento inicial da nossa proposta, criamos a **1ª Macroetapa – Pré-Design**, cujo foco se encontra na identificação de lacunas e contribuições precedentes à construção do *Cross-Design*, bem como na investigação do perfil do público-alvo e no contexto em que atua, além dos interesses e demandas por eles apresentadas. Já a consolidação desse planejamento se dá na **2ª Macroetapa – Cross-Design**, que leva o mesmo nome de nosso modelo, pois o esboço do curso se transforma em uma proposta concreta neste momento, baseando-se nos processos anteriores e dando origem ao que denominamos de construção dos fundamentos do modelo *Cross-Design* piloto. Na **3ª Macroetapa – Crossaction**, o curso já se encontra em andamento, possibilitando a realização de alguns ajustes, os quais são diagnosticados por meio do diálogo, acompanhamento e devolutivas realizados com os cursistas e coleta das reflexões engendradas durante, para e sobre a formação. Por fim, descrevemos a **4ª Macroetapa – Crossover**, cujos processos de avaliação, autoavaliação e replanejamento nos permitem realizar uma ponderação final, bem como o levantamento de potencialidades, lacunas e encaminhamentos futuros, transformando-se no que classificamos como a ampliação do modelo *Cross-Design*.

Explicadas as macroetapas, a seguir, sistematizamos as microetapas no Quadro 17 para maior esclarecimento de seus objetivos:

Quadro 17 – Detalhamento das ações de elaboração do curso

MACROETAPAS	AÇÕES	DETALHAMENTO DAS MICROETAPAS	OBJETIVOS
PRÉ-DESIGN	Elaborar o planejamento inicial	- Mapeamento, análise e reflexões sobre o contexto; - Escuta e parceria do/com o público-alvo; - Necessidades formativas.	Contatar os professores mestres convidados (UNESP/FCLAr) para ministrarem os encontros e planejar o conteúdo programático.
CROSS-DESIGN	Consolidar o planejamento	- Objetivos do curso; - Conteúdos; - Metodologias; - Recursos; - Curso piloto.	Definir e divulgar, oficialmente, o curso aos professores-cursistas, explicitando as metodologias ativas e plataformas educacionais.
CROSSACTION	Aplicar o curso e realizar possíveis ajustes	- Reanálise das possíveis lacunas e/ou potencialidades por meio dos dados obtidos no curso em desenvolvimento.	Analisar os instrumentos de pesquisa e readequar algumas questões do curso, especialmente, o papel da mediação nos encontros, por meio do diálogo, acompanhamento e devolutivas.
CROSSOVER	Avaliar, autoavaliar e replanejar	- Construção de caminhos para o <i>redesign</i>, acrescentando correções de rumo aos fundamentos da versão piloto (<i>Cross-Design</i> ampliado).	Elaborar o modelo <i>Cross-Design</i> ampliado, com correções e possíveis ajustes a serem realizados em uma próxima versão.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessas macroetapas, surgem o que denominamos de microetapas em nosso modelo, as quais explicam, mais esmiuçadamente, o que consideramos analisar em cada uma delas, ao passo que são construídas no processo de investigação realizado nesta pesquisa, por meio de determinadas ações e objetivos. Assim, discorreremos mais profundamente sobre elas na Seção 4, para a qual destinamos nossas discussões e reflexões sobre os dados coletados, e apresentamos os resultados de nosso estudo.

Entretanto, é salutar destacar que, na macroetapa de Pré-Design, após mapearmos os interesses do público-alvo, esboçamos um cronograma com os possíveis temas/plataformas e contatamos os professores mestres convidados do Grupo de Pesquisa, Linguagem, Educação e Virtualidade (doravante LEV), escolhendo-os criteriosamente, já que as plataformas sobre as quais eles ministrariam as aulas eram ferramentas que faziam parte de seus escopos de pesquisa e experiências profissionais. No Quadro 18, expomos uma prévia do nosso programa de curso:

Quadro 18 – Primeiros rascunhos do programa de curso

Título: “Cultura Digital na prática: desvendando as Tecnologias Educacionais para o ensino de inglês”	
Cronograma:	Plataformas e temas:
29/09/21	Encontro 1: Plataforma Flipgrid
13/10/21	Encontro 2: Plataforma Lyrics Training
27/10/21	Encontro 3: Plataforma Quizlet
10/11/21	Encontro 4: Tema da Realidade Virtual
08/12/21	Encontro 5: Plataforma Canva
Carga horária: 30h. Encontros via Google Meet.	Avaliação final: Elaboração de um Plano de Aula contendo uma das cinco plataformas apresentadas, em consonância com o Currículo Paulista. Obs.: Envio pelo Google Classroom.

Fonte: Elaborado pela autora.

A priori, planejamos realizar cinco encontros síncronos via Google Meet, canal escolhido para nos encontrarmos, e destinar a outra parte da carga horária às demais atividades assíncronas, postadas no Google Classroom, isto é, na plataforma selecionada para ser o nosso AVA. Assim, a partir da escuta de nossos participantes, elencamos as plataformas educacionais e pensamos na elaboração de um Plano de Aula como avaliação final, totalizando 30h de formação. Partindo dessa sistematização inicial, pudemos amadurecer o modelo pormenorizando os detalhes, como a definição das metodologias, o convite/aceite dos professores mestres convidados e a distribuição da carga horária.

Elucidamos que as transformações vivenciadas no período em que a tese foi escrita não são consideradas interveniências que atrapalharam o percurso de sua realização. Na verdade, são respaldadas pela escolha do método sobre o qual trataremos na próxima seção, ou seja, a pesquisa-ação, que norteou, quando necessário, todas as adaptações e ajustes durante o seu desenvolvimento.

Tendo em vista o exposto, nesta subseção expomos o que concebemos como um possível caminho de desenho de cursos na perspectiva de uma FC no Serviço para o contexto da nossa pesquisa, considerando o que refletimos e discutimos até aqui, subsidiando-nos para a construção do programa final do curso, o qual será apresentado na Seção 3, juntamente com o percurso metodológico adotado.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, esclarecemos o percurso metodológico que utilizamos para realizar nossas investigações, com a intenção de descrever os processos efetuados nesta tese com clareza e objetividade, tal qual se pressupõe que haja em um estudo científico. Em primeiro lugar, discorreremos sobre sua natureza e tipo em relação aos procedimentos e objetivos. Depois, apresentaremos o contexto e os participantes. Em seguida, descreveremos os instrumentos de pesquisa escolhidos e explicitaremos os procedimentos metodológicos utilizados para realizar a coleta e a análise dos dados.

3.1 Natureza e tipo de pesquisa

Reconhecemos este trabalho como uma pesquisa da área de LA. Assim, destacamos que, segundo Moita Lopes (1996, p. 20), a LA é uma ciência social, cujo objetivo é compreender as situações de “uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele”. Ou seja, é um campo que busca a reflexão sobre conjunturas reais de uso da linguagem, indo além da teorização das ações sociais, na procura de problematizá-las ou “[...] criar inteligibilidade sobre elas, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas” (Moita Lopes, 2006, p. 20).

Diante dessas considerações iniciais, pontuamos que a natureza desta pesquisa se configura como de base qualitativa e, com relação aos seus objetivos, caracteriza-se como exploratória. Isso posto, partimos do que assevera Yin (2016, p. 29) acerca da pesquisa qualitativa, sobre a qual ele considera enfatizar cinco aspectos, tais como:

1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; 3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5. Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Desse modo, apontamos que nossa escolha metodológica vem ao encontro das características descritas pelo autor, uma vez que planejamos investigar e elaborar caminhos para a formação docente de modo atrelado à atuação dos professores em seus contextos profissionais, nos quais os percursos formativos são, inclusive, partes integrantes de sua jornada

de trabalho. Ademais, diante da imprevisibilidade que permeia a escolha do objeto de estudo, também asseverada por Yin (2016), focaremos a análise de dados nas etapas que constituem o processo de desenho de um curso on-line, que julgamos ser uma FC no Serviço, implementado no contexto da pandemia do coronavírus, em uma DER jurisdicionada à SEDUC-SP, a qual se trata de uma estrutura educacional repleta de complexidades e diretrizes institucionais, em que nossos participantes são servidores públicos.

No que diz respeito aos procedimentos, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa-ação (Kemmis; McTaggart, 2005; Thiollent, 2009; Burns, 2005; 2009; 2010; 2015), tendo em vista que esse tipo de pesquisa pode auxiliar na busca por compreender algumas questões no âmbito de investigação da LA, permitindo a intervenção do pesquisador em uma sequência de passos planejados, os quais descreveremos mais adiante. Por se tratar de uma ação a ser empreendida pelos participantes da pesquisa, “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Thiollent, 2009, p. 18). Assim, a escolha por essas estratégias tem como base tanto a condição empírica da formadora-pesquisadora na tese quanto na voz do autor, que as denomina em seis classificações, organizadas abaixo no Quadro 19:

Quadro 19 – Estratégias metodológicas da pesquisa-ação

PESQUISA-AÇÃO	
1)	Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.
2)	Desta interação, resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.
3)	O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação.
4)	O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.
5)	Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação consciência” das pessoas e grupos considerados.
6)	A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Thiollent (2009).

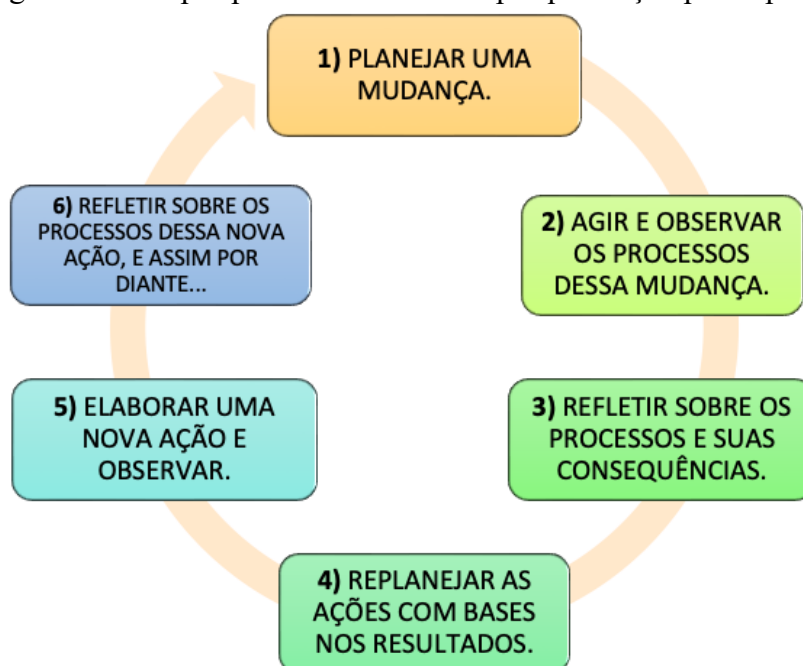
Levando isso em conta, denominamos o papel da pesquisadora neste trabalho como formadora-pesquisadora, a qual também é participante, já que o objeto de estudo advém tanto do seu contexto de pesquisa quanto profissional, reforçando, ainda mais, sua proximidade com

ambos os lugares. Vale ressaltar que, ao presenciar a escassez e a falta de continuidade na oferta de propostas de desenvolvimento profissional aos docentes de Língua Inglesa, tal constatação preliminar reiterou uma inquietação que já havia sido herdada como possível desdobramento de uma pesquisa pregressa realizada no mestrado (Kairallah, 2020). Isso justifica a nossa escolha do método pesquisa-ação, já que, segundo Thiollent (2009), é de cunho social, de base empírica, pois sua realização tem uma estreita relação com as ações e intervenções de questões coletivas, nas quais os pesquisadores e participantes estão diretamente envolvidos.

Destarte, quanto à estruturação dos procedimentos, apoiamo-nos em Thiollent (2009), pois as estratégias apresentadas pelo autor atribuem maior consistência aos procedimentos realizados neste trabalho, devido à relação e ao envolvimento entre a formadora-pesquisadora com os participantes do curso promovido nas ATPC, os quais são professores da Diretoria de Ensino Regional. Além disso, foi a partir de um mapeamento inicial e da relação com os professores que ordenamos as prioridades dos problemas a serem investigados para, então, desenharmos uma nova proposta de formação colaborativamente e atender às lacunas preexistentes nos cursos ofertados pela SEDUC-SP.

Nesse sentido, Kemmis e McTaggart (2005, p. 563) advogam a favor de uma pesquisa-ação participativa, isto é, que possibilite a execução de um ciclo de reflexão de forma colaborativa, conforme sistematizamos na Figura 24:

Figura 24 – Etapas para se realizar uma pesquisa-ação participativa



Fonte: Elaborada pela autora com base em Kemmis e McTaggart (2005).

Inicialmente, para planejarmos o modelo de curso *Cross-Design*, também nos baseamos nas etapas descritas na Figura 24, pois, apesar de serem delimitadas, na ótica dos autores, não são necessariamente rígidas e podem se sobrepor e/ou serem replanejadas contando com a possibilidade de ocorrerem mudanças de rotas no planejamento inicial, ocasionando a adequação às imprevisibilidades e aos níveis de complexidade do contexto de pesquisa. Desse modo, podemos afirmar que as transformações ocorridas neste trabalho – desde o projeto de pesquisa até a análise de dados –, fundamentam-se nas palavras de Kemmis e McTaggart (2005, p. 563), os quais explicam que “o sucesso da pesquisa não está em seguir os passos, mas na existência de um sólido e autêntico senso de desenvolvimento e evolução das práticas, a compreensão dessas práticas e dos contextos em que elas acontecem”.

De acordo com Paiva (2019, p. 78), a pesquisa-ação tem como destaque a indissociabilidade da pesquisa e do ensino, pois “um professor preocupado está sempre, recursivamente, identificando problemas, planejando, agindo, observando a sua própria prática e refletindo”. Assim, configura-se como uma forma de buscar soluções para um problema ou compreender a realidade contextual (Paiva, 2019) por meio do fornecimento de *insights* importantes, muitas vezes não alcançados em formações tradicionais, oferecidas de uma maneira *top-down*, como aponta Burns (2009).

Diante disso, pressupomos que a pesquisa-ação, definida com um caráter participativo, possibilita o caminhar análogo a um pêndulo, pois assim como ocorrem as intervenções por parte da formadora-pesquisadora no objeto de estudo, o contexto e os participantes também podem intervir no andamento da pesquisa por meio da contribuição de suas participações, interações e reflexões.

Após as nossas explicitações, a seguir, descreveremos, mais detalhadamente, o contexto e os participantes envolvidos na pesquisa.

3.2 Caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes

No que concerne à caracterização do contexto geral que envolve este trabalho, partimos de uma investigação do processo de implementação de uma proposta de desenho para um curso on-line, o qual denominamos de *Cross-Design*, estruturado, inicialmente, pela pesquisadora e ofertado em seu contexto de atuação profissional como formadora, em conjunto com o PEC colaborador e os professores mestres convidados⁴⁸ do grupo de pesquisa LEV. Sua

⁴⁸ Os professores mestres do grupo de pesquisa não são participantes deste estudo, mas compõem o núcleo de formadores do curso oferecido. Por isso, mencionamos sua contribuição voluntária de forma anônima.

função é a de Professora Especialista em Currículo, especificamente, de Tecnologia Educacional e LEM – Inglês⁴⁹, em uma Diretoria de Ensino Regional (DER) da SEDUC-SP, localizada no interior do Estado de São Paulo. Pormenorizando o contexto, cabe ressaltar que a DER em questão contempla 25 escolas públicas espalhadas em sete municípios, as quais estão sob a jurisdição do referido órgão regional.

Em relação aos participantes⁵⁰, o curso foi ofertado a professores de inglês dos Ensinos Fundamental e Médio, os quais advinham de escolas estaduais das sete cidades jurisdicionadas à DER e atuavam em diferentes realidades locais, sendo professores do Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEEJA), de escolas com Programas de Ensino Integral (PEI), de 7h e 9h, e de escolas de tempo parcial, incluindo um Assentamento. Por serem docentes na mesma regional, os professores já se conheciam de ATPC e formações anteriores, oferecidas pela DER antes e durante a pandemia. Ao pensarmos nos possíveis contextos dos quais são oriundos, reiteramos a atenção para a sua multiplicidade, já que os docentes de Língua Inglesa, participantes deste estudo, advêm de várias cidades interioranas, demarcando sua heterogeneidade. Assim, no total, 18 professores de inglês de diferentes unidades escolares da rede pública de ensino foram consultados no início de nossas investigações.

Depois, por meio de adesão voluntária à pesquisa, o número final de participantes totalizou em 14 pessoas, sendo que 12 são professores de inglês e os outros dois participantes, o formador de inglês, que denominamos de PEC colaborador, e a formadora-pesquisadora. Vale ressaltar que o PEC colaborador participou como formador e cursista na DER. Ademais, destacamos que a participação do PEC colaborador de inglês foi indispensável ao longo dos processos de desenho e aplicação do curso, uma vez que ele detinha expertise e conhecimento do currículo de LEM – Inglês, além de um vínculo com o seu público-alvo de formação, fortalecido ao longo de seis anos, o que impactou nos resultados obtidos na proposta de FC no Serviço, ofertadas nas ATPC. Ao todo, o curso foi planejado com 30h de carga horária e cinco encontros síncronos foram realizados via Google Meet, mediados pelo PEC colaborador e pela formadora-pesquisadora. As demais horas foram destinadas às atividades assíncronas, postadas no Google Classroom, AVA escolhido como repositório interativo.

Diante disso, é mister reiterar que a proximidade entre a atuação profissional e as ações investigativas da pesquisadora como formadora e participante da pesquisa nas áreas de Educação Tecnológica e Língua Inglesa na DER faz jus também ao método científico adotado,

⁴⁹ Atualmente, a formadora-pesquisadora é denominada de PEC plataforma.

⁵⁰ Por uma questão de ética, a identidade dos participantes será mantida em sigilo. Aos nos referirmos a eles, os denominaremos como Participante A (P.A.), Participante B (P.B.), Participante C (P.C.), e assim por diante.

a pesquisa-ação (Thiollent, 2009) participativa (Kemmis; McTaggart, 2005), já que visa investigar práticas reais e não abstratas (Kemmis; McTaggart, 1988), além de compreender e melhorar um ambiente educacional por meio de autoestudo e intervenção (Burns, 2009).

Considerando o período em que a tese surgiu, isto é, no início da eclosão da COVID-19, em 2020, nosso estudo enfrentou limitações. Após o *Cross-Design* ter sido desenhado e apresentado aos professores no primeiro semestre de 2021 como um curso que seria ofertado em parceria com pesquisadores da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Araraquara, inicialmente, de modo on-line e no contraturno, no segundo semestre, houve uma mudança do regime de trabalho de ensino remoto para o Ensino Híbrido, o que fez com que o nosso planejamento inicial fosse repensado para a formação. Embora tenha ocorrido o anúncio de um retorno gradativo para o segundo semestre de 2021, os cursos em vigência pela EFAPE se mantiveram os mesmos, assim como a estrutura de ATPC adotada pela SEDUC-SP, transmitidas pelo CMSP, isto é, encontros coletivos virtuais que aconteciam periodicamente.

A priori, como ofertaríamos um curso que ocorreria no contraturno, ficamos receosos de tornarmos tal proposta em um oferecimento de “mais um curso”, sem que sua concepção fosse realmente compreendida, considerando que, a partir dessa transformação do ensino remoto para o híbrido, a falta de tempo invadiria as ações profissionais dos educadores. Ressaltamos isso devido às experiências vivenciadas na DER, lugar em que pudemos constatar o quão desafiados os participantes de nossa pesquisa se sentiram ao ingressarem no modelo de Ensino Híbrido, tendo em vista que tal momento exigiu uma dedicação hercúlea de tempo para o estudo em seus percursos de formação continuada.

Assim, para não ocasionar o desinteresse do público-alvo em participar dessa ação formativa, tivemos a ideia de refazermos a proposta do curso. Decidimos ofertá-lo enfatizando que ele ocorreria no momento destinado à ATPC e não mais no contraturno, já que com essa brusca mudança do retorno dos professores ao ensino presencial no meio do ano de 2021, eclodiram inúmeras demandas mediante à necessidade de adequação ao “novo normal”. Mesmo assim, tendo em vista os aspectos que interferiram no curso antes de ele ser iniciado, como a transição de um formato para o outro, no lugar de atrair os docentes, constatamos uma desmotivação por parte de alguns potenciais participantes, seguida de um distanciamento, na contramão do que Tori (2010) se refere a uma “educação sem distância”.

Por outro lado, no contexto da investigação dos dados, notamos que a proximidade existente entre o âmbito de atuação e o de pesquisa revelou alguns desafios, porém também beneficiou o desenvolvimento e a continuidade da implementação do curso, ainda que ele tenha

sido afetado pelo término do isolamento social e sofrido modificações imprevisíveis. Contudo, as barreiras constatadas a partir de então são inerentes à distância transacional, a qual pode ser definida e compreendida como “[...] quando alunos e professores são separados [e] surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto”, ou seja, “[...] em razão de diversos fatores, tais como estratégia e tecnologia utilizadas, ou ainda aspectos psicológicos e ambientais, o que a torna uma variável contínua e relativa” (Tori, 2010, p. 60). Vale ressaltar que esse distanciamento tem sua fundação nos desafios que vivemos no formato de ERE e não na modalidade de Educação a Distância, os quais são erroneamente equiparados.

Diante desses desafios, apesar de acontecimentos extrínsecos e intrínsecos intervirem no desenho da formação, após o planejamento do projeto que iniciamos em 2020 ser realinhado, especialmente, no que tange ao formato e período de seu oferecimento, apresentamos nossa proposta oficial aos professores de inglês no final do primeiro semestre de 2021, com início previsto para o 2º semestre do mesmo ano, a saber: a oferta da 1ª edição de um curso on-line de 30h, denominado de “Cultura Digital na Prática: desvendando as Tecnologias Educacionais para o Ensino de Inglês”, a ser desenvolvido nas ATPC por meio de uma FC no Serviço, contando com o PEC colaborador e três outros formadores parceiros do Grupo de Pesquisa, LEV, do qual participamos na UNESP/FCLAr. Tal parceria corresponde ao que se espera de uma pesquisa-ação, já que visa à investigação sistemática de uma situação social, promovendo, democraticamente, possíveis mudanças e participação colaborativa (Burns, 2015, p. 187).

Destarte, o que para nós seria motivo de desistência do curso, tornou-se uma grata surpresa. A ratificação da participação dos docentes fortaleceu um dos pontos fulcrais de nossa tese, isto é, a imprescindibilidade de se promover Formações Continuidas no Serviço, a fim de atender às premissas existentes nas políticas públicas educacionais, as quais pressupõem a existência de momentos de estudo e tempo de formação docente na carga horária de trabalho do professorado, como nas ATPC.

Após caracterizarmos os participantes e apresentarmos o contexto, no tópico a seguir, descrevemos os instrumentos e os procedimentos adotados para a nossa coleta e análise dos dados.

3.3 Coleta e análise de dados: instrumentos

De acordo as proposições teóricas feitas nesta tese, cujo cerne tem por objetivo elaborar, implementar e avaliar um modelo de curso para FC no Serviço de professores de inglês

da rede pública de ensino estadual paulista, com foco no desenvolvimento das Competências Digitais, reiteramos que o modelo de Burns (2010) fundamenta a elaboração do *Cross-Design* e a nossa escolha pelos instrumentos e técnicas a serem apresentados, uma vez que são pautados nos procedimentos metodológicos de coleta de dados de uma pesquisa-ação.

No tocante à produção de dados para a pesquisa, valemo-nos de instrumentos como: a) Questionários semiestruturados; b) Entrevistas semiestruturadas; c) Diário de Campo; e d) Gravações das aulas em áudio e vídeo, com a técnica de Grupo Focal, os quais são oriundos de fontes primárias (Paiva, 2019), tendo em vista o banco de dados produzido pela formadora-pesquisadora e demais participantes a partir dos procedimentos adotados.

Antes de tratar da apresentação dos instrumentos, explicitamos como denominaremos os meios utilizados para a realização da coleta, a saber: Questionário 1 (doravante Q1⁵¹), Questionário 2 (doravante Q2⁵²) e Questionário 3 (Q3⁵³) com questões abertas e fechadas, semiestruturadas, por meio de formulários on-line ao longo do curso; a Entrevista com o PEC (doravante EP)⁵⁴ de Língua Inglesa e as Entrevistas com os outros cursistas (doravante EC)⁵⁵; um Diário de Campo (doravante DC)⁵⁶, produzido pela formadora-pesquisadora (doravante FP)⁵⁷ ao longo de uma das observações realizadas *in loco*; e a gravação em áudio e vídeo com a técnica de Grupo Focal (doravante GF⁵⁸).

A escolha em utilizar vários instrumentos se deu devido à importância de realizarmos a triangulação dos dados, estratégia essencial em uma pesquisa qualitativa (Yin, 2016) por assegurar maior confiabilidade nas análises realizadas. Leffa (2006) também defende a importância de se utilizar múltiplos instrumentos e de realizar a triangulação dos dados, que, segundo ele, é uma estratégia que contribui para uma exploração mais aprofundada dos resultados. Já para Denzin e Lincoln (2005), a triangulação deve ser considerada uma alternativa à validação, que, por sua vez, surge da combinação de diferentes perspectivas metodológicas e materiais empíricos, indo muito além de uma ferramenta ou uma estratégia de validação. Assim, diante dos quatro instrumentos citados, realizamos a triangulação dos dados.

⁵¹ O Q1 pode ser visualizado no Apêndice A.

⁵² O Q2 pode ser visualizado no Apêndice B.

⁵³ O Q3 pode ser visualizado no Apêndice C.

⁵⁴ O roteiro utilizado na EP pode ser visualizado no Apêndice D.

⁵⁵ O roteiro utilizado nas EC pode ser visualizado no Apêndice E.

⁵⁶ O roteiro utilizado no DC pode ser visualizado no Apêndice F.

⁵⁷ Como pressupõe Thiollent (2009), a interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada em uma pesquisa-ação é explícita, o que se revela, nesta tese, pois a pesquisadora também desempenha um papel de formadora, o qual nos referimos como formadora-pesquisadora.

⁵⁸ O roteiro utilizado no GF pode ser visualizado no Apêndice G.

No Quadro 20, descrevemos os instrumentos, bem como explicitamos a finalidade destinada ao foco de investigação e aplicação de cada um deles:

Quadro 20 – Descrição dos instrumentos de coleta de dados

INSTRUMENTOS	APLICAÇÃO
Questionário (Q1) (Formulário on-line via plataforma do Google Forms)	Pré-Inscrição: foco no interesse em realizar o curso “Cultura Digital na Prática: desvendando as Tecnologias Educacionais para o Ensino de Inglês”, coleta das sugestões de possíveis assuntos para serem abordados no curso, bem como o aceite em participar da pesquisa.
Questionário (Q2) (Formulário on-line via plataforma do Google Forms)	Inscrição oficial no curso e participação dos professores-cursistas na escolha dos temas da formação. Identificação do contexto da SEDUC-SP e mapeamento do perfil docente; das percepções sobre o domínio de Competências Digitais; e da assinatura do TCLE.
Questionário (Q3) (Formulário on-line via plataforma do Google Forms)	Questão norteadora: Descreva como você faria a “transposição didática” de uma Situação de Aprendizagem do Currículo Paulista para as plataformas/aplicativos utilizados, por meio das metodologias ativas discutidas no curso.
	Tópicos: Relevância dos temas abordados; contribuição para a prática diária; dinâmica de apresentação; e recursos utilizados.
	Autoavaliação: Faça uma autoavaliação de sua participação na ATPC. Considerando atenção aos temas, anotações pessoais, uso dos recursos tecnológicos e interativos (chat).
Gravação da aula em áudio e vídeo: sessão de Grupo Focal (GF) (Encontro on-line via plataforma do Google Meet)	Questões norteadoras: - Ao prepararem as aulas de Língua Inglesa que ministram, o que vocês costumam levar em consideração? - Vocês consideram os materiais didáticos (impressos e/ou digitais) propostos para o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica adequados? Por quê? - Vocês já utilizavam TDIC nas suas aulas de inglês antes da pandemia? Quando vocês começaram a utilizá-las? Se não as utilizaram, justifiquem.
Entrevistas – PEC colaborador (EP) e demais cursistas (EC) (Presencial)	Questões norteadoras: 1- Você acha que o curso ajudou, foi relevante para a sua formação e atuação em sala de aula? 2- Você utilizou algumas das plataformas? 3- Você faria uma 2ª edição do curso? O que gostaria de aprender? 4- Observação: quanto à infraestrutura e equipamentos de seu ambiente de trabalho, eles te possibilitam aplicar os conhecimentos adquiridos no curso?
Diário de Campo (DC) da Pesquisadora (Presencial)	Tópicos observados: gestão em sala de aula; domínio de conteúdo; habilidades; competências; metodologia; material didático; recursos; replicabilidade do curso; avaliação; e realização de devolutiva.

Fonte: Elaborado pela autora.

Explicitamos as macroetapas no Quadro 21, a partir das quais explicamos como os instrumentos de coleta de dados se encontram sistematizados, isto é, por meio de seis Etapas de Análise (EA1, EA2, EA3, EA4, EA5 e EA6), em diferentes momentos do curso:

Quadro 21 – Relação entre os instrumentos e as etapas de análise

	ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 5	ETAPA 6
MACRO-ETAPAS	Pré-Design: Planejamento inicial		Cross-Design: Consolidação do planejamento	Crossaction: Aplicação do curso e realização de possíveis ajustes	Crossover: Avaliação, autoavaliação e replanejamento	
INSTRUMENTOS	Questionário (Q1) (Formulário on-line via plataforma do Google Forms)		Questionário (Q1) (Formulário on-line via plataforma do Google Forms)	Questionário (Q3) (Formulário on-line via plataforma do Google Forms)	Questionários (Q3) (Formulário on-line via plataforma do Google Forms)	
	Questionário (Q2) (Formulário on-line via plataforma do Google Forms)		Questionário (Q2) (Formulário on-line via plataforma do Google Forms)	Gravação da aula em áudio e vídeo: sessão de Grupo Focal (GF) (Encontro on-line via plataforma do Google Meet)	Entrevistas: PEC colaborador (EP) e demais cursistas (EC) (Presencial)	
	Entrevistas: PEC colaborador (EP)		Entrevistas: PEC colaborador (EP)	Entrevistas: PEC colaborador (EP) e demais cursistas (EC) (Presencial)	Diário de Campo (DC) (Presencial)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a intenção de expor, mais claramente, a setorização dos dados, apontamos que os instrumentos nos foram válidos para tecermos as nossas discussões e reflexões sobre os dados em momentos distintos, sem uma perspectiva linear, conforme descrito no Quadro 21. Dessa forma, pontuamos que a relação presente entre os instrumentos e as etapas de análise se dá por meio da classificação categórica das macroetapas acima apresentadas, denominadas de: (a) Pré-Design; (b) *Cross-Design*; (c) *Crossaction*; e (d) *Crossover*. Assim, assinalamos que, a partir delas, surgem as etapas de análise desta pesquisa, as quais serão pormenorizadas na Subseção 3.4 para melhor entendimento, pois são ramificadas sem um padrão prevalente, podendo uma macroetapa contemplar uma ou duas etapas, por exemplo.

Ao reunirmos os instrumentos para a coleta de dados e indicarmos seu modo de aplicação, enxergamos a possibilidade de antecipar, em suma, quais caminhos foram escolhidos para a realização da nossa pesquisa e explicitar o foco de investigação de cada uma das ferramentas utilizadas.

Vale salientar que os dados foram coletados em momentos diferentes, por meio de situações e ferramentas distintas, a saber: envio de formulários on-line; realização de entrevistas

on-line e presencialmente na escola; realização/gravação de aulas síncronas; e acompanhamento de aula *in loco*. Sendo assim, para melhor compreensão sobre os procedimentos adotados, descreveremos cada um dos instrumentos a seguir.

3.3.1 Questionários semiestruturados

No primeiro semestre de 2021, iniciamos nossa coleta de dados com a aplicação do primeiro questionário semiestruturado, formato que, segundo Vieira-Abrahão (2006), é mais flexível e permite a adaptação a diferentes necessidades, por meio da elaboração de perguntas fechadas, isto é, com opções de respostas predefinidas, bem como perguntas abertas. Assim, aplicamos o Q1 por meio do envio de dois formulários on-line via e-mail institucional da DER, elaborados com a ferramenta Google Forms. O uso desse instrumento assíncrono precedeu a inscrição oficial para o curso, denominada de “Pré-Inscrição - 1ª Ed. Curso Cultura Digital na Prática (on-line\30h) – DER-Avaré”, no qual obtivemos **17 respostas**. Já o Q2 foi encaminhado após a consolidação das respostas do primeiro, no final do primeiro semestre, com o intuito de coletar a “Inscrição oficial no Curso”, no qual recebemos **18 respostas**. Nesse ínterim, o PEC colaborador e a formadora-pesquisadora realizaram a divulgação do curso nas ATPC de Língua Inglesa, buscando fortalecer o engajamento dos professores.

Além do que sugerem os nomes dos dois formulários encaminhados, tais instrumentos também nos permitiram realizar uma análise do contexto em que os professores de inglês da SEDUC-SP atuam, bem como mapear o perfil dos docentes. Ademais, realizamos um mapeamento da percepção dos professores com relação ao seu desenvolvimento de Competências Digitais, fortalecendo a perspectiva de pesquisa-ação participativa (Kemmis; McTaggart, 2005). Destacamos, também, que o segundo questionário teve como objetivo coletar os aceites de participação na pesquisa, por meio do envio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram assinados digitalmente por **13 participantes dos 14 participantes**, ou seja, salvo a formadora-pesquisadora, e incluindo o PEC colaborador.

Também elaboramos o Q3 com o Google Forms, enviando-o, posteriormente ao início do curso, via e-mail institucional, no segundo semestre de 2021. A diferença entre eles é que o Q3 foi enviado, repetidamente, após cada um dos cinco encontros síncronos realizados ao longo do curso aos **12 professores participantes** da pesquisa, totalizando uma geração de dados significativa a respeito do impacto das experiências obtidas durante o curso nas ATPC, da autoavaliação realizada pelos participantes e da avaliação a respeito da viabilização do uso

dos recursos digitais no Currículo de LEM – Inglês, permitindo-nos analisar o impacto de tais ferramentas tecnológicas em sua aplicabilidade em sala de aula.

Ressaltamos que como instrumento de coleta de dados, os questionários nos possibilitam entrar em contato com algumas crenças dos participantes, porém não asseguram o acesso a todas as teorias que embasam a construção das experiências dos professores, implicando a necessidade de adotarmos outros instrumentos (Vieira-Abrahão, 2006). Destacamos que na autoavaliação, por exemplo, os docentes refletiram sobre sua participação em cada encontro, exercitando a análise sobre a validade das ferramentas para o seu contexto de atuação e a reflexão sobre seus papéis enquanto professores-cursistas. Os critérios estipulados foram: a relevância dos temas abordados, a contribuição para a prática diária, a dinâmica da apresentação e os recursos utilizados.

3.3.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas são ricos instrumentos para coleta de dados, uma vez que atendem a flexibilidade do paradigma qualitativo, assim como os questionários semiestruturados, permitindo-nos a realização de interações síncronas com os participantes, todavia, de um modo mais individualizado, além do esclarecimento de possíveis ambiguidades (Vieira-Abrahão, 2006).

Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas um mês após a finalização do curso, de modo on-line, sincronamente, e presencialmente na escola, com os professores-cursistas de Língua Inglesa de uma Diretoria de Ensino Regional, no contexto de atuação da SEDUC-SP. Paiva (2019, p. 19) nos chama atenção e afirma que as pesquisas da LA estão sendo implementadas no sistema público recorrentemente, como se houvesse uma aceitação prévia e já consolidada por parte dessas instituições. Ela destaca que a ética em pesquisa precisa prevalecer em quaisquer espaços, sejam eles públicos ou privados. Para tanto, ressaltamos que foi concedida a autorização prévia dos participantes para gravação sincrônica de áudio e transcrição posterior.

Desse modo, dividimos os instrumentos em: Entrevista com o PEC (EP) e Entrevista com os cursistas (EC). Apesar de contar com o total 14 participantes, incluindo a formadora-pesquisadora e o PEC colaborador, **cinco participantes** nos concederam **seis entrevistas**. Por exemplo, o PEC nos relatou suas experiências obtidas como participante, por meio dos mesmos questionamentos realizados aos demais. Porém, ele relatou também quais

foram suas percepções no papel de colaborador da pesquisa, em especial, na proposição e realização das pautas para a ATPC em conjunto com a formadora-pesquisadora.

Entrevistamos, então, os outros quatro participantes. As perguntas semiestruturadas versavam a respeito da relevância do curso para a FC no Serviço dos professores, bem como do uso das plataformas nas aulas, mapeando as possibilidades e as dificuldades dos docentes, diante dos aspectos técnicos e humanos, voltados às condições de infraestrutura/conectividade e o impacto das TDIC na relação professor-aluno. Por fim, aproveitamos o ensejo para investigar o interesse por parte dos participantes em fazer uma segunda edição do curso. Em todos os casos, tivemos respostas afirmativas, propiciando coletarmos futuros temas em potencial.

3.3.3 Diário de Campo

Como já explorado na Seção 2.2, há uma estruturação de acompanhamento das aulas desenhada, especificamente, para o contexto de trabalho dos professores que atuam na SEDUC-SP. Assim, ao elencarmos o Diário de Campo como um possível instrumento de pesquisa, associamos a observação *in loco*, ação essa já executada pela formadora-pesquisadora em sua atuação como PEC, à ferramenta de coleta de dados.

Segundo Reis (2011, p. 12), dentre as finalidades da observação em sala de aula, as quais reiteramos que consistem em uma ação de rotina do formador atuante na DER, enfatizamos a de “avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos”, bem como “proporcionar o contato e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades”.

Após dois encontros síncronos do curso, aplicamos o instrumento para coletar dados na observação da aula de **um único participante**. Contudo, avaliamos que dar continuidade a sua aplicação seria discutível, já que o instrumento se tornou suscetível a interferências externas, especialmente, devido à proximidade da pesquisadora com os participantes no contexto de atuação profissional. Tomamos, portanto, a decisão de realizarmos apenas uma observação e, depois disso, atribuímos uma distância segura com os professores no âmbito de investigação científica, a fim de conferirmos mais confiabilidade e consistência às análises dos resultados alcançados.

3.3.4 Gravação da aula em áudio e vídeo: a sessão de Grupo Focal

Optamos por utilizar a gravação de uma das aulas em áudio e vídeo como instrumento a fim de observar alguns aspectos específicos, como os momentos de interação entre formadores e cursistas e a partilha de experiências profissionais rumo à etapa final do curso (Vieira-Abrahão, 2006). Os registros observados são, especificamente, oriundos da gravação de uma sessão de Grupo Focal, o qual foi utilizado junto a outros procedimentos e instrumentos no desenho do estudo e, por isso, ele é considerado uma técnica e pode ser realizado em uma ou mais sessões (Souza, 2020).

Ademais, o GF pode contribuir para coletar dados de grupos que não se sintam à vontade ou apresentem maior dificuldade em participar de entrevistas individuais. Como os dados foram obtidos durante a pandemia, no contexto de ensino remoto, a estratégia se fez bastante oportuna e relevante. De acordo com a autora:

Um recurso importante do GF é o conhecimento que fornece sobre a forma como determinados grupos verbalizam seus valores, experiências, crenças, formas de comunicação e de interação. O debate provê dados sobre como membros típicos de um determinado grupo cultural geralmente lidam com impasses e discordâncias (Souza, 2020, p. 55).

Para guiar a sessão realizada, norteamos nossa coleta de dados por meio das seguintes perguntas:

- a) Ao prepararem as aulas de Língua Inglesa que ministram, o que vocês costumam levar em consideração?
- b) Vocês consideram os materiais didáticos (impressos e/ou digitais) propostos para o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica adequados? Por quê?
- c) Vocês já utilizavam TDIC nas suas aulas de inglês antes da pandemia? Quando vocês começaram a utilizá-las? Se não as utilizaram, justifiquem.

Entendemos que ao dialogarmos com os professores-cursistas questionando de onde eles partem para prepararem suas aulas, sobre o que levam mais em consideração, se possuem apontamentos quantos aos materiais e proximidade com as TDIC, podemos oportunizar situações em que a aprendizagem entre pares é promovida, sendo o formador um mediador do processo, a fim de provocar reflexões e discussões que tenham raízes na realidade do “chão escolar”, a qual não pode ser desconsiderada nos processos de FC no Serviço.

Isso posto, segundo Souza (2020, p. 2), o GF:

[...] é muito utilizado em pesquisas científicas e em intervenções, especialmente em intervenções sociais, educativas, terapêuticas e motivacionais. É ferramenta de bom potencial para gerar dados que contribuam para ações voltadas ao bem-estar e à qualidade de vida. É valorizado principalmente em estudos de abordagem predominantemente qualitativa.

A autora ainda ressalta que diferentemente de uma entrevista em grupo, a técnica de GF se destaca devido ao moderador ser um facilitador da discussão, visto que a prática possibilita intervenções, dando condições para que estratégias surjam dos próprios participantes para lidar com discordâncias.

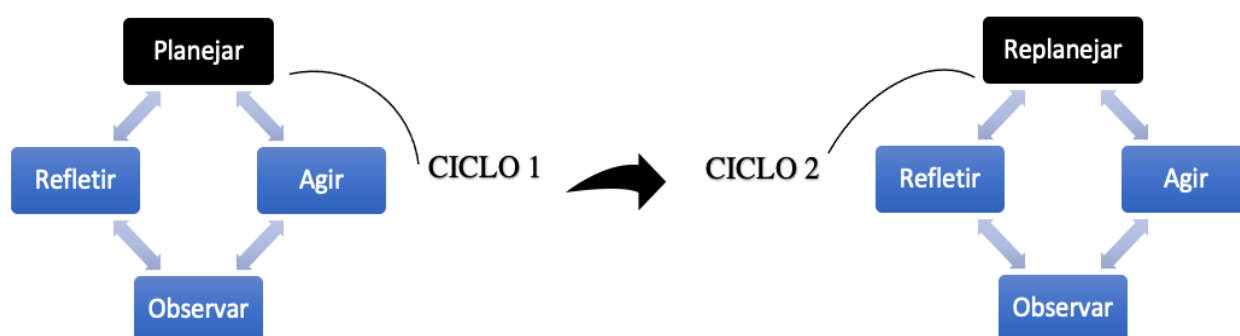
Compactuando com essa ideia, aplicamos o instrumento de gravação em áudio e vídeo e a técnica de GF no penúltimo encontro do curso, deixando, em aberto, a participação dos docentes. **Dos 12 participantes** ativos no curso, **cinco** se sentiram à vontade e discorreram sobre as três perguntas, as quais foram posteriormente transcritas para o engendramento de nossas discussões e análises.

Assim, apresentamos os procedimentos que sistematizam a aplicabilidade dos instrumentos escolhidos para a realização desta pesquisa.

3.4 Coleta e análise de dados: procedimentos

Com relação aos procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, perpassamos pelas fases instituídas por Burns (2010), a qual elucida que a pesquisa-ação pode desencadear novos ciclos de reflexão ao pesquisador a partir da avaliação e descrição de seus efeitos, conforme ilustrado na Figura 25:

Figura 25 – Passos e ciclos de uma pesquisa-ação



Fonte: Elaborada pela autora com base em Burns (2010).

Baseando-nos na descrição de Burns (2010), combinamos as **fases** expostas, que correspondem às ações de planejar, agir, observar e refletir, presentes nos ciclos 1 e 2, com as **seis etapas** que desenvolvemos para realizar as nossas investigações, as quais surgem do que denominamos de macroetapas e **classificamos como**: a) Pré-Design; b) *Cross-Design*; c) *Crossaction*; e d) *Crossover*. As macroetapas se dividem em diferentes momentos vivenciados ao longo da elaboração do curso, os quais detalharemos, mais amiúde, nas discussões e análises presentes na Seção 4.

Isso posto, o primeiro ciclo, representado na Figura 25, foi desenvolvido dentro do período em que surgiram as duas primeiras macroetapas do curso, as quais intitulamos de **Pré-Design** e *Cross-Design*. Elas se subdividem por meio das **Etapas de Análise 1, 2 e 3**. Assim, no Quadro 22, explicitamos como o processo de pesquisa-ação é desenvolvido no ciclo 1:

Quadro 22 – Ciclo 1 da pesquisa-ação

CICLO 1	ETAPA DE ANÁLISE 1	ETAPA DE ANÁLISE 2	ETAPA DE ANÁLISE 3
1ª MACROETAPA: PRÉ-DESIGN	Identificação de lacunas e contribuições precedentes ao curso	Análise do perfil dos participantes e dos contextos de pesquisa	-
2ª MACROETAPA: CROSS-DESIGN	-	-	Construção dos fundamentos do modelo <i>Cross-Design</i> piloto

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, considerando a fase de planejamento da pesquisa, iniciamos a macroetapa **Pré-Design**, a qual foi subdividida em identificação de lacunas e contribuições precedentes à construção do *Cross-Design* (EA1) e perfil dos participantes e dos contextos circundantes (EA2). Encerramos a primeira macroetapa com reflexões para a consolidação do modelo do curso. Como propõem Kemmis e McTaggart (2005) e Burns (2010), há uma oportunidade de ocorrer uma revisão das ações realizadas no ciclo 1, provocando, novamente, o início de outro ciclo. Tais reflexões foram consolidadas na macroetapa **Cross-Design**, na qual encerramos o ciclo após delineararmos nossas proposições teóricas a partir da descrição dos fundamentos do modelo **Cross-Design piloto** (EA3), deixando uma profícua oportunidade para o início de um segundo ciclo.

Desse modo, demos início ao ciclo 2, como pressupõem os autores supramencionados. Com o plano revisto, o segundo ciclo começou com as macroetapas

Crossaction e *Crossover*, as quais são contempladas nas **Etapas de Análise 4, 5 e 6**, como expomos no Quadro 23:

Quadro 23 – Ciclo 2 da pesquisa-ação

CICLO 2	ETAPA DE ANÁLISE 4	ETAPA DE ANÁLISE 5	ETAPA DE ANÁLISE 6
3ª MACROETAPA: <i>CROSSACTION</i>	Reflexões durante, para e sobre a formação	-	-
4ª MACROETAPA: <i>CROSSOVER</i>	-	Potencialidades e lacunas do modelo <i>Cross-Design</i>	Fundamentos do modelo <i>Cross-Design</i> ampliado

Fonte: Elaborado pela autora.

Na quarta etapa, conseguimos colocar em prática os demais procedimentos e instrumentos pensados na macroetapa *Crossaction*, em especial, para a análise de geração de dados durante o curso (EA4). Enfim, encerramos o ciclo 2 de nossa pesquisa-ação com a macroetapa *Crossover*, nas etapas 5 e 6, nas quais realizamos, respectivamente, uma análise de lacunas e potencialidades para os desdobramentos de novas propostas (EA5); e concluímos ampliando nossas percepções sobre os fundamentos do modelo *Cross-Design ampliado* (EA6) ao final da pesquisa.

Destacamos que as últimas **três etapas** mencionadas no ciclo 2 são produtos de um replanejamento possibilitado pelas fases que perpassamos no ciclo 1, as quais nos permitiram recomeçar o ciclo de ação e reflexão diante das necessidades. Considerando o exposto na subseção anterior, pontuamos que nos valem de tal proposição metodológica descrita por Burns (2010) no modelo *Cross-Design*.

É mister ressaltar que, para Burns (2009), a pesquisa-ação é classificada a partir da combinação de seus termos, isto é, da ação e da pesquisa. Ao fazer menção aos dois conceitos que compõem o método, ela define que:

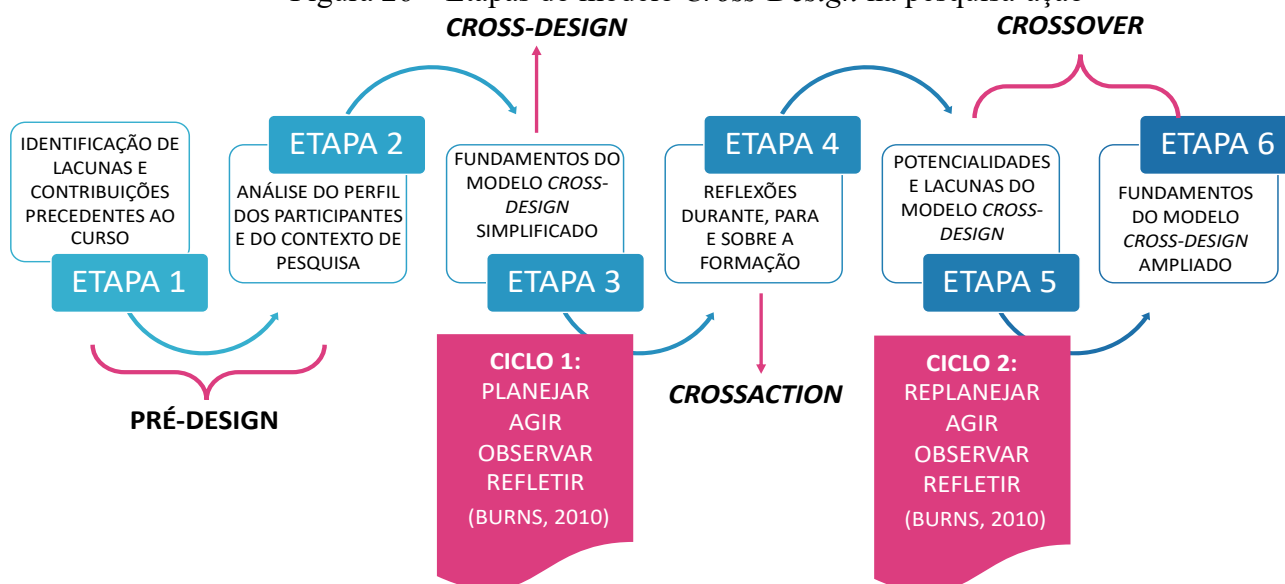
A ação é localizada em processos sociais em curso, em determinado contextos sociais, sejam eles salas de aula, escolas ou organizações inteiras, e tipicamente envolve **desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudança**. A pesquisa está localizada dentro da observação e **análise sistemáticas** dos desenvolvimentos e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente **para a ação e para fazer outras mudanças** (Burns, 2009, p. 289-290, grifos nossos).

Dadas as considerações da autora, em busca de desenvolvimentos e intervenções para a melhoria das formações contínua na DER, identificamos os caminhos para as possíveis

mudanças por meio de análises sistemáticas, as quais estão presentes nas **seis etapas** mencionadas. Elas foram pensadas como um ponto de partida para a realização das ponderações que fizemos sobre os dados, uma vez que se referem às nossas unidades de análise, permitindo-nos identificar as necessidades de realizarmos novas ações e empreendermos outras mudanças.

Na Figura 26, buscamos explicitar as referidas combinações em um único processo, pois, embora Burns (2010) sistematize os ciclos, ordenadamente, como o primeiro e o segundo, compreendemos que eles são parte de um único processo cíclico, no qual localizamos o início e o término de cada uma das fases da pesquisa-ação, mais visivelmente, na composição do modelo *Cross-Design*.

Figura 26 – Etapas do modelo *Cross-Design* na pesquisa-ação



Fonte: Elaborada pela autora.

Ressaltamos que o desenvolvimento do modelo *Cross-Design* coaduna com Kemmis e McTaggart (2005) e Burns (2010), em especial, ao que tange às divisões dessas fases. O planejamento compreende a identificação do problema e as mudanças que precisam ser conduzidas, fase indispensável para o pontapé inicial na elaboração das ações pensadas para um determinado contexto de pesquisa. Já a ação consiste nos desenvolvimentos e intervenções realizados e deliberados durante a pesquisa. A observação ocorre, por sua vez, a partir do levantamento de registros acerca das ações mais relevantes do estudo. Por fim, a avaliação e a descrição dos resultados e efeitos são feitas na fase de reflexão.

Isso posto, explicamos a Figura 26 e descrevemos como se sucederam os procedimentos de coleta de dados em cada uma das etapas mencionadas, divididas em suas

macroetapas, com focos específicos. Também pontuamos os instrumentos que aplicamos em cada um desses momentos.

Justificamos a enumeração dos Questionários, os quais se dividem em Q1, Q2 e Q3, porque eles foram aplicados para fins específicos, enquanto o DC, a EP, as EC e a gravação em áudio e vídeo da sessão única da técnica de GF nos renderam dados que atravessam todas as etapas de nossas análises, permitindo-nos tecer nossas reflexões em momentos não lineares e distintos da pesquisa. Diferentemente, utilizamos dos insumos dos Questionários ordenadamente, ainda que de forma sobreposta em alguns momentos.

Sem nos distanciarmos daquilo que discutimos de antemão, pontuamos que, embora este trabalho não tenha um caráter linear, em busca de ordenar e explicitar como aconteceu o desenvolvimento da nossa pesquisa⁵⁹, delineamos, sucessivamente, como cada um de seus processos ocorreu a seguir para melhor compreensão do nosso percurso metodológico. Assim, descreveremos a associação presente entre as macroetapas e a aplicação dos instrumentos.

• Macroetapa – Pré-Design:

Etapas de Análise 1 – Planejamento inicial: nessa etapa inicial, começamos o ciclo 1 com a análise das **lacunas e contribuições precedentes ao curso** no contexto de formação da SEDUC-SP e levantamos as necessidades/sugestões dos professores com relação ao que gostariam de aprender no curso ofertado, permitindo-lhes, assim, participar de seu desenho. Tais dados foram coletados no **Questionário 1**, no qual obtivemos 17 respondentes, seguindo para uma segunda oportunidade de participação ofertada no **Questionário 2**, com respostas fornecidas por 18 participantes. Nesta etapa, também consideramos relevante analisar alguns insumos obtido em uma das **Entrevistas**, as quais foram respondidas por cinco participantes.

Etapas de Análise 2 – Planejamento inicial: nesta etapa, realizamos a análise das características do perfil dos participantes e do contexto em que se encontram, a fim de melhor delinearmos o público-alvo, depois de investigar o interesse em realizarem a inscrição no curso. Inicialmente, traçamos o perfil dos potenciais participantes no formulário de pré-inscrição do curso, ou seja, no **Questionário 1**. Investigamos a sua familiaridade com uso das TDIC ao coletarmos as percepções a respeito do domínio de seu desenvolvimento de Competências Digitais. Após isso, aplicamos o **Questionário 2** como um formulário de inscrição oficial, a fim de consolidar as informações obtidas no Q1, bem como a coleta de assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Depois de respondido, filtramos os dados

⁵⁹ Reiteramos que os procedimentos desta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética da UNESP/FCLAr que analisou o projeto de número 39299220.3.0000.5400, o qual foi aprovado por esse comitê pelo parecer final de número 4.517.702.

obtidos de acordo com aceite dos participantes em fazer parte desta pesquisa. Novamente, nesta etapa, consideramos analisar alguns insumos relevantes obtidos nas **Entrevistas**.

• Macroetapa – Cross-Design:

Etapas de Análise 3 – Consolidação do planejamento: após isso, fundamentamos a versão piloto do modelo *Cross-Design*, considerando as ações desempenhadas até aqui, as quais correspondem à finalização do primeiro ciclo da pesquisa-ação, uma vez que, até essa etapa, percorremos pelos processos de planejar, agir, observar e refletir (Burns, 2010) ao longo da preparação do design do curso. Destacamos que, nesta etapa, valemo-nos dos **Questionários 1 e 2** por se tratar de um momento da pesquisa em que analisamos os dados coletados para recalcularmos a rota. Também analisamos alguns dados obtidos nas **Entrevistas**, visto que consolidam nosso planejamento do desenho inicial do curso.

• Macroetapa – Crossaction:

Etapas de Análise 4 – Aplicação do curso e realização de possíveis ajustes: essa etapa deu início ao ciclo 2 da pesquisa-ação sendo desenvolvida durante a execução do curso. Assim, utilizamos os insumos obtidos no **Questionário 3**, realizamos a **gravação da aula em que ocorreu a sessão de Grupo Focal** (em áudio e vídeo) e fizemos as **Entrevistas**, on-line e presencialmente, a fim de analisar as percepções obtidas ao longo da formação. Ressaltamos que, nessa etapa, tivemos a experiência de perpassar pelas quatro fases descritas por Burns (2010) – planejamos, agimos, observamos, refletimos e, por diversas vezes, repetimos esse ciclo, o que nos leva a refletir sobre a possibilidade da iminência de novos ciclos em uma mesma etapa.

• Macroetapa – Crossover:

Etapas de Análise 5 – Avaliação, autoavaliação e replanejamento: essa etapa representa o segundo momento de analisar possíveis lacunas e/ou potencialidades nos dados obtidos no curso, a partir dos insumos do **Questionário 3**, para se pensar em possíveis adequações e ajustes na fase final do curso. Assim, reavaliamos o *Cross-Design* piloto e consolidamos os dados obtidos em um acompanhamento de aula registrado no **Diário de Campo**, bem como nas **Entrevistas**.

Etapas de Análise 6 – Avaliação, autoavaliação e replanejamento: na última etapa, apresentamos o *redesign* dos fundamentos do modelo *Cross-Design ampliado*, contendo as reconsiderações feitas depois do término do ciclo 2, em especial, por meio de dados coletados no **Questionário 3** e nas **Entrevistas**, em busca de elucidar possíveis encaminhamentos futuros.

Dessa forma, devido aos processos sociais em curso, justificamos nossa escolha do método de uma pesquisa-ação por compreendermos seu caráter interventivo em busca de

melhoria (Kemmis; McTaggart, 2005; Burns, 2005; 2009; 2010; 2015; Thiollent, 2009), com uma base qualitativa (Yin, 2016). Assim, reconhecemos o ônus e o bônus de haver proximidade entre a formadora-pesquisadora e o contexto de pesquisa. Por um lado, destacamos suas vantagens, uma vez que a pesquisadora, no papel de formadora, possui conhecimento e experiência na área profissional em que os participantes atuam. Consequentemente, é possível identificar e hierarquizar os problemas encontrados a priori, os quais despertaram a emergência da pesquisa, elencando os possíveis caminhos para elaboração de uma ação concreta. Por outro, para assegurar maior confiabilidade aos dados coletados e analisados, em alguns momentos, percebemos a necessidade de assegurar um distanciamento da figura profissional da pesquisadora com os docentes, apesar de as investigações realizadas não focarem as pessoas necessariamente, mas sim os fenômenos de uma situação social na pesquisa-ação, com a intenção de resolver ou elucidar o desafio enfrentado, permitindo aos envolvidos a possibilidade de alcançarem níveis de consciência mais elevados sobre as problemáticas investigadas.

Destarte, organizamos os procedimentos de elaboração do curso de acordo com o que ponderamos ser elementar no modelo *Cross-Design*, isto é, reunimos as tecnologias educacionais mais adequadas, de acordo com coleta de sugestões realizada com os participantes, bem como expomos como os conteúdos, metodologias e plataformas educacionais foram estruturados após o planejamento inicial, pormenorizando os conteúdos, os formadores e a carga horária destinada a cada encontro/atividade, no Quadro 24 a seguir:

Quadro 24 – Estrutura do curso: conteúdos, metodologias e recursos digitais (continua)

Curso: “Cultura Digital na prática: desvendando as Tecnologias Educacionais para o ensino de inglês”					
Cronograma:	Título:	Síntese do encontro:	Conteúdos e Metodologias:	Formadores:	Carga horária:
29/09/21 Google Meet	Encontro 1: Vamos explorar o Flipgrid?	Nesta ATPC, exploraremos a Plataforma Flipgrid, suas ferramentas, funcionalidades e a transposição didática deste recurso com exemplos de atividades do Currículo em Ação, por meio da Sala de Aula Invertida.	• Introdução ao curso: a história da tecnologia na Educação; • Explicação da Plataforma Flipgrid e como utilizá-la (foco nas habilidades comunicativas, acessibilidade e criação de Ambiente Virtual de Aprendizagem), a partir da Sala de Aula invertida.	Formadora-pesquisadora e PEC colaborador	5h - 1h30 de encontro síncrono na ATPC e 3h30 destinadas às leituras e atividades assíncronas
13/10/21 Google Meet	Encontro 2: Vamos explorar o Lyrics Training?	Nesta ATPC, exploraremos a Plataforma Lyrics Training, suas ferramentas, funcionalidades e o uso deste recurso com exemplos de atividades por meio da metodologia de Rotação por Estações.	• Explicação da Plataforma Lyrics Training e como utilizá-la por meio da Rotação por Estações, no ERE e Ensino Híbrido.	Convidada: Professora Mestra pela UNESP/FCLAr Mediadores: Formadora-pesquisadora e PEC colaborador	5h - 1h30 de encontro síncrono na ATPC e 3h30 destinadas às leituras e atividades assíncronas

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 24 – Estrutura do curso: conteúdos, metodologias e recursos digitais (continuação)

Curso: “Cultura Digital na prática: desvendando as Tecnologias Educacionais para o ensino de inglês”					
Cronograma:	Título:	Síntese do encontro:	Conteúdos e Metodologias:	Formadores:	Carga horária:
27/10/21 Google Meet	Encontro 3: Vamos explorar o Quizlet?	Nesta ATPC, exploraremos a Plataforma Quizlet, suas ferramentas, funcionalidades e o uso deste recurso com exemplos de atividades de fixação.	• Explicação da Plataforma Quizlet e como utilizá-la (foco na apropriação e memorização de vocabulário).	Convidada: Professora Mestre pela UNESP/FCLAr Mediadores: Formadora-pesquisadora e PEC colaborador	5h - 1h30 de encontro síncrono na ATPC e 3h30 destinadas às leituras e atividades assíncronas
10/11/21 Google Meet	Encontro 4: Vamos explorar a Realidade Virtual?	Nesta ATPC, exploraremos a Realidade Virtual por meio de Plataformas como Google Arts & Culture e YouTube, suas ferramentas, funcionalidades e o uso deste recurso com foco na interdisciplinaridade entre a Língua Inglesa e outras disciplinas.	• Explicação das plataformas Google Arts & Culture e YouTube e o uso de Realidade Virtual/Realidade aumentada, explorando a interdisciplinaridade.	Convidado: Professor Mestre pela UNESP/FCLAr Mediadores: Formadora-pesquisadora e PEC colaborador	5h - 1h30 de encontro síncrono na ATPC e 3h30 destinadas às leituras e atividades assíncronas
08/12/21 Google Meet	Encontro 5: Vamos explorar o Canva?	Nesta ATPC, exploraremos a Plataforma Canva, suas ferramentas, funcionalidades e o uso deste recurso para produção de diferentes tipos de materiais digitais.	• Explicação da Plataforma Canva e como produzir materiais a partir de múltiplas linguagens. • Encerramento do curso com a explicação da Avaliação final.	Formadora-pesquisadora e PEC colaborador	5h - 1h30 de encontro síncrono na ATPC e 3h30 destinadas às leituras e atividades assíncronas
Avaliação final:		Elaboração de um Plano de Aula contendo uma das cinco plataformas apresentadas, em consonância com o Currículo Paulista. Obs.: Envio pelo Google Classroom.		Carga horária: 5h	
Total:		Cinco encontros síncronos via Google Meet e demais atividades assíncronas, postadas no Google Classroom.		Carga horária: 30h	

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha pelas ferramentas Flipgrid, Lyrics Training, Quizlet, Google Arts & Culture, YouTube e Canva não foi espontânea. Pelo contrário, ao contatar os formadores convidados e o PEC colaborador, a formadora-pesquisadora buscou, primeiramente, explicar os motivos que desencadearam o convite, explicitando as expectativas dos participantes e as metodologias que eles esperavam vivenciar nas aulas com o uso de TDIC, justamente, por conta da necessidade de replicá-las por espelhamento no ERE e na transição para o formato de Ensino Híbrido. Os mestres convidados e o PEC colaborador aceitaram ministrar as aulas que compuseram nosso programa de curso prontamente e, devido ao amplo domínio e conhecimento dessas ferramentas digitais, as oficinas foram muito bem-sucedidas, resultado que podemos ratificar na Seção 4, a partir dos dados obtidos na avaliação realizada pelos professores-cursistas.

É crucial salientar que, ao ser convidado para participar, o PEC responsável pela pasta de LEM – Inglês já exercia essa função há seis anos. Portanto, para empreender essa ação, acordamos uma parceria, a qual culminou na oferta de um curso on-line interdisciplinar, envolvendo Educação Linguística e Educação Tecnológica, destinado tanto aos professores de inglês quanto àqueles que tivessem aulas de Tecnologia e Inovação atribuídas, no contraturno escolar. Com as interveniências da pandemia do coronavírus, uma parte do planejamento embrionário teve que ser adequada no ano de 2020, levando a versão final do curso a ser aprovada e submetida no primeiro semestre de 2021, via e-mail institucional, às escolas jurisdicionadas a DER. Desse modo, podemos afirmar que as transformações consumadas neste trabalho se sucederam, principalmente, devido à imprevisibilidade que tal período peculiar nos ocasionou, possibilitando, assim, percebermos o autêntico avanço da pesquisa de modo mais paulatino, já que estava enviesada ao contexto de ERE em vias de transição para o formato de Ensino Híbrido.

Por outro lado, embora o esboço do planejamento do curso tenha sofrido ligeiras alterações, salientamos que o nome pensado para a proposta, a carga horária e o formato on-line se mantiveram o mesmo, a saber: **“Cultura Digital na prática: desvendando as Tecnologias Educacionais para o Ensino de inglês”**, com a composição de 30h divididas em atividades síncronas e assíncronas. A proposição de um curso on-line e a necessidade de implementá-lo como uma FC no Serviço foram justificadas pelo contexto. Nesse sentido, deparamo-nos com o desafio de inserir o curso na ATPC, sendo o período de oferta da formação a alteração mais significativa, isto é, do contraturno para as reuniões coletivas dos docentes. Ademais, divulgamos a emissão da declaração de participação no curso pela UNESP/FCLAr, em parceria com a DER, como um diferencial do curso.

Assim, ressaltamos que para planejarmos o modelo denominado de *Cross-Design*, baseamo-nos, metodologicamente, nas etapas descritas de uma pesquisa-ação participativa. Concebemos a importância de haver esse movimento fluído, inerente ao tipo do método de pesquisa, uma vez que nos permite tanto sobrepor quanto replanejar as rotas no processo investigativo, adequando o curso às imprevisibilidades e aos níveis de complexidade enfrentados.

Isso posto, enfocamos que, embora Burns (2010) pressuponha a existência dos ciclos 1 e 2 como processos que ocorrem de modo encadeado, assinalamos que eles podem ocorrer escalonadamente, mas sem se distanciar da ideia cíclica de planejar-replanejar. Vale destacar que reconhecemos que as intervenções externas, ambientais, sociais e institucionais se fizeram presentes em toda pesquisa-ação, o que nos leva a pensar sobre os reflexos de seu

caráter flexível e contínuo, possibilitando desdobramentos em uma proposta diferente, como uma 2ª edição do curso, por exemplo, a fim de recriar seu design em uma nova aplicação.

Tendo exposto os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados, na Seção 4, discorreremos sobre a análise, discussão e reflexão elaboradas acerca dos dados obtidos nesta pesquisa.

4 REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE OS DADOS

Nesta seção, apresentamos ambos os ciclos realizados em nossa pesquisa-ação (Burns, 2010) participativa (Kemmis; McTaggart, 2005), por meio dos quais desenvolvemos o modelo *Cross-Design* ao longo do processo das investigações. Cabe ressaltar que os participantes, isto é, o PEC colaborador e os professores cursistas, bem como os professores mestres convidados, também construíram tal modelo em conjunto, ao passo que influenciaram significativamente em nosso estudo, fato esperado pela natureza do trabalho. Teceremos, assim, a relação entre os dados obtidos e as quatro macroetapas que compõem nossa proposição teórica, a saber: a) *Pré-Design*, *Cross-Design*, *Crossaction* e *Crossover*, explicitando como analisamos nossas propostas e realizamos sua articulação com as discussões e reflexões.

Desse modo, buscamos responder às seguintes perguntas:

- a) *Que elementos podem alicerçar um curso de Formação Continuada no Serviço de professores de inglês, visando ao desenvolvimento de Competências Digitais?*
- b) *Quais as percepções dos participantes sobre a oferta de um curso on-line, fundamentado no modelo Cross-Design?*

Inicialmente, na Subseção 4.1, analisamos as lacunas e contribuições precedentes ao curso no contexto de formação da SEDUC-SP, delineamos os perfis dos participantes e contextos circundantes, bem como levantamos as necessidades/sugestões dos professores com relação ao que gostariam de aprender no curso a ser ofertado, contando com a sua participação no desenvolvimento da macroetapa *Pré-Design*.

Após isso, delineamos o planejamento inicial do curso. Na Seção 4.2, fundamentamos a versão piloto do modelo *Cross-Design*, considerando as ações desempenhadas até o final da Subseção 4.1, as quais correspondem à finalização do ciclo 1 da pesquisa-ação. Ressaltamos que, nesta macroetapa, em especial, tivemos a experiência de perpassar pelas quatro fases descritas por Burns (2010) – planejamos, agimos, observamos e refletimos recorrentemente, o que nos provoca a pensar na possibilidade da iminência de novos ciclos em um mesmo ciclo.

Em terceiro lugar, na Subseção 4.3, tratamos das macroetapas que se referem ao desenvolvimento e avaliação do modelo *Cross-Design* em curso. Intitulamos a primeira como *Crossaction* e, a partir dela, demos início ao ciclo 2 da pesquisa-ação, isto é, por meio da execução da formação. Neste momento, consideramos nossa geração de dados mais consistente,

pois se referem aos desdobramentos dos encontros realizados. Em seguida, deparamo-nos com o momento de reanalisar possíveis lacunas e/ou potencialidades por meio dos resultados obtidos no curso, além de pensar em possíveis adequações e ajustes em sua fase final, na macroetapa *Crossover*.

Por fim, na Subseção 4.4, finalizamos as discussões e reflexões por meio da apresentação de um possível caminho para o *redesign*, acrescentando correções de rumo aos fundamentos da versão piloto, que denominamos de *Cross-Design* ampliado, baseando-nos nas reconsiderações feitas depois do término do ciclo 2 e no levantamento dos possíveis encaminhamentos futuros.

4.1 Reflexões iniciais sobre a emergência do modelo *Cross-Design*

Iniciamos nossas reflexões e discussões a partir de uma breve retomada das experiências vivenciadas pela formadora-pesquisadora como Professora Especialista em Currículo, em uma Diretoria de Ensino Regional da SEDUC-SP. É válido ressaltar que embora a formadora-pesquisadora tenha exercido a mesma função ao longo de seis anos, suas atribuições e ofícios se transformaram enquanto novos Governantes e Secretários da Educação assumiram a administração do Estado de São Paulo, totalizando em três modelos de gestão diferentes, cujos objetivos e planejamentos oriundos de cada uma das direções estratégicas educacionais foram alterados.

Desse modo, reiteramos tal fato nesta seção de análise, pois, nos âmbitos do serviço público, muito se discute sobre a continuidade que as políticas públicas educacionais deixam de ter, muitas vezes, depois de um árduo trabalho sistêmico para serem implementadas de maneira intencional e em ambientes socioculturais completamente diferentes, por conta das especificidades regionais de cada localidade. Assim, diante dessa transmutação do contexto profissional, depois de atuar na frente de Tecnologia Educacional e, posteriormente, na pasta da disciplina de LEM – Inglês, emergiu mais um desafio: atuar nas áreas de Programação e Robótica, pastas ainda muito incipientes na gestão que se findou em 2022, sendo mais fortalecidas em 2023. No ano de 2024, houve, mais uma vez, uma remodelação na função e atribuições do PEC na SEDUC-SP, na qual a formadora-pesquisadora passou a assumir a frente de Língua Inglesa e Intercâmbio, sendo denominada de PEC plataforma. Porém, assinalamos que a coleta dos dados ocorreu antes dessas transformações, tornando notória a diferença entre os momentos em que a geração de dados ocorre e os que a sucedem, culminando na análise dos dados.

Destarte, é preciso considerar que, na SEDUC-SP, há 91 Diretorias de Ensino, as quais possuem características ambientais, socioculturais e político-econômicas muito particulares. Assim, as percepções apresentadas nesta tese, as quais atravessam a nossa análise dos dados coletados, são parte de um recorte da gestão educacional de uma DER relativamente pequena em comparação às demais do Estado de São Paulo, com cerca de 18 mil alunos ativos em 2024. Assinalamos, também, que algumas das principais inquietações apresentadas e discutidas pela formadora-pesquisadora nas seções anteriores são fruto de raízes de uma pesquisa pregressa realizada na dissertação de mestrado de Kairallah (2020), a qual gerou desdobramentos importantes para empreitarmos as investigações neste trabalho.

Todavia, na medida em que ingressamos em um contexto nunca imaginado, como a polícrise experienciada na pandemia da COVID-19 por todos os setores e esferas, modificamos nosso programa de curso piloto, adequando-o de acordo com a nova ordem social instalada naquele momento emergencial, considerando, especialmente, o fechamento das escolas e o distanciamento social obrigatório.

Como já descrevemos na apresentação do modelo *Cross-Design* na Subseção 2.5, retomamos que o substantivo **Cross**, do inglês, significa **cruzamento**, enquanto, na função de verbo pode ser traduzido como **atravessar**, resultando em nosso desenho cruzado. Feitas as considerações sobre o seu surgimento, a intenção imbuída na escolha dessa denominação carrega a ideia de o modelo ser desenhado de forma entrecruzada por vários elementos circunstanciais. Para nós, o modelo perpassa por ambos os sentidos, isto é, atravessou e foi atravessado pelos contextos sociocultural e político-econômico, confirmando seu caráter flexível, permeável e adaptável às mudanças, principalmente, fortalecido pelas discussões dos dados apresentados nas subseções a seguir, nas quais discorreremos sobre os processos que utilizamos para planejar, executar, avaliar e, possivelmente, replanejar as ações formativas, após as reflexões engendradas a respeito da elaboração do modelo de curso on-line *Cross-Design*.

Diante do exposto, é válido destacar que atribuímos esse entrecruzamento às experiências profissionais dos participantes e sua inter-relação com a pesquisa, o que se materializa, por exemplo, na Entrevista realizada com o PEC colaborador. Ao ser questionado pela FP, primeiramente, a respeito do convite para projetar curso e ministrar as aulas, ele pontuou que sua experiência profissional na DER oportunizou a construção de pautas formativas sem grandes dificuldades, mesmo na época do ERE, conforme elucidamos nos Excertos 1 e 2:

Excerto 1 – FP: Como foi o planejamento para você, nessa experiência do design?

Excerto 2 – PEC (EP): Eu, na verdade, gosto de criar coisas, vamos dizer assim, formações. Sempre gostei muito. Eu acredito que o trabalho da diretoria de ensino fez com que eu tivesse uma prática maior nisso.

Quanto ao exposto, é fundamental pontuar que a eclosão da pandemia da COVID-19 exigiu maior celeridade na oferta de formações, sobretudo nos anos de 2020 e 2021. Ao longo desse íterim, a atuação dos formadores, no âmbito das DER, não foi modificada drasticamente, porém, precisou ser adequada às exigências oriundas do ERE e do Ensino Híbrido. Nesse sentido, um balanço importante foi feito pelo PEC, sobretudo, após a vivência desse período que se estendeu para quase dois anos até o retorno presencial, conforme o Excerto 3 a seguir:

Excerto 3 – PEC (EP): Como a gente já estava há quase dois anos [...] nesse trabalho de fazer, né? De desenhar as formações on-line para os professores, então, já estava mais prático.

É possível depreender que tanto para a FP, quanto para o PEC colaborador, desenhar um curso de FC no Serviço demandou muito mais da elaboração de seu design, do que da construção das pautas formativas presentes no programa de curso, por exemplo, já que ambos estavam habituados a realizarem formações continuadas aos docentes, ainda que em outros formatos e em menor quantidade, com desenhos e focos distintos. Contudo, é preciso atenção quanto à diferença entre a quantidade de formações realizadas e a qualidade com a qual são empregadas. Elucidamos que houve a necessidade de os PEC agirem rapidamente para atenderem às necessidades impostas pelo ERE, embora tais iniciativas não tenham sido diluviais, mas pontuais. Atendendo ao programa de formação da SEDUC-SP, eles seguiram uma rotina de preparar e formar os docentes para os desafios enfrentados na época.

Assim, coadunamos com Imbernón (2010) ao pontuar que o número de formações realizadas não representa a qualidade do *modus operandi* de uma equipe de trabalho, ainda mais se houver inúmeras propostas descontextualizadas e, predominantemente, transmissoras de informação. Ao observarmos o dilúvio (in)formacional vivenciado, recorreremos a um número de cinco encontros presenciais, distribuindo as 30h de carga horária do curso em atividades síncronas e assíncronas, focando no desenvolvimento das Competências Digitais dos nossos participantes da pesquisa. Portanto, oportunizar essa formação foi uma experiência que veio ao encontro dos princípios profissionais da formadora-pesquisadora, reforçando, ainda mais, a escolha pelo método da pesquisa-ação (Thiollent, 2009), já que houve uma ampla interação

entre os formadores e os participantes diante das condições sociais vivenciadas e a explícita ordenação de prioridade dos desafios a serem solucionados naquele momento, com acompanhamento e sistematização das ações, procurando dirimir quaisquer situações que pudessem sobrecarregá-los ainda mais.

Isso posto, apresentaremos, a seguir, os resultados analisados e concernentes à identificação de lacunas e contribuições precedentes à construção do *Cross-Design*. Depois, explicitaremos as características do perfil do corpo docente participante desta pesquisa, por meio dos dados obtidos no mapeamento de seus contextos circundantes. Destacamos que, além do delineamento metodológico presente nesses dados, a investigação do entorno pesquisado é parte fundamental de nosso percurso analítico, já que este trabalho se sustenta pelo seu viés particularizado e seu emprego em um momento sem precedentes, numa esfera específica: a formação continuada de professores de uma DER interiorana da SEDUC-SP.

4.1.1 Pré-design: identificação de lacunas e contribuições precedentes à construção do *Cross-Design*

Como desdobramentos das inquietações advindas de uma pesquisa de mestrado (Kairallah, 2020) já citada anteriormente, depois de explorarmos a bibliografia da literatura sobre visões de design de cursos e formações, iniciamos a construção de nossa proposição teórica sob a orientação das iniciativas das políticas públicas vigentes na época pandêmica, considerando os efeitos da implementação de suas diretrizes no âmbito de uma proposta de FC no Serviço.

Com isso, para iniciarmos a nossa Etapa de Análise 1, após realizarmos um estudo das últimas ações formativas desenvolvidas pela SEDUC-SP nos últimos anos, baseamo-nos, também, nos dados apontados no Relatório Anual da EFAPE, do ano de 2021, para engendrar nossas reflexões nesta subseção, pois nos permitem mensurar, quantitativamente, a amplitude das ações formativas ofertadas e realizadas para professores da rede pública de ensino estadual. Tal documento é composto por um balanço para consulta pública disponível no site oficial⁶⁰ da EFAPE e dispõe de informações de todas as áreas do conhecimento e frentes de atuação. Tratamos, portanto, daquelas que nos interessam neste trabalho, ou seja, das ações relacionadas ao campo de Língua Inglesa.

⁶⁰ Relatório Anual EFAPE – 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/relatorio-efape-2020-vf.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

Dessa forma, ponderamos sobre as contribuições e as possíveis lacunas desse canal formativo que, há mais de dez anos, ocasiona um impacto abrangente na rede, visto que ele é responsável pela elaboração, oferecimento e difusão de formações na SEDUC-SP. Reforçamos, também, que as instituições parceiras, citadas a seguir, alinham-se com a EFAPE para a realização das proposições formativas, ainda que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem sejam, muitas vezes, externos ao da EFAPE. Assim, ao refletirmos sobre as seguintes propostas formativas, compreendemos a natureza de tais cursos como de aperfeiçoamento ou de extensão, enquanto classificamos o modelo *Cross-Design* como uma proposta de curso de FC no Serviço. Consequentemente, intentamos aumentar o engajamento dos professores por meio dessa característica distinta, em especial, por oferecer essa oportunidade dentro de sua carga horária escolar, fundamentando-nos na homologia de processos (Schön, 2007).

No Quadro 25, por exemplo, investigamos e reunimos as principais proposições desenvolvidas nos últimos dez anos para os professores de inglês, especificamente, no âmbito da SEDUC-SP:

Quadro 25 – Sistematização das ações formativas da EFAPE/SEDUC-SP destinadas aos professores de Língua Inglesa nos últimos dez anos

Ano	Título	Público-alvo	Canal	Natureza da formação	Tipo de ação	Instituição proponente
2015	<i>Teacher's Links</i>	Professores de inglês da SEDUC-SP	AVA externo	Curso de aperfeiçoamento	Descentralizada	Cultura Inglesa de São Paulo + PUC-SP
2021	Programa Inglês para Todos	Todos os professores da SEDUC-SP	AVA externo	Curso de extensão	Descentralizada	<i>Carnegie, Education First (EF) e SEVEN Idiomas</i>
2021	Inova Educação: Língua Inglesa para anos iniciais	Todos os professores de anos iniciais da SEDUC-SP	AVA da EFAPE	Curso de extensão	Centralizada	SEDUC-SP
2023	Programa de Intercâmbio: “Prontos pro Mundo”	Professores de inglês da SEDUC-SP (com aulas atribuídas).	CMSP + AVA externo	Curso de extensão	Descentralizada	<i>Wizard by Pearson</i>
2024	Plataforma <i>Education First (EF) / SPeak</i>	Professores de inglês da SEDUC-SP (com aulas atribuídas).	CMSP + AVA externo	Curso de extensão	Descentralizada	<i>Education First (EF)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

As ações centralizadas são formações desenvolvidas pela própria EFAPE, enquanto órgão responsável pela FC no Serviço da SEDUC-SP. Já as ações descentralizadas se referem àquelas que são ofertadas em parceria com outras instituições. Entre as produções apresentadas no relatório, localizamos a ação formativa do Programa Inglês para Todos, o qual foi considerado um dos destaques do ano de 2021, visto que, até a publicação do relatório, o curso havia contado com 1.200 inscrições (EFAPE, 2021, p. 22).

É válido retomar que quando propusemos o curso aos professores de inglês na DER no início de 2021, tínhamos como ponto de partida o cenário de seis anos de inércia quanto à oferta de cursos de quaisquer naturezas aos professores de inglês por parte da SEDUC-SP. Notamos que, desde 2015, a EFAPE não havia ofertado nenhum curso de formação continuada, dedicado especificamente aos professores de inglês. No entanto, a partir do terceiro bimestre de 2021, as iniciativas de formação voltaram a ser direcionadas ao público-alvo, ainda que de modo genérico e não tão bem especificado.

Considerando a época da pandemia e o fechamento abrupto das escolas, identificamos uma situação desafiadora no que tange ao oferecimento de formações continuadas aos professores. Para tanto, a formadora-pesquisadora analisou as iniciativas já consolidadas pela SEDUC-SP e ofertadas por órgãos como a EFAPE, para compreender como, em sua atuação profissional, enquanto PEC em uma DER, poderia apoiar ainda mais os docentes com relação às TDIC, em especial, os de Língua Inglesa da rede pública de ensino. Destarte, realizamos um levantamento das percepções dos professores acerca de seu domínio tecnológico-pedagógico, visando ao acesso a essas informações para impactar no desenvolvimento das Competências Digitais.

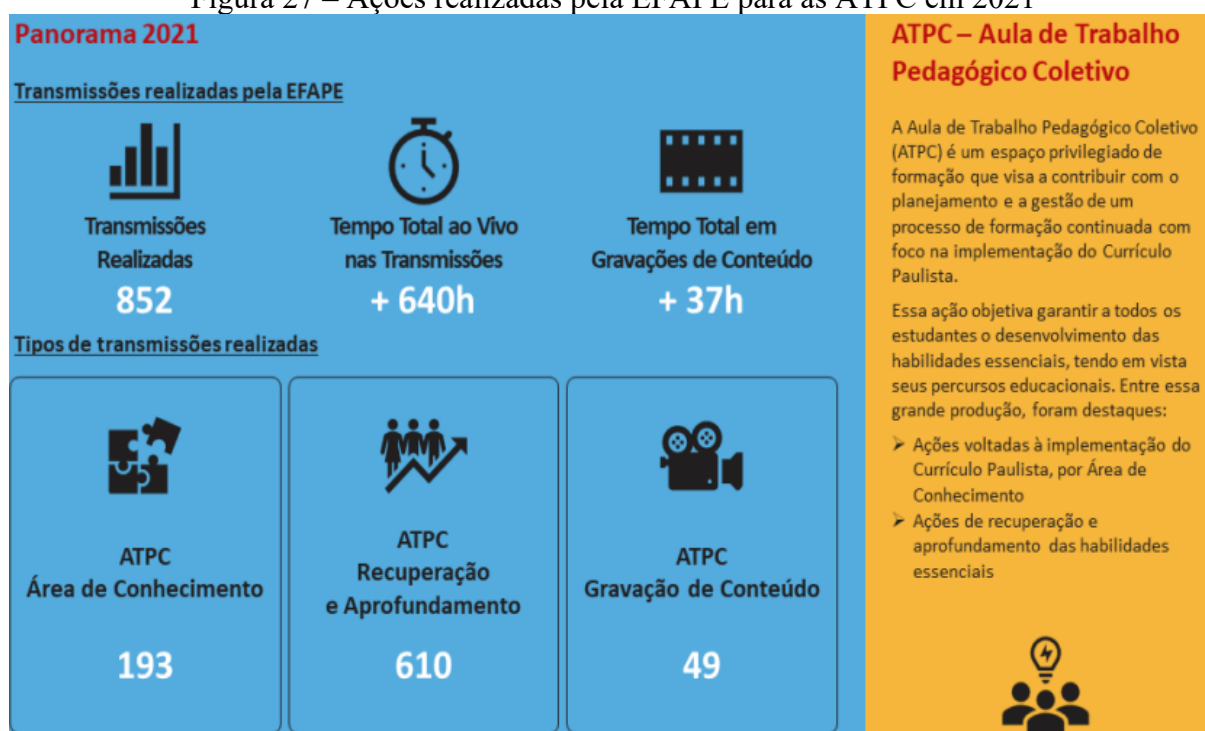
Assim como já discutido de antemão, as últimas iniciativas de formação tiveram sua origem em renomadas instituições parceiras da SEDUC-SP. Quanto a elas, ressaltamos que não questionamos o teor qualitativo das formações, pois reconhecemos serem frutos de parcerias público-privadas alinhadas a instituições de grande prestígio. O que pontuamos em nossas considerações é que as dificuldades, como as advindas da pandemia, por exemplo, não compõem o escopo dessas formações, revelando-nos estarem em um possível desalinhamento com o contexto social. Nossa principal consideração sobre o formato das proposições é a unicidade de contato assíncrono, dificultando a promoção de interação, reflexão e *feedback*, acarretando a desmotivação pela falta de relação com aquilo que o professor deseja aprender e considera relevante.

Quanto à criação, elaboração e oferecimento de cursos destinados a subsidiarem o fazer docente em sala de aula, com vistas à homologia de processos (Schön, 2007),

identificamos apenas uma oferta em 2021 por parte da SEDUC-SP, para professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não correspondendo ao público-alvo de nossa DER, que só possui os segmentos de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, enquanto os segmentos dos Anos Iniciais e da Educação Infantil geralmente estão a encargo das Secretarias Municipais.

Por outro lado, destacamos que, no documento analisado, há dados substanciais ao que se refere às ATPC realizadas em 2021, demonstrando o comprometimento da EFAPE em promover ações de caráter emergencial para apoiar e subsidiar os professores conforme a Figura 27:

Figura 27 – Ações realizadas pela EFAPE para as ATPC em 2021



Fonte: Relatório da EFAPE (2021).

Na Figura 27, podemos identificar a extensão do trabalho que este órgão da SEDUC-SP abrange. Ao todo, em um ano, transmitiram 852 ATPC, as quais se dividem em: (a) 193 ATPC de Área do Conhecimento; (b) 610 ATPC de Recuperação e Aprofundamento; e (c) 49 ATPC de Gravação de Conteúdo. Consideramos que a quantidade de ATPC destinada aos temas que visam à recuperação das aprendizagens essenciais, bem como ao aprofundamento dos saberes já consolidados, foi atingida devido à necessidade de suprir os períodos em que os estudantes e professores não puderam ter acesso à educação, por conta de questões socioeconômicas, entre outras, durante a crise ocasionada pela COVID-19.

Observamos também que, diferentemente do que se propõe no modelo de curso *Cross-Design*, as propostas formativas relacionadas à Língua Inglesa nas ATPC, produzidas pela EFAPE e transmitidas via CMSP, surgem mais para auxiliar os aprendizes sobre os conteúdos da disciplina, pautando-se na retomada das sequências didáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades essenciais do Currículo Paulista, do que prepará-los para atender às necessidades emergenciais advindas da pandemia, atrelando, por exemplo, o processo de desenvolvimento de Competências de Digitais, isto é, o conhecimento tecnológico, ao conhecimento de conteúdo (Mishra; Koehler, 2006).

Sob a pese da conjuntura social em que a pesquisa se desdobrou, debruçamo-nos em elaborar as pautas formativas com apoio de plataformas educacionais, a serem desenvolvidas, de modo espelhado, em cada um dos encontros com os professores-cursistas, viabilizando situações em que houvesse o desenvolvimento de Competências Digitais e o Letramento Crítico do professorado, por meio de sugestões de plataformas estratégicas e cabíveis, alinhadas às Situações de Aprendizagem previstas no Currículo de LEM – Inglês, sem desconsiderar as particularidades do ERE em vias de transição para o Ensino Híbrido. Destarte, tais recursos digitais foram escolhidos pelos próprios participantes, ao aplicarmos o Q1. Retomamos a ideia de que, no contexto atual, é necessário refletir minuciosamente sobre a forma de ensino, levando em consideração tanto os aspectos institucionais quanto os didático-metodológico (Rozenfeld; Viana, 2019).

Com relação aos dados obtidos na coleta realizada por meio do Q1, isto é, um questionário elaborado via Google Forms, buscamos mapear o contexto de formação do nosso público-alvo e identificar possíveis lacunas. A partir dos mesmos tópicos do primeiro questionário, consolidamos o levantamento a respeito do perfil e das necessidades formativas dos professores no Q2, visto que nosso desenho inicial se tratava de um projeto embrionário. Contamos com a ação colaborativa dos professores participantes da pesquisa para a construção do conteúdo programático do curso, por meio da aplicação do Q1, com foco em realizar um levantamento sobre suas expectativas, demandas e curiosidades com relação às Tecnologias Educacionais para o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. Como não optamos por configurar as questões do formulário como respostas obrigatórias fechadas, dos 17 professores respondentes ao Q1, somente 10 se posicionaram a respeito dos temas que teriam mais interesse em aprender no curso.

Assim como discutido por Lucas e Moreira (2018), no Quadro 26, analisamos que as sugestões para a composição das pautas formativas no curso constatadas no Q1 demonstram

que é possível analisar a correlação entre os dados e a linha de progressão das Competências Digitais descrita pelos autores.

Quadro 26 – Dados contendo sugestões para o curso e sua correlação com a linha de progressão das Competências Digitais

SUGESTÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS PAUTAS FORMATIVAS EXTRAÍDAS DOS DADOS DO Q1		LINHA DE PROGRESSÃO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS (Lucas; Moreira, 2018)
01	Nenhuma sugestão. Toda boa prática pedagógica aliada à tecnologia é bem-vinda, a fim de facilitar e estimular a aprendizagem.	Níveis de curiosidade e vontade: A1 – consciência e A2 – exploração
02	O que eu puder aprender de tecnologia será valioso, já que meu conhecimento é básico.	Níveis de curiosidade e vontade: A1 – consciência e A2 – exploração
03	Como atualização, buscando maior dinâmica, pretendo aprender a utilizar tais plataformas para meu maior conhecimento pessoal e principalmente no meu trabalho. Desejo saber com maior clareza o Google Classroom, elaborar vídeos e postá-los, elaborar os formulários pelo Forms, compartilhar telas, e tudo mais que puder tornar os conteúdos interessantes aos meus alunos.	Níveis de reflexão e partilha: B2 – especialização e C1 – liderança
04	Sugestão: <i>App</i> Lyrics Training.	Níveis de estratégia e diversificação: B1 – integração e B2 – especialização
05	Google Classroom.	Níveis de utilização significativa e variação: A2 – exploração e B1 – integração
06	Atividades para alunos com necessidades especiais.	Níveis de estratégia e diversificação: B1 – integração e B2 – especialização
07	Tenho certeza de que faremos um excelente aprendizado com o conteúdo que for escolhido por vocês.	Níveis de curiosidade e vontade: A1 – consciência e A2 – exploração
08	Não tenho, qualquer plataforma digital abordada é de grande aprendizado e valia.	Níveis de curiosidade e vontade: A1 – consciência e A2 – exploração
09	Sugiro algo nos ajude com o Ensino Híbrido.	Níveis de utilização significativa e variação: A2 – exploração e B1 – integração
10	Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA).	Níveis de crítica e renovação: C1 – liderança e C2 – inovação

Fonte: Elaborado pela autora.

Lucas e Moreira (2018), ao elencarem as competências profissionais e pedagógicas necessárias em um sistema educacional, cujo objetivo seja promover as Competências Digitais dos aprendentes, apontam, especificamente, que:

A competência digital dos educadores é expressa pela sua capacidade para utilizar tecnologias digitais, não só para melhorar o ensino, mas também para as **interações profissionais com colegas**, aprendentes, encarregados de educação e outras partes interessadas. É expressa, também, pela sua capacidade para utilizá-las para o seu **desenvolvimento profissional individual e para o bem coletivo, e inovação contínua na instituição e no ensino** (Lucas; Moreira, 2018, p. 19, grifos nossos).

Baseando-nos na forma como os autores conceituam a competência digital, no Q1, elaboramos a seguinte pergunta para coletar as informações apresentadas no Quadro 26: “tem alguma sugestão de tema/plataforma/aplicativo para ser abordado nesse percurso formativo?”

Conte para gente!”. Assim, ao abrirmos a oportunidade para os docentes participarem da construção dos conteúdos do curso, notamos que os participantes sugeriram aplicativos e plataformas de nível mais básico, mas também se desafiaram a aprender mais sobre as Tecnologias Educacionais em níveis intermediários e avançados. Frisamos, neste questionário, que: “pretendemos desenhar e ofertar um curso a partir da escuta do que é importante para vocês, isto é, uma formação que seja planejada PARA vocês e COM vocês, objetivando apoiá-los(as) na prática docente”.

Em primeira análise, para a nossa surpresa, observamos que apenas dois docentes requisitaram aprender mais sobre questões que precisavam ser integradas no dia a dia do ERE, como o uso do Google Classroom, ou seja, a utilização de recursos para atender ao cenário em vias de transição para o Ensino Híbrido (níveis de utilização significativa e variação: A2 – exploração e B1 – integração), enquanto os outros quatro professores relataram querer fazer o curso independentemente das plataformas adotadas, pois o consideravam como uma oportunidade de grande valia (níveis de curiosidade e vontade: A1 – consciência e A2 – exploração). Esses participantes nos chamaram a atenção por responderem que esperavam aprender “qualquer prática pedagógica” que fosse aliada à tecnologia, já que afirmaram estar em um nível básico de domínio das Competências Digitais, situando-se em um campo de curiosidade e vontade de aprender mais sobre TDIC.

Em segundo lugar, destacamos que a ferramenta Lyrics Training foi sugerida, a qual se trata de uma plataforma/aplicativo voltada para a utilização de músicas e vídeos para ensinar e aprender inglês, o que compreendemos estar em um nível de necessidade de diversificação (níveis de estratégia e diversificação: B1 – integração e B2 – especialização). Ainda no mesmo nível, houve a sugestão de abordarmos atividades que pudessem ser adequadas para os alunos com deficiência, por exemplo, em plataformas que apresentassem funcionalidades de acessibilidade, demonstrando, também, a busca do participante por mais domínio no manejo dos recursos digitais para atender, especificamente, o público-alvo dos alunos que é elegível aos serviços da Educação Especial.

Já em termos de autoconhecimento, outro participante sugeriu o uso Google Classroom e Google Forms, mas com uma intencionalidade aparente, demonstrando conhecimento sobre suas necessidades formativas a respeito da TDIC e reflexões sobre sua replicabilidade (níveis de reflexão e partilha: B2 – especialização e C1 – liderança). Por fim, obtivemos algumas sugestões diferenciadas e inovadoras, como abordar a Realidade Virtual e Realidade Aumentada (níveis de crítica e renovação: C1 – liderança e C2 – inovação), levando-nos a refletirmos sobre a construção do conteúdo programático do curso.

Com base nas sugestões para a composição das pautas formativas extraídas dos dados do Q1, pontuamos que o reconhecimento de algumas lacunas como o número não tão expressivo de oferta de oportunidades de formações mais específicas aos professores de inglês nas ATPC por parte da EFAPE corroborou a existência de um espaço de estudo que poderia ser ocupado com propostas formativas condizentes com as questões espaço-temporais enfrentadas, em resposta aos anseios do professorado. A partir dessa seara, enxergamos uma possibilidade procedimental de contribuir com o desenvolvimento de pautas formativas de modo interdisciplinar, entrelaçando a Educação Linguística e a Educação Tecnológica, constatação que nos auxiliou a delinear melhor a proposição teórica do modelo *Cross-Design*.

Isso posto, a partir da aplicação do Q1 e das sugestões dos professores que ordenamos as prioridades para desenharmos, colaborativamente, uma nova proposta de formação e atender às lacunas preexistentes no contexto investigado. Nesse sentido, ao entrevistarmos o PEC colaborador, no que se refere a esse papel, perguntamos como havia sido a experiência de realizar o planejamento do desenho da iniciativa formativa de modo colaborativo e em conjunto com a formadora-pesquisadora, conforme os Excertos 4 e 5, transcrito da Entrevista com o PEC (EP):

Excerto 4 – FP: Com relação às suas experiências enquanto designer dessa proposta de curso, como você descreve o planejamento nos cinco encontros que nós tivemos?

Excerto 5 – PEC (EP): A parceria acabou deixando a coisa mais tranquila para ser feita, porque pelo tempo que a gente tinha, cada um fazia a sua parte: um ia explicar sobre a tecnologia, a parte prática da tecnologia, os recursos a serem utilizados, como utilizar determinada a plataforma, determinado aplicativo. Eu apenas ia exemplificar como o professor poderia utilizar aquilo em sala de aula, em alguma atividade do currículo. E as parcerias também, com os mestres e doutores da UNESP, também veio muito a calhar.

Ponderamos que o fato de os PEC trabalharem articuladamente na DER impactou na construção de um desenho de curso que, realmente, fosse composto pelas duas pastas de atuação: a de LEM – Inglês e a de Tecnologias Educacionais. Ademais, as parcerias realizadas com os pesquisadores do Grupo de Pesquisa, LEV, que apesar de serem descritos como doutores pelo PEC na EP, eram mestres e doutorandos, foi considerada um grande diferencial em nossos encontros formativos, já que três deles abordaram plataformas sobre as quais já tinham tido experiências no campo da investigação científica e na aplicação prática, o que consideramos ter enriquecido a nossa proposição do curso.

Vale ressaltar que, com a explicação do PEC colaborador sobre como tais ferramentas poderiam ser aplicadas na sala de aula, isto é, de que forma elas poderiam ser

inseridas no Currículo Paulista, e a articulação da formadora-pesquisadora em auxiliá-los com estratégias metodológicas a serem utilizadas no formato de ensino remoto emergencial em vias de transição para o Ensino Híbrido, fez com que as ideias do planejamento inicial se materializassem, já que obtivemos a integração entre o conhecimento tecnológico, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico, uma vez que os formadores envolvidos possuíam expertise nas áreas de oferecimento do curso.

Justificamos o impacto da contribuição do corpo docente como parte essencial no curso a partir dos Excerto 4 e 5, pois, como mencionado anteriormente, a formadora-pesquisadora e o PEC colaborador detinham dos conhecimentos necessários, em especial, das questões institucionais, para atenderem às necessidades formativas dos professores estipuladas pelo órgão da SEDUC-SP. Embora não sejam participantes da pesquisa, os mestres convidados tinham bastante expertise acerca das plataformas que ministraram as aulas, pois suas dissertações de mestrado foram desenvolvidas especialmente sobre os assuntos e/ou plataformas abordadas.

Portanto, ao explicitarmos como tais ferramentas poderiam ser aplicadas na sala de aula, isto é, de que forma elas poderiam ser inseridas no Currículo Paulista, fizemos com que nosso planejamento inicial se tornasse naquilo que prevíamos nas discussões teóricas e na fusão que denominamos de CPEP. Assim, a concretização da interlocução entre as teorias do TPACK, de Mishra e Koehler (2006) (conhecimentos tecnológico, pedagógico e de conteúdo), e as dimensões de desenvolvimento formativo dos professores, presentes na BNC-FC (Brasil, 2020) (conhecimento profissional, prática profissional – pedagógica e institucional – e o engajamento profissional), materializou-se na composição da equipe de formadores escolhida, intencionalmente, para ministrar o curso.

Dessa forma, salientamos que fazer um curso on-line não é o mesmo que aprender e deter as competências e habilidades necessárias como em um passe de mágica. Por isso, buscando atender às questões mais urgentes, os dados apontam para a relevância da intencionalidade imbuída na proposta do modelo *Cross-Design*, por exemplo, ao ser validada pelo PEC colaborador, o qual também observou um caminho em potencial para o desenvolvimento de Competências Digitais na FC no Serviço, no momento da ATPC, considerando que a utilização de ferramentas tecnopedagógicas pode auxiliar os docentes a lapidarem o processo ensino/aprendizagem de inglês, correlacionando os conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo (Mishra; Koehler, 2006).

Após descritas as lacunas encontradas, bem como as contribuições dos convidados da UNESP/FCLAr e dos participantes da pesquisa – os professores, o PEC colaborador e a FP

– no desenho inicial do modelo de curso *Cross-Design*, apresentamos as nossas análises a respeito das características dos perfis dos professores-cursistas e de seus contextos, visando ao aprofundamento do mapeamento e delineamento do público-alvo desta pesquisa.

4.1.2 Pré-design: perfil dos participantes e dos contextos circundantes

Ao delinear o planejamento inicial de uma formação a partir da análise de possíveis lacunas na Etapa 1, da Macroetapa Pré-Design, identificadas no entorno profissional dos participantes, incluindo, da formadora-pesquisadora, os temas que, a priori, haviam sido pensados para compor o conteúdo programático do curso foram modificados, pois emergiram do cenário social, especialmente, das raízes das dificuldades encontradas em sala de aula, vivenciadas de modo presencial e on-line, por parte dos educadores, bem como a vontade de aprimoramento das práticas de ensino de Língua Inglesa, por meio de ferramentas digitais.

Retomamos que, em 2020, o PEC colaborador de inglês e a formadora-pesquisadora, PEC de Tecnologia Educacional, realizaram um mapeamento acerca do possível interesse dos professores de inglês dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em participar de um curso on-line que tivesse como objetivo a associação do uso das TDIC ao processo ensino/aprendizagem de LEM – Inglês, entrelaçando a Educação Tecnológica e o Currículo de Língua Inglesa. Amadurecida a ideia, em 2021, a formadora-pesquisadora participou de uma ATPC com o PEC e o referido público, na qual pôde realizar a divulgação da proposta, ainda embrionária, a alguns docentes. Destacamos que tal apresentação do curso antecedeu o envio do formulário on-line do primeiro dos três questionários aplicados.

A respeito disso, a formadora-pesquisadora e o PEC colaborador também visualizaram nessa articulação a possibilidade de trabalharem interdisciplinarmente. Considerando o caráter emergencial do momento em questão, o resultado disso não só se expandiu para os inúmeros benefícios inerentes ao diálogo entre inglês, outras áreas do conhecimento e transversalidades, como lhe é característico, mas, também, pôde oportunizar aos formadores uma parceria necessária, ainda mais no momento pandêmico com o qual estavam lidando, podendo unir suas ideias e saberes para melhor apoiarem os docentes da DER, conforme podemos conferir no Excerto 6:

Excerto 6 – PEC (EP): Então, conseguir fazer isso mais rápido [as formações], pensar uma maneira mais rápida, devido ao tempo que era bem curto para ser feito, [...] eu achei benéfico para o momento.

Assim, na ATPC seguinte, o PEC colaborador comunicou os docentes sobre o Q1, isto é, o formulário de Pré-Inscrição para o curso “Cultura Digital na prática: desvendando as Tecnologias Educacionais para o Ensino de inglês”, com carga horária de 30h e emissão de declaração de participação no curso pela UNESP/FCLAr. A formadora-pesquisadora também anunciou que, nesta ocasião, ela coletaria dados para uma pesquisa de doutorado. A recepção dos docentes foi bastante positiva. Ressaltamos que a adesão à participação dos professores na pesquisa e no curso também foi voluntária, tendo em vista que, embora precisassem comparecer às ATPC, elas já estavam sendo realizadas em outro formato, ficando ao critério deles aceitarem essa proposição ou não. Na ocasião, dos 17 professores de inglês que participaram, 16 responderam ao Q1, afirmando que teriam interesse em realizar um curso na ATPC, com a exceção de um dos professores de inglês, o qual registrou que dependeria do cronograma, já que, anteriormente, ele seria ofertado no contraturno, conforme o Excerto 7:

Excerto 7 – PH (Q1): Depende do cronograma. [...] Durante a semana, qualquer horário antes das 17h.

Como parte essencial de uma Formação Continuada no Serviço, o momento de formação docente contempla a oportunidade de os professores continuarem se desenvolvendo entre pares, pois, ainda mais as unidades escolares que aderiram ao Programa de Ensino Integral (PEI), que é o caso de onde o PH atua, o professorado cumpre 40h semanais de trabalho na instituição, sendo parte desse tempo destinado ao estudo. Caso contrário, com o retorno semipresencial, os interessados teriam que encaixar o curso em sua rotina pessoal.

Entretanto, tendo em vista que nenhum deles respondeu “não” se interessar, avaliamos que o resultado apontou algo que já imaginávamos: os professores almejavam aprender mais sobre a relação presente entre as TDIC e o ensino de línguas, o que nos motivou a darmos continuidade à proposta formativa, adequando-a às necessidades por eles apresentadas. Assim como abordado na subseção anterior, reiteramos que dez desses professores contribuíram com sugestões temáticas para a construção do curso, as quais foram contempladas na elaboração do conteúdo programático.

Depois de mapear quem estava interessado em realizar o curso e o que gostariam de aprender com ele, aplicamos o Q2, com o qual objetivamos investigar o perfil docente sobre seu tempo de experiência, categoria de trabalho, habilitação para lecionar outras disciplinas e realizar um levantamento sobre as percepções dos docentes quanto ao seu nível de domínio tecnológico-pedagógico, bem como no âmbito e desenvolvimento das Competências Digitais. Posteriormente, aplicamos o Q2, referente ao formulário oficial de inscrição. Em comparação

ao Q1, os dados foram minimamente modificados, pois tivemos mais um participante interessado, totalizando em 18 respostas obtidas. O segundo questionário também oficializou as inscrições no curso e, por meio dele, enviamos os aceites de participação na pesquisa, contendo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado digitalmente por 13 dos professores, que compõem nosso público de participantes da pesquisa. Vale salientar que há um íterim que dividiu a aplicação do Q1 e o Q2, o qual foi marcado pelo surgimento do Programa Inglês para Todos, conforme já mencionado.

Desse modo, apresentamos os *prints* tirados das respostas obtidas por meio do formulário on-line do Q2, que nos forneceram os dados necessários para traçar o perfil do público-alvo, iniciando pelo tempo de experiência dos docentes, o qual é referente, especificamente, à dedicação na rede pública estadual de ensino na Figura 28:

Figura 28 – *Print 1* – mapeamento do perfil docente: tempo de experiência



Fonte: Dados da pesquisa.

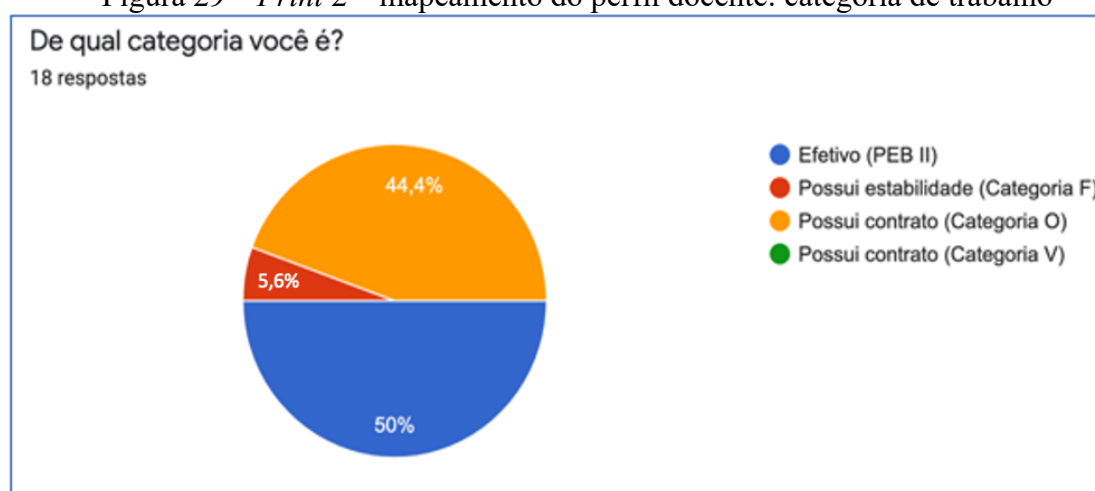
Observamos nos resultados apresentados sobre o tempo de experiência docente, que a opção mais assinalada pelos participantes, com 33,3% de respostas, corresponde a uma jornada de 16 a 20 anos de experiência na rede pública estadual. Em segundo lugar, com 16,7% de participantes, é apontado que possuem mais de 20 anos de atuação. Somando essas duas opções, chega-se a cerca de metade do público interessado no curso. Já 22,2% dos respondentes têm de seis a 15 anos de carreira na SEDUC-SP, ao passo que um pouco mais da outra metade se caracteriza com um menor tempo de atuação na rede. Por exemplo, no que tange aos docentes que estão ingressando na carreira docente, isto é, que atuam há menos de três anos no Estado de São Paulo, apenas 11,1% compõem nosso público-alvo, enquanto de 3 a 5 anos totalizam 16,7% das respostas. Com base nas informações fornecidas, destacamos a maturidade, experiência e familiaridade que metade do perfil do público desta pesquisa possui quanto às iniciativas de formação e trabalho advindas da SEDUC-SP.

Devido às transformações contínuas na sociedade, aligeiradas, ainda mais, na pandemia, a exigência de aprimoramento profissional, após a formação inicial dos professores, tornou-se ainda maior. Porém, notamos que a adesão para realizar um curso na área de desenvolvimento das Competências Digitais se concentrou nos docentes mais experientes, característica prevalente no público de docentes de inglês em nossa DER.

Nesse sentido, identificamos duas prováveis intencionalidades, a serem confirmadas adiante em nossas análises, discussões e reflexões: por um lado, por conhecerem as particularidades da rede pública paulista há bastante tempo, os professores poderiam adotar expectativas em fazerem um curso pautado nos moldes daqueles que sempre fizeram. Por outro, esperanças por algo mais diferente e até disruptivo. Devido às contribuições dadas por eles na subseção anterior com sugestões para a composição das pautas formativas no curso, observamos a prevalência da heterogeneidade, já que obtivemos sugestões para trabalharmos com tecnologias em níveis mais básicos e, até mesmo com a Realidade Virtual em níveis mais intermediários e avançados. Para tanto, novos tempos, impactados por agentes internos ou externos, como, por exemplo, a pandemia, levam-nos a refletirmos sobre a necessidade de remodelarmos as formas de teorizar, quando se trata de atender às transformações (Moita Lopes, 2006).

Assim, na Figura 29, delineamos a categoria de trabalho dos servidores interessados, isto é, de natureza efetiva ou temporária:

Figura 29 – *Print 2* – mapeamento do perfil docente: categoria de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa.

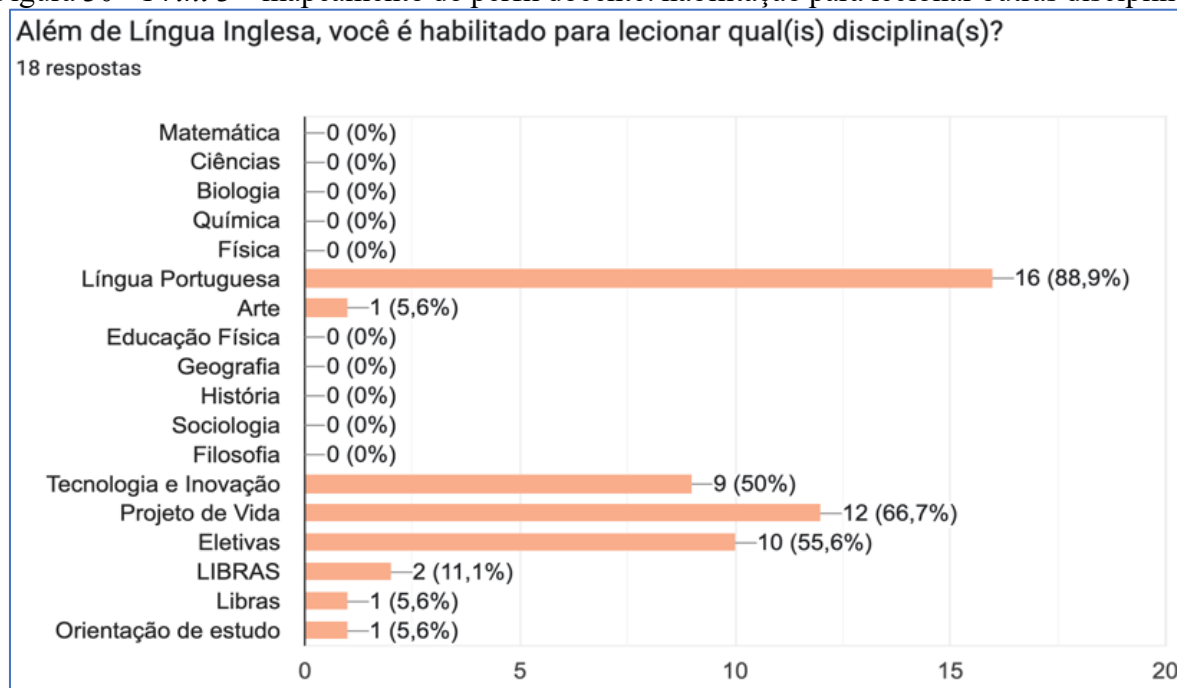
Com relação aos dados obtidos, identificamos que metade dos servidores são efetivos na rede e, aproximadamente, a outra metade, contratados. Cerca de 6% dos interessados fazem parte da Categoria F, que se refere a uma categoria que atribuiu estabilidade aos

professores no serviço público também. Por fim, com relação à Categoria V, isto é, a categoria de professores eventuais, não obtivemos respostas, visto que tal função tem diminuído cada vez mais, por conta da adoção das escolas ao Programa de Ensino Integral (PEI), modelo que extinguiu a possibilidade de professores externos à escola substituírem, eventualmente, as aulas dos docentes faltantes.

Embora os dados sejam de 2021, é importante destacar que os docentes de Categoria V continuam, aparentemente, diminuindo consideravelmente. Em junho de 2023, os professores contratados temporariamente tiveram a oportunidade de participar de um concurso público, promovido pela SEDUC-SP em parceria com a VUNESP, que ofertou 15.000 vagas para atuação na rede estadual de ensino. Após isso, ao contrário de outras épocas, a contratação por tempo determinado passou a ser feita a partir de uma lista dos professores aprovados no concurso, resultando em uma alocação prioritária para aqueles que passaram, de alguma forma, por uma seleção. Em 2024, a maioria das vagas foi preenchida por esses profissionais. Contudo, destacamos que essa alocação não se tratou da efetivação desses profissionais no sistema público em um primeiro momento, mas ordenou a atribuição de aulas aos denominados Categoria O, pela ordem da lista final.

Já no que tange à formação e às habilitações desses professores, os quais, muitas vezes, desempenham seus papéis lecionando outras disciplinas, apresentamos o retrato da multiplicidade de componentes em que atuam na Figura 30:

Figura 30 – *Print 3* – mapeamento do perfil docente: habilitação para lecionar outras disciplinas

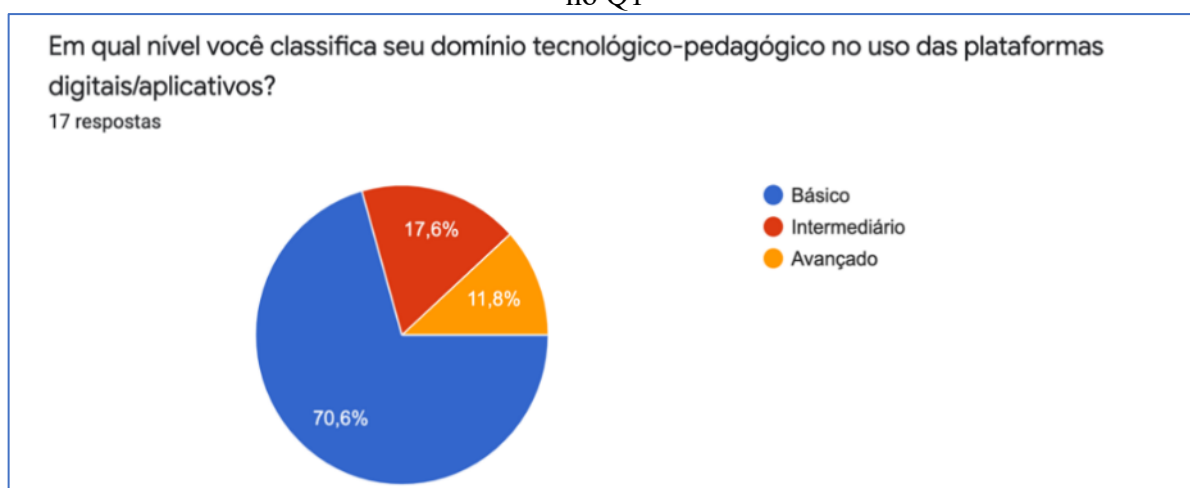


Fonte: Dados da pesquisa.

As três disciplinas mais assinaladas depois de Língua Portuguesa são as do extinto Programa Inova Educação, as quais chegam a compor 50%, de habilitados em Tecnologia e Inovação, 66% em Eletivas e 55,5% em Projeto de Vida. Todavia, evidenciamos que os professores que ministravam as disciplinas do Programa Inova Educação foram formados, principalmente, por meio de dois cursos – Edição Básica e Aprofundada –, ofertados pela EFAPÉ. Isto é, para lecionar quaisquer um dos três componentes, o ponto de entrada era fazer os cursos de capacitação on-line do mesmo modelo, isto é, de caráter mais genérico, que debatemos na subseção desta tese a respeito da oferta de curso de Anos Iniciais para formação de Língua Inglesa.

Considerando as respostas obtidas em ambos os questionários, fizemos uma comparação quanto às colocações acerca das principais necessidades de apoio dos professores, bem como sobre suas percepções acerca do domínio das Competências Digitais. Contudo, para facilitar a compreensão do público-alvo, optamos por perguntar “em qual nível você classifica seu domínio tecnológico-pedagógico no uso das plataformas digitais/aplicativos?”, sem elaborar perguntas complexas ou descritivas sobre aquilo que gostaríamos de investigar. Dessa forma, na Figura 31, observamos como os primeiros 17 docentes se posicionaram a respeito de sua percepção sobre o domínio das Competências Digitais no Q1:

Figura 31 – *Print 4* – mapeamento da percepção sobre o domínio das Competências Digitais no Q1

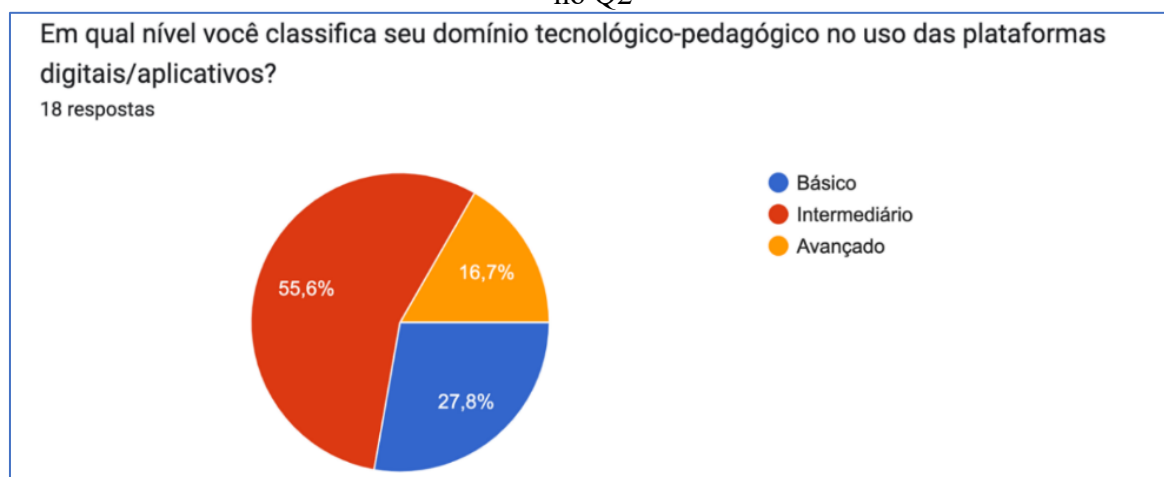


Fonte: Dados da pesquisa.

A partir disso, constatamos que os docentes possuem percepções pouco distintas sobre o seu nível de domínio tecnológico-pedagógico. Os dados demonstram que mais de 70% consideram-se no nível básico, um pouco mais de 17% na metade e, 11,8%, no avançado. Já no

Q2, destacamos que as percepções sobre o domínio tecnológico-pedagógico se alteraram consideravelmente, conforme a Figura 32:

Figura 32 – *Print 5* – mapeamento da percepção sobre o domínio das Competências Digitais no Q2



Fonte: Dados da pesquisa.

Entendemos que os resultados obtidos justificam, portanto, a adesão ao curso proposto pela formadora-pesquisadora, cujo foco estava no desenvolvimento de competências e habilidades com relação ao uso de TDIC para o ensino de inglês, mas apresentam dissonâncias quanto às percepções que os professores de inglês possuem acerca do seu próprio domínio de Competências Digitais. É importante salientar que tal conceito não foi definido aos participantes previamente, sendo denominado de domínio tecnológico-pedagógico no questionário, abrangendo, a partir disso, várias percepções. Assim, é mister ressaltar que os dados foram coletados nos dois questionários com um espaço de tempo de quatro meses de aplicação entre eles – um em maio e o outro em setembro, o que pode justificar tal discrepância, além das interveniências já mencionadas.

Outro ponto que constatamos é que, no período pandêmico, os profissionais tiveram que desenvolver inúmeras habilidades e competências para lidarem com os desafios do ensino remoto e, depois, com a transição para o modelo híbrido, diante do isolamento social obrigatório, o que pode ter interferido em suas respostas no Q2, em níveis de evolução do desenvolvimento de Competências Digitais, conforme explicado por Lucas e Moreira (2018) na linha de progressão do desenvolvimento de tais competências, na Subseção 2.2.4. Reconhecemos, assim, a probabilidade de os docentes terem progredido dos referenciais mais básicos, como dos níveis de curiosidade e vontade, e terem partido para outros patamares dadas as necessidades, como a utilização significativa e diversificação de estratégias das TDIC.

Destarte, com relação aos contextos circundantes, Tori (2010, p. 60) nos chama a atenção sobre o cuidado nas interações em uma proposta de curso digital, por exemplo, como o *Cross-Design*, pois o formador precisa considerar a distância transacional, isto é, o que o autor denomina de “espaço cognitivo entre formador e professor”, buscando o nível ideal de distância, para mediar e oferecer formações que priorizem o diálogo e a autonomia no ambiente educacional.

Assim, para além de um levantamento sobre os perfis dos participantes, analisando os resultados alcançados nesta seção, notamos que dois perfis de cursistas surgem do público-alvo, baseados na maneira como os docentes percebem seu domínio das Competências Digitais: o andragógico e o heutagógico. Na andragogia, a motivação intrínseca impulsiona a aprendizagem; e na heutagogia, a autonomia é a principal característica, concedendo aos aprendizes a liberdade de escolherem como, quando e o que desejam aprender, algo que desempenha um papel importante em nossa proposta formativa.

Desse modo, a partir da análise das lacunas e contribuições para a emergência do *Cross-Design*, frisamos que esta pesquisa tem como princípio a necessidade de ser reconhecida como fruto de um contexto específico e de um momento singular de investigação: a pandemia da COVID-19. Apesar disso, destacamos, ainda, que sua identidade não se limita a esse cenário, uma vez que seu nascimento teve origem anterior a tal acontecimento, sendo remodelada conforme as interferências contextuais. Também consideramos que sua realização não se finda durante o colapso global, mas a posteriori. A seguir, expomos como o planejamento inicial foi consolidado na elaboração do modelo *Cross-Design* piloto, que nos possibilitou concretizarmos o desenho do curso.

4.2 *Cross-Design*: construção dos fundamentos do modelo piloto

Para apresentar os fundamentos do modelo *Cross-Design* piloto, isto é, a primeira versão do design do curso, partimos das palavras de Freire (2009, p. 14), adequando-as aos desafios do século XXI, visto que, assim como há mais de uma década, exigem novos realinhamentos das propostas formativas vigentes. Para a autora, o começo de tudo é compreender o *status quo* do contexto social em que vivemos, o qual é

[...] marcado pela rapidez e imediatismo proporcionados por novas modalidades de acesso, armazenamento, recuperação e intercâmbio de informações. Essa caracterização não apenas nos coloca diante de possibilidades únicas de construção e manipulação de conhecimentos, mas, também, origina formas distintas de trabalho, comunicação e interação com o meio, com o outro e com o próprio indivíduo.

Assim, consideramos que continua sendo urgente impulsionar o “desenvolvimento de competências e habilidades que respondam mais adequadamente às especificidades desse contexto” (Freire, 2009, p. 14), corroborando os fundamentos construídos nesta versão do modelo *Cross-Design* que denominamos de piloto. Nesse sentido, iniciamos a Etapa de Análise 3 nesta subseção, na qual ainda percorremos pelos processos de planejar, agir, observar e refletir (Burns, 2010), principiadas ao longo da preparação do design do curso na macroetapa anterior, isto é, a Pré-Design. Diante disso, expomos a estruturação que começa a dar origem concreta ao design de nossa proposição teórica.

Atribuímos as reflexões engendradas neste tópico às discussões realizadas a partir das visões de design que desenvolvemos na Subseção 2.4, a saber: Design Instrucional (DI) à luz de Kenski (2018, 2019); Design Instrucional Contextualizado (DIC) (Filatro, 2010, 2020); Design Educacional Complexo Freire (DEC) (2013); e *Design Thinking* (DT) de acordo com Cavalcanti e Filatro (2018).

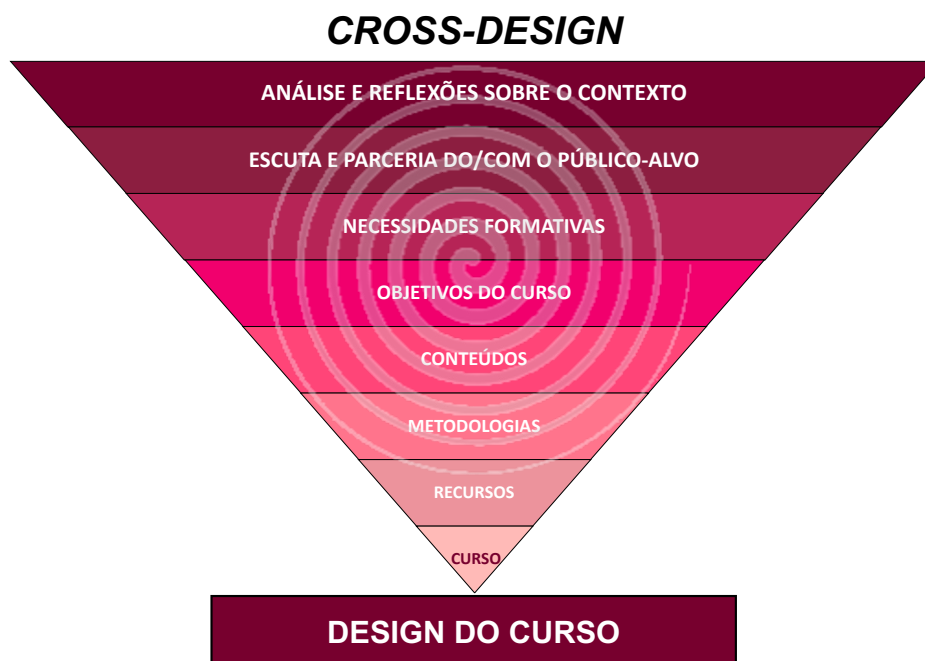
Para a proposição inicial deste modelo, guiamo-nos, inicialmente, pelas etapas que Kenski (2019, p. 16) nos apresenta como um caminho para o DI de uma proposta formativa. Para melhor visualizarmos os objetivos e caminhos possíveis, refletimos sobre as seguintes perguntas: a) para onde vamos? (objetivos da aprendizagem); b) como podemos atingir aos resultados planejados? (teorias de aprendizagem, estratégias educacionais e comunicacionais e recursos didáticos); e c) como sabemos se atingimos os objetivos com os modelos propostos? (avaliações). Tais questionamentos nortearam a consolidação do planejamento inicial, já esboçado anteriormente. Contudo, é necessário acrescentar um questionamento que consideramos ser fundamental no modelo *Cross-Design*, isto é: de onde partimos?

Para Kenski (2019, p. 16), ao desenharmos uma proposta formativa por meio do Design Instrucional, partimos da intencionalidade de buscar por respostas e soluções para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem. Assim, notamos que ao desenharmos uma formação com/para os professores de um determinado contexto, isto é, na etapa de Pré-Design, os conteúdos de curso emergiram do cenário social, em especial, das dificuldades encontradas em sala de aula por parte dos educadores, bem como do que almejam aprimorar em suas práticas de ensino de Língua Inglesa, por meio de ferramentas digitais.

Na Figura 33, portanto, evidenciamos o que denominamos de microetapas presentes nesta macroetapa. Após o Pré-Design, desenhamos uma pirâmide invertida, na qual buscamos atribuir o sentido do símbolo que corresponde a uma quebra de paradigma hierárquico, posição assumida intencionalmente no processo de elaboração do modelo, em contraste aos programas de formação continuada institucionais que colocam o curso como o item mais importante no

topo da pirâmide, já que geralmente é criado e ofertado sem a escuta das necessidades dos professores e investigação de seus contextos de trabalho.

Figura 33 – Macroetapa *Cross-Design*: modelo piloto



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta macroetapa, isto é, em que surge, efetivamente o *Cross-Design*, giramos a pirâmide a fim de destacar que a proposta deixa de ser feita na direção *top-down* e passa a ser pensada numa visão *bottom-up*, uma vez que as análises e reflexões do contexto, a parceria do/com o público-alvo e a investigação das necessidades formativas determinam os caminhos que levam o curso a ser construído coletivamente, antes de sua proposição. Todavia, em diversos momentos, as ações quebram a linearidade e ocupam um espaço de movimento cíclico, em espiral, já que atravessam e são atravessadas, umas pelas outras, de forma precedente ao início do curso. Assim, a macroetapa *Cross-Design* é pensada em um movimento que, apesar de ser ordenado, oportuniza o diálogo e a interconexão constantes entre as oito microetapas que a compõem, concretizando tal proposta em um desenho que consideramos ser flexível e responsivo às intervenções de seu entorno. Desse modo, no modelo piloto do curso, cada uma das microetapas da pirâmide invertida do *Cross-Design* está suscetível a mudanças.

Assim, essa permeabilidade se justifica por entendermos que o desenho *Cross-Design* se encontra em um constante processo de elaboração na fase piloto, sendo que, até mesmo depois de sua consolidação está passível de sofrer alterações, suscetível à análise de seus impactos e necessidades de ajustes e adaptações. Nesse sentido, compactuamos com o

DIC, já que Filatro (2010, p. 57) justifica que sua diferença principal do DI convencional é que se alicerça na ruptura de “padrões baseados em sequências lineares e dicotômicas entre as distintas fases envolvidas na criação de um curso”, tal qual compreendemos ser as nossas microetapas, já que se retroalimentam em vários momentos. Desse modo, entendemos que o modelo *Cross-Design* possui uma correlação significativa com o DIC e aquilo que esperamos que ocorra em um processo de FC no Serviço.

Destarte, seguindo o proposto na pirâmide invertida e seu espiral, realizamos os passos que denominamos de microetapas, a saber: elaboramos as análises e reflexões sobre o contexto; mapeamos os interesses do público-alvo por meio de um levantamento, a fim de fazermos uma escuta e consolidarmos a parceria com os docentes e o PEC colaborador. Após isso, identificamos as necessidades formativas dos professores e encerramos a etapa de planejamento inicial.

Nesta macroetapa, também destacamos os dados obtidos na Entrevista com o PEC colaborador. A formadora-pesquisadora entrevistou o PEC e o questionou a respeito de como ele poderia descrever as experiências obtidas na etapa de planejamento do design piloto do curso, no que tange à parceria firmada entre formadores, conforme apresentamos nos Excertos 8 e 9 a seguir:

Excerto 8 – FP: E a respeito da parceria entre formadores?

Excerto 9 – PEC (EP): Eu gostei muito da parceria, pois eu trabalhei mais com a questão de como a tecnologia, os aplicativos e as plataformas iriam ser utilizadas dentro do currículo, em que momento elas poderiam aparecer no currículo.

Assim como já explicitado, é mister destacar que devido aos anos de atuação como formador desse público-alvo na DER, a frente do Currículo de LEM – Inglês, antes mesmo da pandemia, o PEC relatou que as ações implementadas na DER o prepararam para isso. O profissional estava acostumado a realizar formações que envolvessem o diálogo sobre o currículo com os docentes, porém ressaltou que a relação da disciplina com as TDIC foi potencializada a partir da parceria com a PEC de Tecnologia Educacional.

Já com relação aos primeiros impactos da implementação do curso, observamos nos Excertos 10 e 11 que os docentes que atuavam em escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), geralmente, eram os mais participativos no modelo de ERE, segundo as experiências anteriores do PEC. Entretanto, com o retorno presencial gradativo, a possibilidade de atendermos a todos os docentes no mesmo horário foi reduzida devido ao Ensino Híbrido, ocasionando certa dificuldade de os professores participarem dos encontros sincronamente.

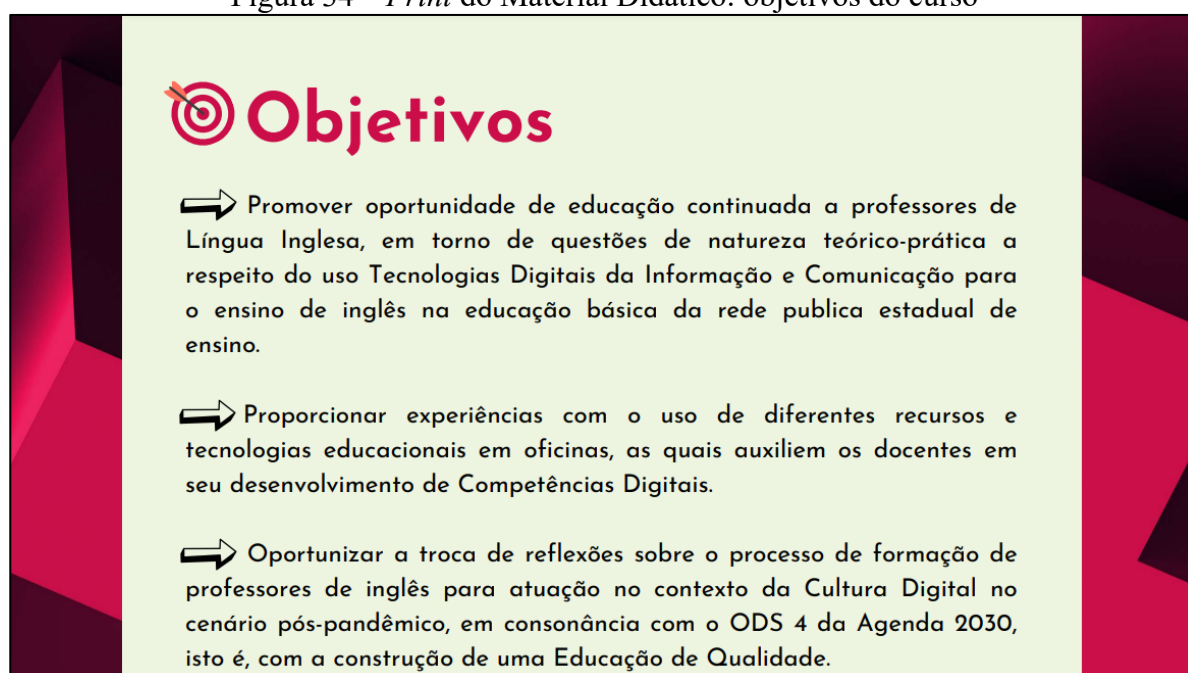
Excerto 10 – FP: E com relação à execução?

Excerto 11 – PEC (EP): [...] acredito que foi muito interessante. Porém, a gente já estava num momento em que os professores tinham voltado para o presencial. O que aconteceu foi que o público que a gente esperava diminuiu um tanto, principalmente, os professores de escolas de tempo integral, que tinham um horário muito diversificado de aula e [...] não poderiam comparecer no momento síncrono. E, justamente, acredito que esses professores do tempo integral eram os [...] mais engajados e mais participativos que eu tinha nos momentos anteriores em que estávamos todos dentro de casa, fazendo as formações e os ATPC.

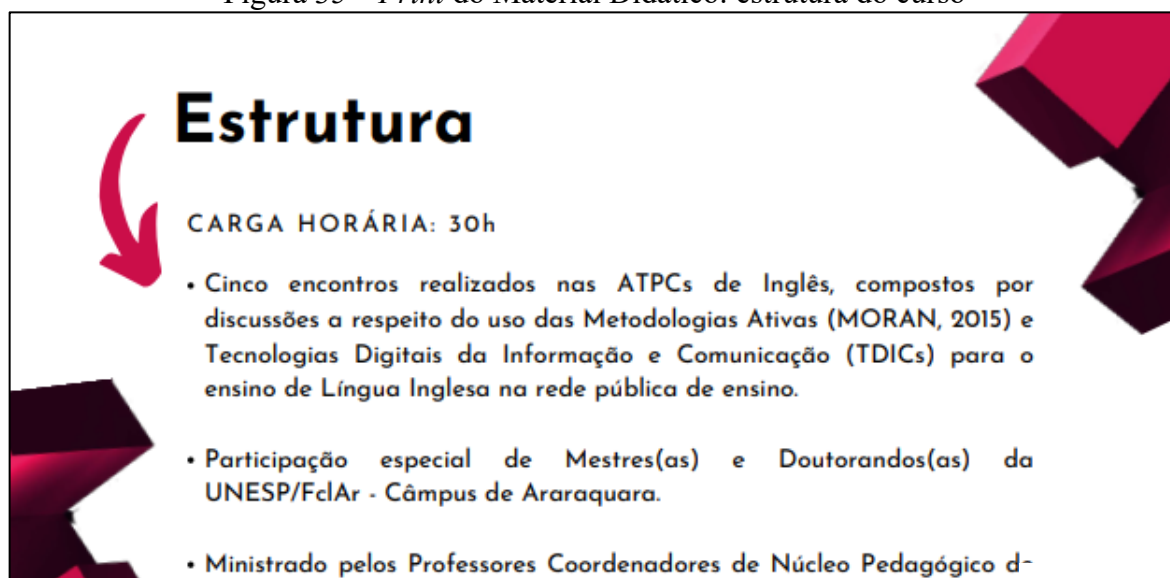
Nesse sentido, observamos um diálogo com o DEC, postulado por Freire (2013, p. 179), porquanto a autora considera a imprevisibilidade existente nos percursos formativos como um fator determinante. Para ela, há a criação das primeiras unidades como o ponto de partida, mas são permeáveis e permitem que ocorram as intervenções do público-alvo, tornando-o um desenho praticamente inacabado e recorrentemente invadido pelas circunstâncias dos sujeitos e contextos de sua implementação.

Em seguida, partimos para a sistematização dos objetivos, os quais precisavam estar em consonância com a proposição teórica, bem como estruturamos o curso de acordo com o contexto pandêmico, em vias de ingressarmos na pós-pandemia. Assim, desenvolvemos as orientações sobre a finalidade de nossa FC no Serviço, conforme os *prints* do material didático do curso, nas Figuras 34 e 35:

Figura 34 – *Print* do Material Didático: objetivos do curso



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 35 – *Print* do Material Didático: estrutura do curso

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao elaborarmos os objetivos e explicarmos a estrutura do curso, entendemos que o modelo piloto apresentado anteriormente pôde ser desenvolvido até aqui. Embora faça parte do projeto da macroetapa *Cross-Design* explicitarmos as demais microetapas apresentadas na pirâmide invertida, como os conteúdos, as metodologias e os recursos, para depois, então, fazermos o desenho da elaboração de nossa proposta formativa, notamos que, assim como explicitam Cavalcanti e Filatro (2018) sobre o *Design Thinking*, nessa subseção não concluímos o modelo do curso, mas elaboramos seu protótipo. Nesse sentido, elucidamos que compreendemos o problema e projetamos uma solução ao criarmos o *Cross-Design*, contudo, somente por meio da elaboração de um protótipo é que surge a oportunidade de visualizarmos sua materialização, permitindo-nos verificá-lo, refiná-lo e aprimorá-lo para implementarmos uma versão melhor.

Destarte, percebemos que, mesmo tendo estruturado inicialmente o curso, só conseguiríamos completar sua estruturação depois de concluirmos outras ações essenciais para a emergência do modelo. Em especial, ressaltamos: realizar o convite aos professores parceiros do grupo de pesquisa, LEV; definir o órgão emissor da declaração de participação no curso, ou seja, pela UNESP/FCLAr; estabelecer o cronograma dos encontros conforme a disponibilidade da agenda de todos os envolvidos; montar a estrutura das aulas, pensando em quais metodologias ativas poderiam ser inseridas, além de definir quais recursos humanos e técnicos poderiam ser utilizados por meio da homologação de processos. Devido a isso, reavaliávamos que essas microetapas poderiam se encaixar tanto no desenvolvimento das ações quanto no planejamento em si.

Por fim, chegamos na finalização do primeiro ciclo da pesquisa-ação, uma vez que, até a Etapa 3 percorremos pelos processos de planejar, agir, observar e refletir (Burns, 2010) ao longo da preparação do design do curso. Assim, concluímos que as Etapas de Análise 4, 5 e 6, mencionadas no ciclo 2, mais precisamente, na Subseção 3.4, são produtos de um replanejamento possibilitado pelas fases que perpassamos no ciclo 1 e que se encerram nesta subseção, permitindo-nos a recomeçar o ciclo 2 da pesquisa-ação diante de suas necessidades na próxima subseção.

4.3 *Crossaction*: reflexões para, durante e sobre a formação

Diante da aceitação da proposição teórica de um novo formato de curso, ponderamos ser fundamental demarcar nossas reflexões em três momentos até aqui: aquelas que tecemos antes da ação formativa, isto é, para realizar o desenho da formação; as que registramos durante sua aplicação; e as reflexões que nos auxiliaram a analisar os possíveis ajustes ao longo do curso. Considerando o exposto, iniciamos esta subseção retomando Rajagopalan (2022, p. 31), o qual assevera que “quando se propõe um mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento”. Baseando-nos nas particularidades já apresentadas do público-alvo e contexto que circundam e fundamentam o nosso modelo, analisaremos os dados voltados, especificamente, à aplicação do curso, os quais também nos ajudam a recalcular alguns caminhos e fazer algumas adaptações, já que, a partir dessa macroetapa, iniciamos o ciclo 2 da pesquisa-ação (Burns, 2010) com a Etapa de Análise 4. Para tanto, valemo-nos do título *Crossaction* por compreendermos a relevância dos resultados obtidos ao longo dos acontecimentos que atravessaram o desenvolvimento da formação.

Após planejarmos a estrutura e definirmos os objetivos do curso, desenvolvemos um Repositório para Ensino de Língua Inglesa, o qual denominamos de REPLI, com analogia à *reply*, atribuindo o sentido de replicabilidade e implementação das ações aprendidas no curso, por homologia de processos, na sala de aula. Nele, divulgamos os *folders* com as informações de cada encontro, as gravações das aulas do curso, o material didático utilizado, elaborado e publicado no site oficial da Diretoria de Ensino, bem como o link de uma turma que criamos no Google Classroom, a fim de termos um local oficial, o qual consideramos um AVA do curso, para o armazenamento dos materiais pedagógicos utilizados, bem como das atividades propostas aos docentes, conforme a Figura 36.

Figura 36 – *Print* do REPLI – Repositório para ensino de Língua Inglesa no Padlet



Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, com a oficialização das inscrições e o repositório criado, desenhamos o *layout* do material do curso: “Cultura Digital na prática: desvendando as Tecnologias Educacionais para o Ensino de inglês”. Considerando o ERE e as dificuldades nele encontradas, pensamos, inicialmente, no design e na alocação do nosso material, pois precisava estar disponível de um modo acessível, prático e organizado, para minimizar o possível aparecimento de dúvidas quanto aos canais de acesso síncrono, assim como ao suporte assíncrono, atribuindo-lhe, na Figura 37, a seguinte identidade visual:

Figura 37 – *Print* do Material Didático do curso



Fonte: Elaborada pela autora.

Além disso, a elaboração de nossa turma no Google Classroom como um AVA também foi um suporte importante ao longo do curso, já que muitos dos materiais utilizados na formação eram postados nessa plataforma, a qual foi utilizada com muita frequência durante a época da pandemia, conforme expomos na Figura 38:

Figura 38 – *Print* do AVA do curso no Google Classroom

Fonte: Dados da pesquisa.

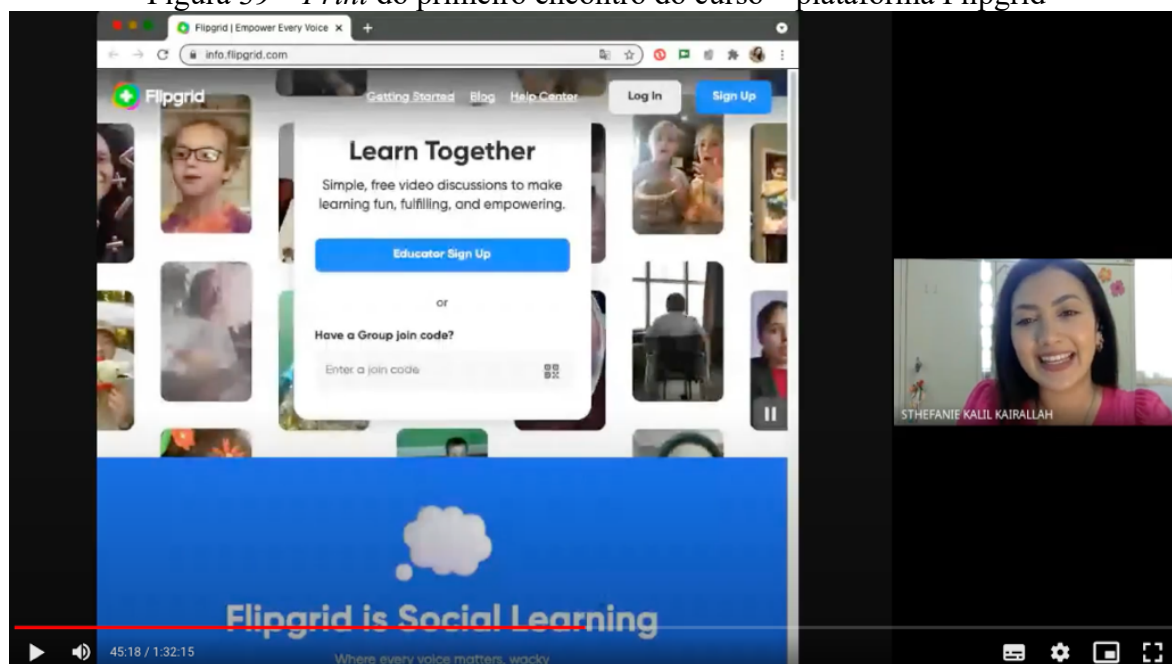
Feitas as apresentações do repositório de alocação dos materiais, conteúdos, *layout* e AVA do curso, partimos para a análise dos dados obtidos, especialmente, na aplicação do Q3. Apontamos que eles nos revelam se o processo de homologia dos processos (Schön, 2007) pôde acontecer ao longo dos encontros, já que uma de nossas maiores preocupações iniciais, a respeito do apoio aos docentes, estava relacionada à reverberação dos resultados do processo formativo e do desenvolvimento de Competências Digitais no ambiente escolar.

Desse modo, ressaltamos que, no principal questionamento contido no Q3, requisitamos aos professores que fizessem uma associação entre os recursos digitais apresentados e modelizados a eles ao longo dos encontros e a forma como poderiam inseri-los no Currículo de LEM – Inglês, a fim de utilizá-los em sala de aula, tal qual pressupomos que uma FC no Serviço deva acontecer. Ao todo, o Q3 foi encaminhado ao final dos cinco encontros. A intenção era a mesma em todos, já que continham a seguinte pergunta: “A partir do Currículo em Ação, descreva como você faria a transposição didática de uma Situação de Aprendizagem para as plataformas Flipgrid, Lyrics Training, Quizlet, Realidade Virtual (Arts & Culture e YouTube) e/ou Canva”. Em outras palavras, gostaríamos de investigar se os docentes cursistas enxergavam, nas aulas ministradas no curso, a possibilidade de replicarem tais ações, de modo factível, dentro do contexto em que se encontravam. Sendo assim, de acordo com a intencionalidade desse instrumento, analisamos os dados obtidos buscando identificar se, por meio do curso, foram promovidas as oportunidades para desenvolverem Competências Digitais, bem como se apropriarem das tecnologias educacionais utilizadas, em busca de reconhecerem suas potencialidades pedagógicas.

Diante disso, definimos os conteúdos, metodologias e recursos que utilizamos em cada um dos cinco encontros realizados no curso, via Google Meet, com os professores de Língua Inglesa. Tal como disposto no cronograma e informado anteriormente, elegemos um recurso digital para cada aula. Contamos também com as parcerias de professores mestres pela UNESP/FCLAr, os quais enriqueceram a proposta do curso, já que eram profissionais com expertise na área das TDIC e da LA especificamente. Assim, a partir das sugestões obtidas nos instrumentos de coleta de dados anteriores, incorporamos uma das ferramentas explicitadas, como Lyrics Training, e contemplamos dois outros temas como a Realidade Virtual e as requeridas sugestões metodológicas com relação a ferramentas que apresentam funcionalidades de acessibilidade, como a Flipgrid. Destarte, para organizarmos as discussões, apresentaremos os excertos reunidos por plataforma educacional, referentes aos cinco encontros desenvolvidos.

Na Figura 39, expomos o primeiro encontro que realizamos em setembro de 2021: “Vamos explorar o Flipgrid?”. Partimos da solicitação que havíamos coletado nos questionários anteriores e reconhecemos outras funcionalidades da plataforma. Além de ser gratuita e permitir a comunicação por meio de vídeos e fóruns, dispõe de ferramentas de acessibilidade integradas, como o leitor imersivo da Microsoft, possibilitando, assim, o desenvolvimento de atividades mais inclusivas e equânimes.

Figura 39 – *Print* do primeiro encontro do curso – plataforma Flipgrid



Fonte: Dados da pesquisa.

Reconhecemos que o contato e as relações interpessoais ficaram em segunda instância durante as aulas remotas, já que experienciamos um modelo de ensino que não

favorecia a diversificação das aulas, mas importava as características do ensino presencial, muitas vezes, tradicional, para o universo virtual. Nesse sentido, avistamos na ferramenta Flipgrid a oportunidade de promovermos uma aula por meio da metodologia ativa de sala de aula invertida, além de impulsionarmos o desenvolvimento de habilidades como o *speaking*. Sobretudo, a plataforma também ampliou as oportunidades para os professores poderem vislumbrar outros caminhos além dos já conhecidos, como Google Classroom e WhatsApp, para fortalecerem os laços com os estudantes ensinando Língua Inglesa. Vale ressaltar que a plataforma conta com recursos de acessibilidade da Microsoft que podem ser utilizados gratuitamente.

A seguir, apresentamos os excertos que contêm as articulações pensadas pelos professores-cursistas, participantes de nossa pesquisa, a respeito do uso da plataforma Flipgrid em Situações de Aprendizagem do Currículo Paulista.

Excerto 12 – PA (Q3): Exporia o tema curricular, discorreria sobre o assunto, esmiuçaria as dúvidas e solicitaria a criação da sua resposta por meio de abordagens e aplicações que a plataforma oferece.

Excerto 13 – PH (Q3): Montaria um grupo de alunos para trabalharmos um determinado tema em forma de discussão.

Excerto 14 – PI (Q3): A plataforma Flipgrid poderia auxiliar na criação de turmas e visualização dos vídeos com as atividades da situação de aprendizagem e as explicações das mesmas.

Excerto 15 – PC (Q3): Gravando videoaulas do material EJA, Mundo do trabalho.

Conforme os autores Lucas e Moreira (2018) definem os descritores e os níveis de progressão dos níveis de proficiência das Competências Digitais, pontuamos que é possível reconhecer algumas características nos Excertos 12, 13 e 14, como a curiosidade e a vontade de aprender, que definem o nível A2, ou seja, representam os educadores que podem ser considerados exploradores no que tange à adoção de práticas com recursos digitais. O mesmo ocorre no Excerto 15, no qual o PC destaca que poderia realizar a plataforma em conjunto com o material direcionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), por atuar no CEEJA.

Entretanto, nos seguintes excertos, constatamos uma postura diferente. Embora os participantes demonstrem interesse no uso do Flipgrid nos Excertos 16 e 17, apontamos que PB e PF se encaixariam no nível A1, definido como recém-chegados, o qual representa a tomada de consciência necessária para a apropriação do uso das TDIC, uma vez que percebem a validade de utilizá-las, todavia reconhecem os caminhos formativos que precisam percorrer.

Excerto 16 – PB (Q3): Eu poderia criar resumos, dispostos em um infográfico, e é muito novo para mim, então, iria me habituando e mais adiante surgiria outras maneiras novas.

Excerto 17 – PF (Q3): Eu não consegui acessar a plataforma ainda, porém gostaria de trabalhar os temas transversais nessa plataforma, pois parece ter muitos recursos.

Já no Excerto 18, o pedido de ajuda do PG nos revela que há necessidade de mediação, pois está com dificuldade de compreender a plataforma e suas funcionalidades. Tal colocação se repete em outros momentos, os quais apresentaremos mais adiante.

Excerto 18 – PG (Q3): Preciso de mais ajuda.

Também dialogamos com Liberali (2004), que destaca que a postura reflexiva do professor pode ser desenvolvida de forma técnica, prática e crítica. Por vezes, reconhecemos que os dados obtidos demonstram uma alternância entre os três tipos de reflexão, segundo as descrições realizadas pela autora. No Excerto 19, por exemplo, percebemos o predomínio da concepção da plataforma Flipgrid como apenas mais um recurso disponível para o ensino, o que poderia representar uma reflexão de ordem mais prática, já que para o PE sua finalidade é ser experimentada como uma ferramenta sem uma intencionalidade crítica aparente.

Excerto 19 – PE (Q3): Construindo um vídeo similar ao da situação de aprendizagem dentro da própria plataforma.

Em contrapartida, notamos que a reflexão voltada para uma atuação mais intencional se revela nas seguintes passagens, uma vez que, no Excerto 20, o PK demonstra estar no nível B1, que se refere aos integradores, pois busca integrar e diversificar suas estratégias metodológicas com o Flipgrid, direcionando o desenvolvimento da habilidade da oralidade dos estudantes em sua proposta de ensino de Língua Inglesa, articulada à plataforma:

Excerto 20 – PK (Q3): Currículo em Ação, volume 1, páginas 80, 81 e 82: “*Animals and their habitats (part 1)*”. Depois de explorada esta unidade, visando ao desenvolvimento da oralidade dos alunos, faria um vídeo fazendo perguntas como “*What do the cows do?*”, “*What covers the cow bodies?*”, “*What do the cows eat?*”, a fim de que eles respondam.

Quanto ao Excerto 21, o PL também demonstra que seu objetivo de entrelaçar teoria e prática é corroborar a educação integral, sobretudo, ao citar as aulas de Projeto de Vida, por meio das quais visa à articulação do uso do recurso digital, às questões curriculares e ao componente da parte diversificada do PEI, valendo-se da interdisciplinaridade.

Excerto 21 – PL (Q3): Poderia usar nas aulas de Projeto de Vida, onde os alunos fariam um breve relato de qual é seu sonho de Vida e quais as estratégias eles podem usar para concretizar o mesmo, visto que nesta plataforma, as atividades podem ser muito mais interessantes, pois os alunos também podem publicar seus vídeos.

Diferentemente da primeira plataforma, a sugestão sobre abordarmos o Lyrics Training foi feita pelos participantes e retirada literalmente dos questionários para compor o conteúdo programático do curso. Outrossim, em outubro de 2021, a Professora Mestra convidada apresentou a plataforma para os docentes e propôs uma atividade para que a explorassem em sala de aula, presencial ou virtualmente, espelhando possibilidades de implementação do recurso via metodologia ativa de rotação por estações.

Nos seguintes dados extraídos do Q3, é válido salientar que os docentes a acharam uma ferramenta extremamente interessante para trabalharem algumas questões que, inclusive, extrapolavam o currículo, dada a abrangência do recurso. Eles visualizaram, sobretudo, as possibilidades de trabalharem, intencionalmente, aspectos de ordem gramatical por meio da plataforma Lyrics Training, conforme os Excertos 22, 23, 24, 25 e 26:

Excerto 22 – PB (Q3): Contextualizando, quando for estudo do léxico ou gramática, por exemplo. Assim que me familiarizar e aprender melhor sobre o uso dessa nova ferramenta, poderei ter mais ideias didáticas.

Excerto 23 – PF (Q3): Trabalharia com o 9º ano a situação de aprendizagem sobre anúncios *PSA [Public Service Announcement]*, com uma música, tipo: “*we are the World*” ou “*Earth*”.

Excerto 24 – PH (Q3): Pegaria algumas estratégias ou gramáticas e acoplaria ao material do *app*.

Excerto 25 – PI (Q3): Trabalhando os verbos do passado dentro de músicas.

Excerto 26 – PJ (Q3): Trabalharia para fixação de um conteúdo já trabalhado.

Ao nos depararmos com as propostas acima, as quais enfocam estritamente o trabalho gramatical como intencionalidade, compreendemos a prevalência de um modo reflexivo mais técnico, no qual o professor é considerado um profissional que aplica as regras teóricas. Além disso, em termos de domínio tecnológico-pedagógico, as respostas desses participantes estariam situadas entre os níveis A1 e A2, uma vez que os educadores “assimilam as informações e desenvolvem práticas digitais básicas” (Lucas; Moreira, 2018, p. 9), com foco voltado para as questões relacionadas aos conhecimentos de conteúdo (Mishra; Koehler, 2006).

Por outro lado, PD e PK demonstram ter domínio dos elementos que coadunam com uma perspectiva de ensino mais contextualizada, assim como nos Excertos 27, 28 e, especialmente, no 29, em que outro participante, o PL, ultrapassa a reflexão prática e os limites

estruturais do currículo, propondo algo mais inovador e criativo para os estudantes, situando-se nos níveis C1 e C2, respectivamente, líderes e pioneiros, que se referem à partilha do seu conhecimento, à conduta crítica sobre as práticas existentes e ao desenvolvimento de novas iniciativas, buscando impactar no processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa alinhado ao uso de TDIC:

Excerto 27 – PD (Q3): A princípio a escolha da música é primordial, atentando-se a letra para enfatizar ao aluno o que é desejado. Sugerimos aos estudantes uma sequência didática com o gênero música, com vistas à prática da compreensão auditiva e aquisição de vocabulário através de atividades do Lyrics Training, voltada para aprendizagem de línguas por meio da convergência de mídias. Assim sendo, uma maneira diferenciada e mais interessante aos alunos de aprender inglês.

Excerto 28 – PK (Q3): No aplicativo Lyrics Training, colocaria o vídeo [...] que trata dos “*Cardinal Directions*” com lacunas para as palavras-chave como: “*North*”, “*East*”, “*South*”, “*West*”, o “*mnemonics*” “*Never Eat Soggy Waffles*”. Na parte do vídeo que apresenta exercícios sobre que direção o aluno deve tomar, interromperia o vídeo para que os alunos respondessem.

Excerto 29 – PL (Q3): Eu escolheria uma música não tão rápida e de pronúncia descomplicada, criaria um game como *Guitar Hero*, mas no lugar das notas, colocaria palavras em inglês, onde os alunos acompanhariam a melodia clicando na palavra correta.

Pontuamos que no Excerto 29, caracterizamos a resposta do PL com uma postura condizente ao nível C2, situando-se no âmbito da inovação com relação ao desenvolvimento das Competências Digitais. A análise também se fundamenta nos excertos anteriores, em que o PL se revela um docente inovador.

Sob outra ótica, por vezes, as diretrizes do sistema de ensino que predomina nas escolas públicas da DER em que o estudo foi realizado, isto é, o PEI, aparecem nas respostas dos participantes. Por exemplo, no Excerto 30, o PE aponta que utilizaria uma letra de música de acordo com os parâmetros contidos no instrumento de gestão exigido no PEI, isto é, o Guia de Aprendizagem, no qual os docentes elencam as habilidades a serem desenvolvidas em seus componentes curriculares ao longo do ano letivo:

Excerto 30 – PE (Q3): Eu utilizaria no *app* ou na versão on-line, uma letra de música pertinente ao assunto tratado nos parâmetros exigidos pelo Guia de Aprendizagem, para o exercício de *listening* e complemento das lacunas pelos alunos.

Nesse sentido, notamos que há espaço para o engendramento da reflexão prática, minimizando as condições para um posicionamento mais crítico. Ao proporem ações que implicam a escolha e o manejo das ferramentas ofertadas no curso, a criatividade, inerente ao nível de domínio mais elevado das Competências Digitais (Lucas; Moreira, 2018), pode ser

penalizada, já que os docentes necessitam cumprir sistematicamente o que planejaram, respaldando-se pela matriz de habilidades organizada pela SEDUC-SP, ainda mais após a pandemia cujas defasagens foram descortinadas.

Destarte, é crucial reiterar que um dos objetivos principais da proposta formativa é propiciar experiências que permitam aos docentes replicarem-nas em suas realidades escolares, isto é, por meio da homologia de processos (Schön, 2007), a qual visualizamos no Excerto 31, pois, apesar de o PC não informar sua proposta com mais detalhes, visa à exploração da plataforma Lyrics Training da mesma forma como foi orientada pela Professora Mestra:

Excerto 31 – PC (Q3): Trabalharia com rotações de aprendizagem (por estações).

Já no terceiro encontro, ainda em outubro de 2021, introduzimos a plataforma Quizlet, que é uma ferramenta multifunção para ensino/aprendizagem. A segunda Professora Mestra convidada explicou seus recursos e, depois, utilizou a plataforma com os professores-cursistas demonstrando como poderiam desenvolver atividades de fixação a partir do uso de *flashcards*, focando nas diferentes possibilidades de ensino e estudo por parte dos participantes. Quanto à apreciação do encontro, mais uma vez, a devolutiva também foi positiva, em especial, sobre o quanto puderam aprender.

Após analisarmos os dados obtidos nos dois encontros anteriores, nos quais abordamos as plataformas Flipgrid e Lyrics Training, ponderamos que é possível situar os participantes em níveis reflexivos e de desenvolvimento das Competências Digitais. Ao percebermos a origem de um padrão classificatório, delineado com base em nossas observações, constatamos sua continuidade nos seguintes excertos, extraídos dos participantes PA, PB, PC, PF, PG, PH, PI e PJ, os quais demonstram que eles realizam reflexões de ordem mais técnica e prática para utilizarem o Quizlet, além de transitarem entre os níveis A1 e A2 com relação ao domínio tecnológico-pedagógico, que se referem à curiosidade e vontade de usarem as TDIC.

Diante do exposto, nos Excertos 32 e 33, é perceptível que a nova plataforma foi assimilada e há uma intencionalidade de desenvolver as instruções apresentadas, de modo mais operacional e técnico, revelando os níveis A1 e A2, ou seja, os mais básicos de domínio das Competências Digitais, já que as reflexões engendradas acerca das potencialidades da plataforma não impactaram a tomada de decisão desses participantes quando questionados pela articulação entre o recurso digital e o currículo de LEM – Inglês.

Excerto 32 – PA (Q3): Relevando as habilidades em trabalho e transportando as informações ao *app*.

Excerto 33 – PG (Q3): Seguindo a explicação. Começo com vocabulário.

Não obstante, destacamos o que PF respondeu ao Q3 quando realizamos a coleta de dados. Todavia, a compreensão sobre como ele faria tal entrelaçamento ficou prejudicada, já que não se posicionou a respeito da plataforma em questão.

Excerto 33 – PF (Q3): Vou assistir novamente e envio a resposta no particular.

Devido ao contexto, depreendemos que inúmeros fatores podem ter acarretado prejuízo para que o PF não conseguisse encontrar subsídios para redigir sua resposta. Um deles é a considerável falta de qualidade na conexão de internet, impedindo, muitas vezes, os professores de conseguirem utilizá-la para inserir as TDIC no cotidiano de aulas com eficácia.

Entretanto, consideramos que outros participantes atribuíram mais sentido às propostas compartilhadas no Q3, pois, mesmo oscilando entres os parâmetros de reflexão, ora técnica, ora prática, eles delimitaram suas intenções como fariam as articulações com o currículo de LEM – Inglês, de acordo com os Excerto 35, 36, 37, 38 e 39:

Excerto 35 – PB (Q3): Vocabulários referentes à “*free time activities in flashcards*” ou “*junk food & health food*”, por exemplo.

Excerto 36 – PC (Q3): Trabalhar os temas do material EJA – Mundo do Trabalho de maneira lúdica. Por exemplo, Ensino Médio, estereótipos por meio de cognatas.

Excerto 37 – PH (Q3): Trabalharia classes gramaticais com exercícios e vídeos postado na plataforma.

Excerto 38 – PI (Q3): Utilizaria para a prática do “*listening*” e da escrita.

Excerto 39 – PJ (Q3): Trabalharia a apresentação da plataforma e utilizaria como atividade complementares em uma situação de aprendizagem, para fixação do conteúdo de vocabulários... entre outros.

Ao entrarmos em contato com as propostas elaboradas, nas quais o ensino de inglês aliado ao uso de TDIC foi possibilitado, notamos que o encontro com a plataforma Quizlet despertou várias estratégias para diversificar as aulas de língua estrangeira. O PB citou os temas para serem trabalhados nos *flashcards*, enquanto o PC reforçou a possibilidade de tornar a aula mais lúdica, com ideias possíveis para a implementação da plataforma. Os demais participantes, PH e PI, focaram nas habilidades que poderiam ser desenvolvidas de forma mais pragmática, incluindo o objetivo de fixação de conteúdos, como apontou o PJ.

Assim como nos encontros anteriores, notamos a prevalência das reflexões mais intencionais e críticas nas propostas encaminhadas pelo PD e PK. No Excerto 40, por exemplo,

o PD discorreu sobre o quão necessário é encontrar um assunto que seja atrativo para ensinar línguas, assim como adequar o ensino à realidade dos seus alunos.

Excerto 40 – PD (Q3): O primeiro passo é a escolha do conteúdo a ser trabalhado com os estudantes, o nível o qual eles se encontram e acima de tudo um assunto que seja atrativo e condizente com a realidade da turma. Pensei imediatamente no conteúdo do Currículo em Ação do sétimo ano, onde na “*Lesson 1 - Can you create a healthy diet plan?*” fala dos cinco grupos de comidas. Um vocabulário extenso de coisas inerentes ao dia a dia de todos os alunos, comida é muito atrativa, trabalho de pronúncia dos alimentos, parte visual riquíssima com alimentos e pratos que todos conhecem, e alguns novos... conceitos de uma alimentação saudável... enfim, aprender e brincar ao mesmo tempo ainda por cima testando seus conhecimentos e vendo sua evolução. Aquilo que é visual é com certeza muito mais atrativo. Com certeza vou testar. *Thanks!*

Já no Excerto 41, o PK não só expressa, esmiuçadamente, o que lecionaria com o Quizlet para ensinar Língua Inglesa, mas apresenta como faria isso desenhando sua proposta de articulação de forma pormenorizada. Nesse sentido, de acordo com o que se espera de um profissional quanto aos saberes para sua atuação, percebemos que os conhecimentos preconizados pela BNC-FC (Brasil, 2020) podem ser notados no excerto a seguir, já que correspondem ao ponto de convergência que delineamos no CPEP, isto é, domínio de conhecimento, prática e engajamento profissionais:

Excerto 41 – PK (Q3): Para trabalhar o tema “*Likes and Dislikes*” com os alunos do 7º ano, procederia da seguinte forma:

- Usaria “flashcards” com imagens de frutas, verduras, cereais, lanches, a fim de que as associem às palavras em inglês;
- Os alunos ouviriam a pronúncia das palavras e gravariam a sua voz;
- Colocaria a imagem do dedão com o polegar indicando positivo ou negativo junto a uma imagem de alimento e os alunos seriam solicitados a construir um diálogo:
“A: Do you like ice cream?”
B: Yes, I do. / No, I don’t”.
- Os alunos escreveriam períodos compostos usando a conjunção adversativa “*but*”:
“I like apples but I don’t like pears”.

Por fim, analisamos o Excerto 42, no qual o PL propõe que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais também esteja presente ao trabalhar com a classe gramatical dos adjetivos no Quizlet. Ademais, para sua aluna com deficiência auditiva, o PL propõe uma flexibilização da atividade, demonstrando uma postura inclusiva, ética e criativa, o que o leva ao encontro do nível B1, pois aplica, amplia e estrutura suas práticas digitais, integrando-as de maneira adequada ao seu contexto.

Excerto 42 – PL (Q3): Na atividade eu colocaria palavras relacionadas as habilidades socioemocionais, como adjetivos positivos, e para a minha aluna com deficiência auditiva, eu traria o exercício impresso.

Outra sugestão incorporada na íntegra em nosso curso foi a ideia de mobilizarmos uma aula com o tema sobre a Realidade Virtual. Em novembro de 2021, a Realidade Aumentada também foi abordada pelo Professor Mestre convidado para o quarto encontro, explicitando aos docentes as possibilidades para correlacionarem o uso da ferramenta disponível no campo de pesquisa do Google às Situações de Aprendizagem.

Nos Excertos 43 e 44 a seguir, o PA e o PC afirmam que utilizariam, porém, não explicam mais profundamente quais seriam os percursos estratégicos e metodológicos que adotariam para introduzir a Realidade Virtual em suas aulas:

Excerto 43 – PA (Q3): Atralaria os materiais curriculares juntamente com *apps*, ou plataformas que dispusessem deste recurso para abrilhantar o ensino, visto que os estudantes estão cada vez mais inseridos no mundo virtual.

Excerto 44 – PC (Q3): Usaria em uma oficina – aula coletiva – aqui no CEEJA.

Diferentemente, os participantes PE, PI, PJ e PL esclarecem os conteúdos que seriam trabalhados por meio da RV, demonstrando mais intencionalidade em suas proposições, como exposto nos seguintes excertos:

Excerto 45 – PE (Q3): Eu trataria de incluir junto à tecnologia, termos, situações, expressões idiomáticas e tópicos pertinentes ao formato, para que o educando pudesse imergir de forma efetiva e pedagogicamente randômica.

Excerto 46 – PI (Q3): Com o auxílio da realidade virtual, eu trabalharia com os alunos as cidades mostradas na apostila, ressaltando os lugares turísticos.

Excerto 47 – PJ (Q3): Eu faria uma apresentação ao aluno, colocando pesquisar um vídeo no YouTube em 360°.

Excerto 48 – PL (Q3): São tantas as possibilidades, mas de imediato eu pensaria em levá-los ao um passeio virtual para que conhecessem algum lugar em específico, como a *Times Square* em Nova York, realizar leitura de linguagens verbais que estejam na Língua Inglesa.

Quanto aos materiais requisitados para utilizar a Realidade Virtual, especialmente, nas escolas públicas estaduais, nas quais recursos tecnológicos e financeiros são direcionados, na maioria das vezes, para ações e ferramentas específicas, o PH evoca uma preocupação importante quanto aos óculos necessários para aplicar essa prática pedagógica no ensino de Língua Inglesa e aponta no Excerto 49:

Excerto 49 – PH (Q3): Talvez com uma vivência em Língua Inglesa do aluno, lembrando que nesse artifício existe muita coisa a se pensar como a construção do Óculos VR e saber selecionar bem o material e o formato específico dele.

Contudo, para o PD, o alto custo do material necessário não pode ser visto como um obstáculo, já que é possível confeccionar os óculos, assim como demonstrado no encontro pelo Professor Mestre convidado, despertando o desenvolvimento de inúmeras habilidades por meio de caminhos criativos para a resolução de problemas, conforme o Excerto 50:

Excerto 50 – PD (Q3): Usar a Realidade Virtual nas aulas permite a interação, possibilidades de aprendizagem diferenciadas e ainda a adaptação do ensino considerando as necessidades individuais dos alunos. Com os recursos digitais, os alunos que possuem alguma dificuldade de acompanhar a aprendizagem poderão sentir mais confiança. A ideia de um custo alto não pode ser considerado um desafio, já que é possível criar, por exemplo, óculos 3D com a turma e usufruir dos benefícios da Realidade Virtual no processo de aprendizagem. Temos então de usar de criatividade em superar os obstáculos e darmos asas à imaginação para desvendar os mistérios do “não” complicado inglês.

Como nos encontros anteriores, notamos que o PG expressa suas dificuldades quanto ao manejo e compreensão das plataformas educacionais apresentadas e registra no Excerto 51 que continua “tentando”. Quanto à análise dos dados, a resposta desse participante demonstra que ele necessita de apoio para desenvolver Competências Digitais para ter mais autonomia ao que se refere ao uso de TDIC e se sente à vontade para realizar o registro no Q3.

Excerto 51 – PG (Q3): Tentando.

O PK também manifesta suas ideias no Q3 mantendo-se bastante participativo e criativo. No Excerto 52, visualizamos que as Situações de Aprendizagem do Currículo Paulista sempre são citadas e entrelaçadas aos objetivos de cada uma das plataformas. Entretanto, suas reflexões são engendradas ora de forma prática, ora crítica, variando dos níveis intermediários aos mais elevados de Competências Digitais. Ademais, além de aplicar, PK também estrutura as suas práticas digitais e as desenvolve com:

Excerto 52 – PK (Q3): Para desenvolver a situação de aprendizagem do Currículo em Ação – volume 2, da 1ª série do Ensino Médio que trata das festividades ao redor do mundo, os alunos vivenciaram *in loco* a realização de datas comemorativas como “*Day of the Dead*” no México, “*Thanksgiving*” nos Estados Unidos, “*Chinese New Year*” na China, “*Oktoberfest*” na Alemanha, “*Diwali*” na Índia – usando o *Cardboard VR*. A cada nova comemoração, o professor perguntaria aos alunos: “*Where does that celebration happen? Which celebration is it? When is it celebrated? What does that celebration mean for that people?*”

Com efeito, consideramos esse encontro uma das propostas mais diversificadas do curso. Entretanto, expusemos como os docentes reconheceram nela muitas possibilidades ao incorporarem o uso do Google Arts & Culture, bem como do YouTube 360º, em seus

planejamentos pedagógicos, sem deixar de pontuar algumas dificuldades que podem ser ocasionadas por questões infraestruturais e institucionais, como a falta de recursos para comprar ou elaborar os óculos, e/ou a ausência de tempo para o preparo de atividades que envolvam a Realidade Virtual.

Tratando-se de um tema mais elaborado, é possível constatar que, em termos de nível de proficiência de Competências Digitais, as respostas da maioria dos participantes revelam uma escala de alternância ao proporem a integração a Realidade Virtual no cotidiano escolar. A partir dos dados examinados, notamos tanto o receio e a curiosidade de os educadores implementarem algo ainda não utilizado quanto a iniciativa de utilizarem os recursos, estruturando as práticas digitais de modo criativo e inovador.

Por fim, em busca de explorarmos estratégias a respeito da criação de conteúdos e materiais digitais, optamos por encerrar o ciclo de encontros formativos com a plataforma Canva, em dezembro de 2021. Entendemos que por se tratar de uma ferramenta com inúmeros recursos, há a possibilidade de os docentes desenvolverem suas Competências Digitais por meio do contato com vários tipos de linguagens, permitindo-nos convergirmos não somente com a apropriação das TDIC, mas viabilizar uma aula em que o processo de letramento estivesse claramente expresso.

Dessa forma, nos próximos excertos, conseguimos notar que os participantes citaram possibilidades de articular o currículo de LEM – Inglês e o Canva por meio de diversos gêneros textuais, como segue:

Excerto 53 – PA (Q3): A construção de um logo, um anúncio de produto, uma apresentação particular em vídeo.

Excerto 54 – PB (Q3): Os alunos poderiam criar um infográfico com diversos temas. Um deles sobre “*junk food & healthy food*”; criação de um vídeo abordando “*English around the world*”.

Excerto 55 – PC (Q3): Usaria para cartazes e recados.

Excerto 56 – PL (Q3): Faria slides com uma música colocando o áudio, vídeo e letra. Trabalharia a tradução e análise de texto e na sequência faria um vídeo em forma de Karaokê.

Excerto 57 – PF (Q3): Eu iria trabalhar com os alunos um projeto como o que estou realizando agora: Cartões Natalinos. Usaria a plataforma para, com eles, produzirmos alguns cartões virtuais, indo, depois, para a produção do cartão físico. Seria um sucesso com certeza, pois é uma ferramenta fácil de mexer e com resultados maravilhosos.

Excerto 58 – PH (Q3): Em produção de cartazes, *folders*, entre outros.

No Excerto 59, o PJ atribuiu ao Canva a possibilidade de utilizá-lo para fixar os saberes ao final de uma Situação de Aprendizagem, porém não especifica quais caminhos tomaria para realizar isso. Percebemos que PJ reflete de maneiras técnica e prática sobre a adoção do uso da ferramenta, porém não discorre crítica e explicitamente sobre como ela poderia potencializar o processo ensino-aprendizagem.

Excerto 59 – PJ (Q3): Utilizaria para finalizar uma situação de aprendizagem com propósito de fixar aprendizagens.

Amiúde, o PG reafirma suas dificuldades para informar como articularia a utilização da plataforma com uma Situação de Aprendizagem de Língua Inglesa, registrando que precisa aprender mais sobre o Canva, como revela no Excerto 60:

Excerto 60 – PG (Q3): Preciso aprender mais.

Já, por outro lado, devido à resposta do PD no Excerto 61, percebemos que o participante compreendeu as funcionalidades do Canva, modelizadas pelo PEC e pela formadora-pesquisadora no último encontro, ao elaborar uma proposta que integra várias linguagens e gêneros textuais.

Excerto 61 – PD (Q3): Primeiro tenho de ter um conhecimento prévio a respeito da minha turma, saber dos meus alunos, prepará-los para tal atividade, apresentando a eles o Canva. Posteriormente, dizer das múltiplas e versáteis possibilidades transpostas nessa plataforma. Minha ideia seria para a turma do sexto ano do ensino fundamental onde se desenvolve ou não o gosto pela Língua Inglesa. Montaria diversos infográficos dos estrangeirismos que norteiam nosso dia a dia, no celular, nas propagandas, nos produtos, nos alimentos... mostrar a eles que o inglês está presente em tudo e, principalmente, na tecnologia do universo da Internet. Algo supervisual, com música, interação e ao final eles interagindo e criando pequenas situações de conversação, por exemplo. Trabalhando tudo junto e misturado, mão na massa mesmo. Quem sabe assim daremos fim a mácula de que inglês é chato e não serve para nada. *Thanks!*

Finalizando sua resposta, o participante pontua que ao unir a Situação de Aprendizagem ao Canva, isto é, viabilizá-la por meio de uma plataforma educacional com múltiplas alternativas para ensinar inglês, aprender a língua estrangeira pode se tornar mais atrativo, diminuindo a distância secular que existe entre a aprendizagem do idioma e os aprendizes das escolas estaduais da rede pública.

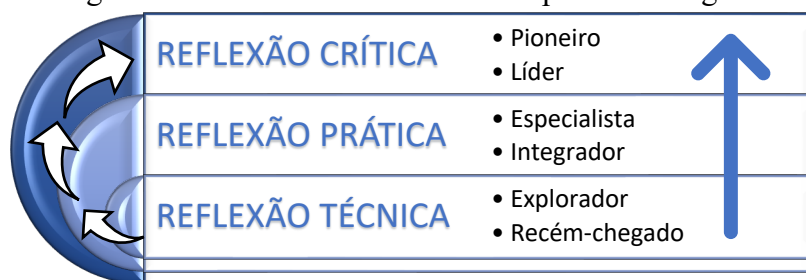
Destarte, julgamos necessário avaliar continuamente os elementos que compõem o desenho do curso on-line no modelo *Cross-Design*, considerando que as vivências na FC no Serviço permitiram à FP realizar a autorreflexão, promovendo o questionamento e a mobilização de saberes a partir das situações que emergiram das experiências compartilhadas com os professores-cursistas. Como afirma Rajagopalan (*apud* Silva *et al.*, 2011, p. 5), “o que torna a Linguística Aplicada interessante é que ela pensa a linguagem dentro do próprio contexto”. Assim, retomamos essa reflexão para ressaltar que identificamos alguns fatores nos excertos apresentados anteriormente, os quais precisam ser reavaliados, pois percebemos limitações que devem ser ponderadas visando ao aperfeiçoamento conceitual de nossa proposta.

Quanto aos dados obtidos nos encontros, observamos que PD, PK e PL se demonstraram mais confiantes quanto à integração das plataformas às Situações de Aprendizagem de LEM – Inglês. Por outro lado, notamos que o PG expôs sua dificuldade em acompanhar alguns dos processos e que precisa aprender mais para propor uma Situação de Aprendizagem articulada às plataformas, sentindo-se à vontade para relatar suas necessidades formativas. Com isso, notamos uma disparidade entre os participantes, mas pontuamos a relevância de cada um deles se posicionarem individualmente e problematizarem a própria prática, de formas distintas, sem apenas se renderem tecnicamente aos artifícios contemporâneos.

Nesse sentido, à luz de Celani (2010, p. 63), destacamos que o processo formativo “é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada [...] que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões”, tal qual as respostas dos professores-cursistas, as quais evidenciaram suas escolhas metodológicas sobre utilizar ou não as plataformas digitais.

Partindo dessa seara, ao percebermos a necessidade de integrar as TDIC com intencionalidade nas ações pedagógicas, na Figura 40, apresentamos o que denominamos de Escala de reflexão e Competências Digitais, o qual se funde como uma amálgama composta pelos tipos de reflexão técnica, prática e crítica para o ensino de línguas, sistematizados por Liberali (2004), e pelos descritores de domínio de Competências Digitais (Lucas; Moreira, 2018), isto é, Recém-chegado (A1) e Explorador (A2); Integrador (B1) e Especialista (B2); Líder (C1) e Pioneiro (C2), os quais definem, por meio de adjetivos, como os educadores podem ser denominados diante das escolhas que realizam com relação às práticas digitais.

Figura 40 – Escala de reflexão e Competências Digitais



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, em busca de ultrapassar as noções técnicas e práticas referentes ao manejo e à inserção de recursos digitais nos espaços educacionais físicos e/ou virtuais, observamos que para alguns profissionais as estratégias adotadas promoveram experiências análogas ao que se espera que aconteça em sala de aula, mas, por outro lado, não atingiram a todos os docentes, trazendo à tona o hiato entre o que se ensina e o que se aprende, o que pode se configurar como reflexos da formação inicial e contínua do profissional docente. Consideramos as dificuldades observadas nos dados do Q3 como limitações que se sobressaem diante dos possíveis desdobramentos deste estudo.

Já a gravação das aulas em áudio e vídeo, especialmente, a que fizemos a sessão de Grupo Focal, propiciou observarmos alguns momentos de partilha de experiências e posicionamentos a respeito de questões importantes para caminharmos para finalização das análises, realizadas, ainda, nesta fase de desenvolvimento do curso. Assim, ao dialogarmos com os professores-cursistas, identificamos a relevância de promovermos situações em que o diálogo e a troca entre pares sejam oportunizadas, sendo o formador um mediador do processo, a fim de provocar reflexões e discussões que tenham subsídios nas raízes da realidade do “chão escolar”, ponto de partida para a proposição de uma FC no Serviço.

Atentamos, também, para a participação do PEC de LEM – Inglês, em especial, por meio da gravação da sessão de Grupo Focal, o qual adotou, junto a formadora-pesquisadora, uma postura mediadora, ao entorno dos temas abordados: preparação de aulas, materiais didáticos e utilização de TDIC.

Em princípio, ao longo da interação, quatro apontamentos se destacaram, os quais coadunam com o momento em que empreendemos esta pesquisa, a saber: a) a falta de pré-requisitos dos estudantes para acompanhar o Currículo; b) as dificuldades em dar andamento ao Currículo por parte dos docentes, devido às interveniências da COVID-19; c) a necessidade de preparação de aula e contextualização do ensino mediado pelas TDIC; d) a adequação dos materiais didáticos para o modelo de ERE em transição para o formato de Ensino Híbrido.

Isso posto, a seguir, apresentamos os excertos referentes ao GF, iniciando pelo Quadro 27:

Quadro 27 – Preparação de aulas

GRUPO FOCAL		
FORMADORA-PESQUISADORA	PROFESSOR-CURSISTA	PEC COLABORADOR
Excerto 62 – FP: Ao prepararem as aulas de Língua Inglesa que ministram, o que vocês costumam levar em consideração?	Excerto 63 – PA (GF): Contextualização com a proposta curricular atrelado as tecnologias disponíveis para que os estudantes estejam à vontade com a sua realidade. Os recursos visuais funcionam muito bem: imagens e vídeos.	Excerto 64 – PEC (GF): Eu também considero a questão do tempo que eu tenho. Se eu tenho uma aula dupla, dobradinha, né? [...] ou se eu tenho uma aula única, como eu vou planejar ao longo da semana? Se eu vou precisar de uma Sala de Aula Invertida para adiantar algumas coisas... algumas pesquisas antecipadas para os alunos, o <i>download</i> de algum recurso que eu vou precisar que eles tenham no celular previamente para não fazer isso durante a sala de aula, né? O tempo da aula para simplesmente usar. Então, eu tenho que pensar, além disso, no tempo e também no público-alvo, se eu tenho alunos mais ativos e também mais participativos que vão me dar um retorno, se eu tenho alunos mais apáticos que não vão me dar um retorno... talvez tenha que usar uma outra estratégia, eu tenho que conhecer o meu aluno para aplicar determinadas estratégias, determinados recursos. Então, eu tenho que pensar nisso tudo, na verdade, é um monte de coisa que a gente tem que levar em conta no planejamento de aula. E ter uma carta na manga, [...] porque a tecnologia, às vezes, você tem que ter uma cartinha na manga ali.

Fonte: Elaborado pela autora.

O GF foi realizado no penúltimo encontro síncrono do curso. Com relação à preparação de aulas, refletimos sobre o espelhamento da resposta do PA, no Excerto 63, diante das propostas realizadas ao longo da formação até esse momento, as quais, justamente, direcionavam tal ação de articulação entre o currículo e as TDIC, quanto à sua utilização e, sobretudo, no que se refere à escolha intencional de cada ferramenta inserida na rotina escolar para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa.

No Excerto 64, o PEC colaborador teceu algumas reflexões acerca de o planejamento das aulas envolver vários fatores, tais como público-alvo e o tempo disponível, além de sempre requerer um plano extra quando o recurso principal da aula se trata de um artefato tecnológico, já que nem sempre as condições para o seu uso são previsíveis. Por exemplo, considerando que uma hora/aula equivale a 45 minutos nas escolas da rede pública estadual, estratégias como a sala de aula invertida são oportunas para otimizar o planejamento

e o desenvolvimento da aula, especialmente, sob o formato de Ensino Híbrido. Ao contrário de quando são “dobradas”, porquanto há mais espaço de tempo para os docentes organizarem as ferramentas necessárias para uma aula mediada por TDIC de acordo com o PEC.

A seguir, apresentamos as discussões engendradas sobre os materiais didáticos no Quadro 28:

Quadro 28 – Materiais didáticos

GRUPO FOCAL	
FORMADORA-PESQUISADORA	PEC COLABORADOR
Excerto 65 – FP: Vocês consideram os materiais didáticos (impressos e/ou digitais) propostos para o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica adequados? Por quê?	Excerto 66 – PEC (GF): Essa até eu gostaria de ver bastante qual é a opinião dos nossos alunos, dos professores, porque é uma avaliação do nosso material, [...] Currículo em Ação, formato novo que está chegando esse ano. Que chegou esse ano, que a gente trabalhou esse ano aí. Um novo formato no ensino fundamental, [...] a 1ª série, o ensino médio, já tem uma diferença porque não foi feito pela Nova Escola, né? É criado pela própria SEDUC e pela própria COPED ali, a equipe, então, eu gostaria de receber respostas disso aí [...].
PROFESSORES-CURSISTAS	
Excerto 67 – PL (GF): Sabe o que eu percebo, [...] com o material didático, por exemplo, eu tenho alguns alunos que têm problema sério de saúde, estão em casa, daí a coordenação fala: - Aí, quem puder, mande o material para eles fazerem em casa, tal... Até agora eu não consegui pedir nenhuma atividade do caderninho, porque eu acho que é muito difícil para o aluno fazer sozinho, né? Mesmo que eu faça um vídeo explicando, que eu mande um áudio, eu, pelo menos os alunos que eu tenho, [...] a minha realidade, eles não conseguem fazer, então tem que ser tudo adaptado e as atividades que eu faço do caderninho na sala de aula. É tudo assim: passo a passo, feito junto, explicando, construindo vocabulário, bem lentamente, porque se eu deixar para eles fazerem sozinhos, eles realmente não conseguem e acaba desanimando e desmotivando um pouco os meus alunos...	
Excerto 68 – PK (GF): Há atividades que os alunos, sim, perfeitamente, conseguem fazer com uma certa autonomia, né? Mas, assim, eu tenho o 6º ano de inglês, o 7º, o 8º e o 1º ano [1ª], e o 2º ano [2ª série], então na medida em que as séries, os anos vão avançando, naturalmente, ali o grau de dificuldade precisa aumentar [...] deve ficar mais complexo. Mas para o nível de conhecimento [...] eu acho um salto muito grande, por exemplo, alguns textos, [...] no 7º ano, no 8º [...] são complicados de a gente trabalhar, né? Claro que o enfoque, é, assim, quando nos tratamos de textos, iniciarmos pelas palavras cognatas, mas ainda assim não é o suficiente, você sabe, né, Sthefanie? Porque o aluno precisa ter um conhecimento de língua, de estrutura de língua também, e isso é algo que a gente constrói muito lentamente com eles [...]. Então, [...] às vezes eu me vejo diante de textos complexos, sendo que as ferramentas que o que os alunos têm para compreender aquele texto ainda são insuficientes. Agora, quando a atividade é mais simples, aí eles conseguem desenvolver com uma certa autonomia.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao promovermos um momento de partilha de posicionamentos a respeito dos materiais didáticos disponíveis aos docentes de LEM – Inglês, conseguimos reconhecer a prevalência de reflexões de cunho mais crítico em seus discursos, especialmente, com base nos dados observados nos Excertos 67 e 68, em que os professores-cursistas apontam suas

difficultades com relação ao nível de complexidade dos assuntos tratados no material, bem como devido à sua extensão. Vale ressaltar que o PL, por exemplo, cita a necessidade de realizar adequações constantes do material de Língua Inglesa. Apesar de essa ser uma ação inerente ao fazer docente, compreendemos que as dificuldades se sobressaem por conta do período de transição do ERE para o Ensino Híbrido, momento em que uma maior autonomia foi exigida dos estudantes e dos profissionais da Educação no processo pedagógico.

Além disso, o PK ressalta a falta de pré-requisitos dos estudantes para acompanharem a proposição do material, sobretudo, no que tange aos textos de caráter mais complexo. Nesse sentido, é crucial pontuar que os discentes se encontravam distantes da rotina presencial da escola há mais de um ano quando os dados foram coletados.

No Quadro 29, os participantes foram convidados a refletirem sobre a utilização de TDIC antes da pandemia:

Quadro 29 – Utilização de TDIC

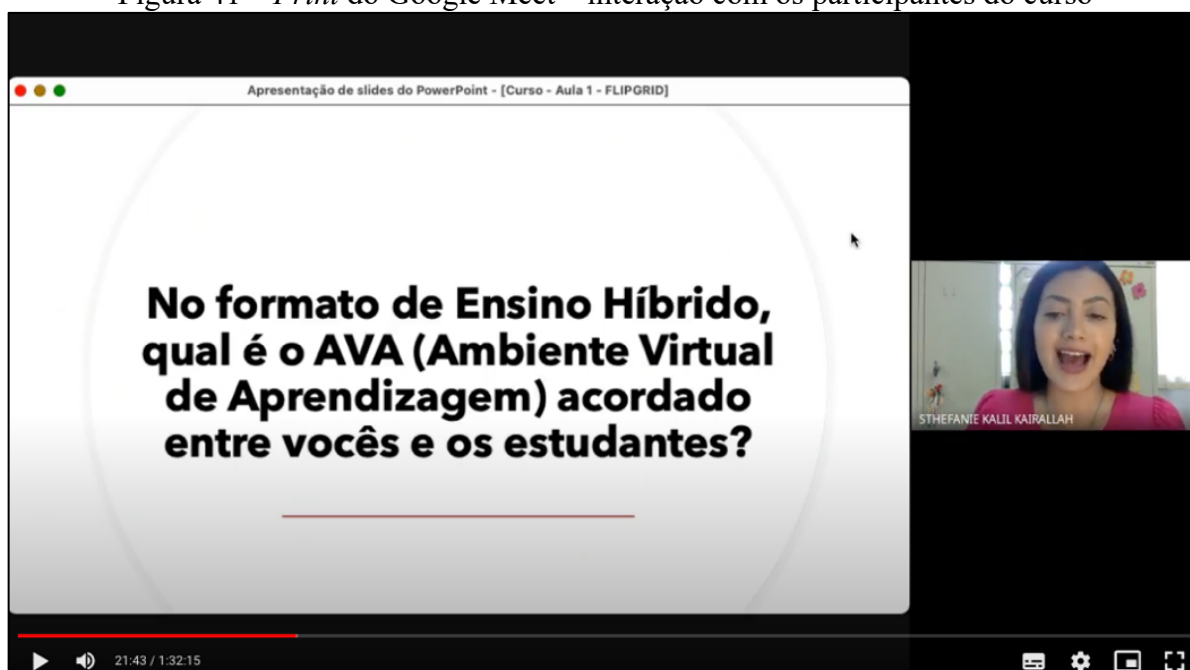
GRUPO FOCAL	
FORMADORA-PESQUISADORA	PROFESSORES-CURSISTAS
Excerto 69 – FP: Vocês já utilizavam TDIC nas suas aulas de inglês antes da pandemia? Quando vocês começaram a utilizá-las? Se não as utilizaram, justifiquem.	Excerto 70 – PA (GF): O domínio teórico é muito importante para segurar a atenção caso dê “uma bugada” nas TICs. Independente do excesso de formação [...], é sempre interessante. Uma infinidade de gamas para abordagens. Sem assunto o docente não fica... não esquecendo da coerência quanto a utilização deste material, [...] adaptar é necessário sempre! Seja para estudantes [com deficiência] ou não, há níveis cognitivos espalhados pela sala de aula.
	Excerto 71 – PK (GF): Antes da pandemia, eu utilizava mais música e vídeos do YouTube. Do ano passado para cá, tenho usado muita imagem da internet, trechos e filmes, animações do YouTube. Além disso, tenho feito uso do Google Classroom.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, introduzimos a utilização das TDIC como último questionamento do GF. Consideramos de suma importância o que se revela no Excerto 70, no qual o PA demonstra atender aos preceitos do que julgamos ser necessário para o desenvolvimento de Competências Digitais nesta tese. Desse modo, ele frisa a relevância dos conhecimentos de conteúdo ao afirmar que as tecnologias podem falhar. O participante também aponta a necessidade de promover uma aula coerente e flexível, a qual atenda as especificidades dos alunos, por meio de um planejamento equânime e inclusivo, demonstrando compreender o valor da intersecção do conhecimento pedagógico-tecnológico de conteúdo (Mishra; Koehler, 2006), a qual compõe o CPEP em uma FC no Serviço.

Ademais, vale ressaltar que, conforme citado pela PK no Excerto 71, o YouTube e Google Classroom foram utilizados como suportes recorrentes na época da pandemia. Assim, também os inserimos no curso, juntamente com o Google Meet e o Padlet. Por conta disso, concebemos tais ferramentas como contribuições coadjuvantes nesse percurso formativo, isto é, recursos digitais complementares, já que os professores-cursistas as utilizaram ao longo de toda a formação, como ilustrado nos *prints* das Figuras 41 e 42:

Figura 41 – *Print* do Google Meet – interação com os participantes do curso



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 42 – *Print* – trabalho final do curso no Google Classroom



Fonte: Dados da pesquisa.

Rajagopalan (*apud* Silva *et al.*, 2011, p. 2) destaca que a Linguística Aplicada “nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando”. Para

o autor, não é necessário fazer elucubrações, mas “usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas”. Desse modo, identificamos que ao consolidarmos a versão piloto do modelo *Cross-Design* e avaliar o seu desenvolvimento na macroetapa *Crossaction*, encontramos caminhos exequíveis para alicerçar a elaboração de cursos no que se refere a uma FC no Serviço, devido à natureza teórica, prática, crítica e reflexiva das questões que observamos, em especial, sobre a promoção de experiências formativas construídas colaborativamente e o reconhecimento das particularidades da gama de plataformas digitais analisadas.

Isso posto, na próxima subseção, continuaremos perpassando pelo ciclo 2 da pesquisa-ação, em que visualizamos a possibilidade de desvelar as lacunas e/ou ressaltar as potencialidades do modelo *Cross-Design* de forma ampliada, por meio da ação cíclica: planejar-replanejar.

4.4 Crossover: a avaliação do modelo piloto do curso e a emergência do *Cross-Design* ampliado

Considerando o percurso de formação analisado na Etapa de Análise 4, partimos para a finalização de nossas investigações com as Etapas de Análise 5 e 6. Assim, é crucial evidenciarmos a imprescindibilidade de se pensar em possíveis ajustes no modelo de curso aplicado em um contexto sem precedentes. Nesta subseção, reavaliaremos o *Cross-Design* piloto visando à descoberta de novos rumos a partir das avaliações obtidas no Q3, nas Entrevistas e em uma breve análise do acompanhamento de aula realizado por meio do Diário de Campo, a respeito do qual fizemos reconsiderações.

Reiteramos a abordagem de *Coaching* Instrucional de Cunha (2016), na qual o autor defende que programas de cursos e/ou formação precisam dar espaço aos participantes, isto é, os professores, para verbalizarem suas expectativas, inquietações e necessidades com relação às experiências vivenciadas. Ademais, o formador deve ser visto como um colaborador, o qual propicia a criação de uma reciprocidade pautada no diálogo e em contínuas reflexões sobre o cotidiano escolar e seus desafios. Desse modo, salientamos que buscamos, inicialmente, refletir sobre “o motivo pelo qual determinada ação é feita da maneira como é feita” (Cunha, 2016, p. 17). Contudo, para fortalecermos nossas contribuições para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva na trajetória formativa do professorado, nesta subseção, almejamos discorrer sobre os resultados obtidos após o término dos encontros do curso.

Retomamos que, no início de nossa proposição teórica, a denominação do papel dos formadores era de Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP), a qual foi modificada no decorrer da pesquisa pela Resolução SEDUC, de n.º 62, lançada em 14 de julho de 2022. Nesse ínterim, realizar os acompanhamentos pedagógicos formativos nas aulas dos docentes se tratava de uma ação já institucionalizada na antiga função do atual PEC. Desse modo, optamos por elaborar um Diário de Campo, no qual registramos nossas observações a respeito da reverberação do uso das plataformas e temas engendrados no curso “Cultura Digital na Prática: desvendando as Tecnologias Educacionais no Ensino de inglês” em sala de aula. Porém, após a realização do primeiro acompanhamento, percebemos que a proximidade entre a atuação da então PCNP, dos professores e da pesquisa poderia intervir na qualidade da obtenção dos dados, uma vez que ao acompanhar as aulas, os professores não estariam comungando apenas da presença da pesquisadora, mas da formadora, isto é, de quem já os acompanhava institucionalmente pela DER.

Nesse sentido, elucidamos o Artigo 13 da BNC-FC (Brasil, 2020, p. 6) e corroboramos que a “Formação Continuada em [no] Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas”. Assim, concordamos com o que a BNC-FC (Brasil, 2020) e Cunha (2016) dispõem, ou seja, existe uma intencionalidade muito além de o formador ser visto como um supervisor da prática docente. Pelo contrário, deve ser concebido como um parceiro nesse processo. Porém, após a primeira coleta de dados por meio do DC, optamos por manter os limites da pesquisa e do contexto profissional distantes nesse quesito, evitando o aparecimento de interferências externas em nossas análises. Com isso, reconhecemos uma possível limitação da pesquisa na proximidade entre a formadora, os professores e o seu papel de pesquisadora, valendo-nos das observações realizadas acerca do único DC a seguir:

Excerto 72 – PG (DC):

Objetivo: Acompanhamento pedagógico/formativo

Observadora: PCNP de Tecnologia Educacional

Data: 02-06-22 | Escola de Ensino Integral

Turma: 9º ano B | Disciplina: LEM – Inglês

Foco de observação: Emprego das TDIC ao Currículo de LEM – Inglês

Tema: Negociação de sentidos com os termos das *Fake News* (continuação da aula anterior).

• Registro de observações:

- Ao longo da aula, os alunos assistiram ao vídeo atentamente;
- O professor possui domínio de conteúdo e anos de experiência de ensino de línguas;
- Ele explorou tópicos como: negociação de sentidos e recapitulou o vocabulário a respeito das *Fake News* com o suporte das TDIC, por meio do canal do YouTube e do Currículo Paulista;

- O uso das TDIC em sala de aula foi realizado com foco no ensino de vocabulário e no Letramento Crítico;
- O vínculo estabelecido com a turma é nítido. O professor motivou os alunos a prestarem atenção, instigando-os ao longo do vídeo;
- Após promover reflexões e discussões a respeito do tema, para finalizar sua aula, o docente elaborou uma síntese do tema na lousa (principais ideias discutidas no vídeo) em conjunto com os estudantes.

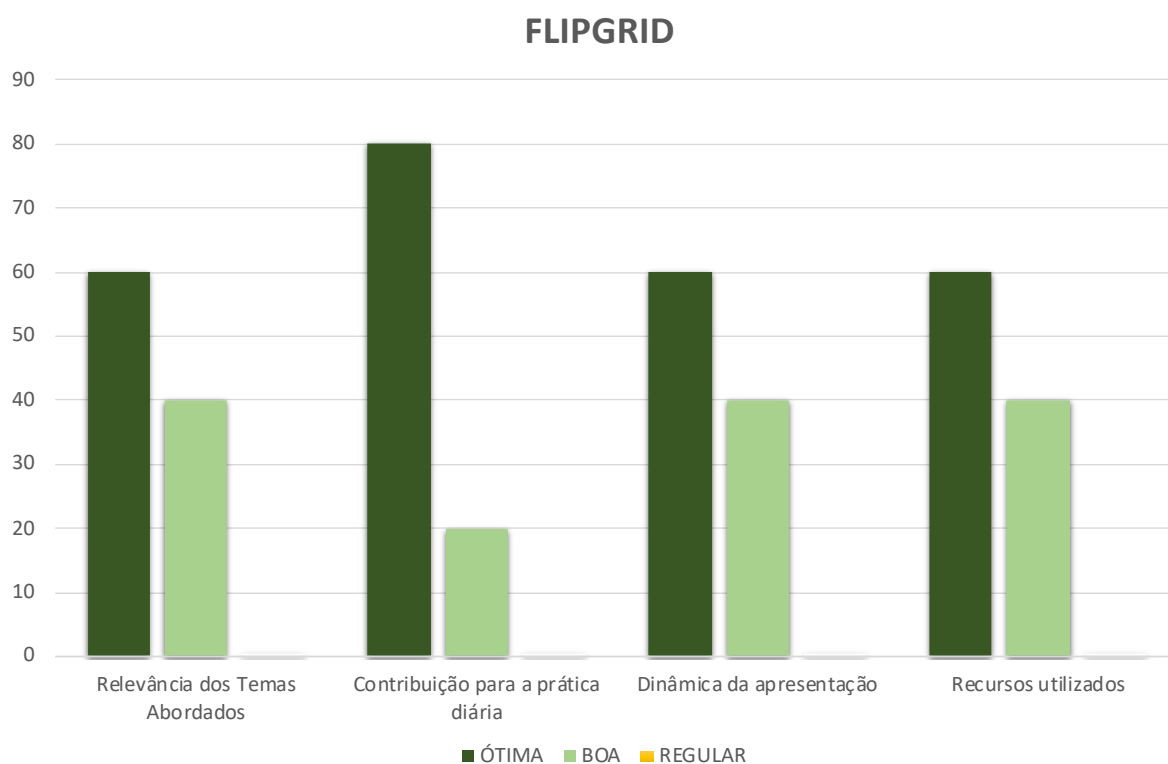
Optamos por iniciar os registros no DC com o PG, principalmente, devido às inúmeras dificuldades apresentadas pelo docente nos dados obtidos no Q3, acerca da articulação das plataformas educacionais às Situações de Aprendizagem do Currículo de LEM – Inglês. No Excerto 72, percebemos que, embora o PG tenha articulado as TDIC aos conteúdos ministrados na aula em questão, as plataformas educacionais apresentadas ao longo do curso não se fizeram presentes, conforme já havíamos detectado na subseção anterior. Contudo, notamos a iniciativa do professor em utilizar diferentes recursos educacionais, incluindo vídeos do YouTube, por exemplo, em busca de diversificar sua aula recorrendo às TDIC, embora a implementação de outros temas e ferramentas digitais que não estão previstos em seu conteúdo programático nem sempre seja favorável no Currículo Paulista. Nesse sentido, observamos que em termos de domínio de Competências Digitais, PG se demonstrou proativo e se valeu de ferramentas tecnológicas para promover sua aula.

Considerando a proximidade profissional entre a formadora e os professores, não demos continuidade ao uso do DC e partimos para a ponderação dos dados obtidos nos demais instrumentos. Com relação ao Q3, apresentamos as avaliações feitas pelos docentes, no que diz respeito aos impactos dos encontros realizados nas ATPC. Observamos os resultados individuais e coletivos, especialmente, quanto à apropriação de Competências Digitais por parte do professorado e à replicabilidade do uso dos recursos digitais em sala de aula. Os critérios estipulados foram a relevância dos temas abordados, a contribuição para a prática diária, a dinâmica da apresentação e os recursos utilizados, aferidos por meio de três descritores, a saber: ótimo, bom e regular.

Os gráficos a seguir foram criados a partir das respostas dos participantes, registradas ao final de cada encontro no Q3. É salutar reiterar que o planejamento do curso deve contemplar a forma como a avaliação será realizada, detalhando-a com clareza. Contudo, caso isso não ocorra, há um risco de haver a utilização de instrumentos preponderantemente tradicionais de avaliação, podendo desalinhar os objetivos e as dinâmicas propostas pelos formadores (Gianesi, Massi, Mallet, 2021).

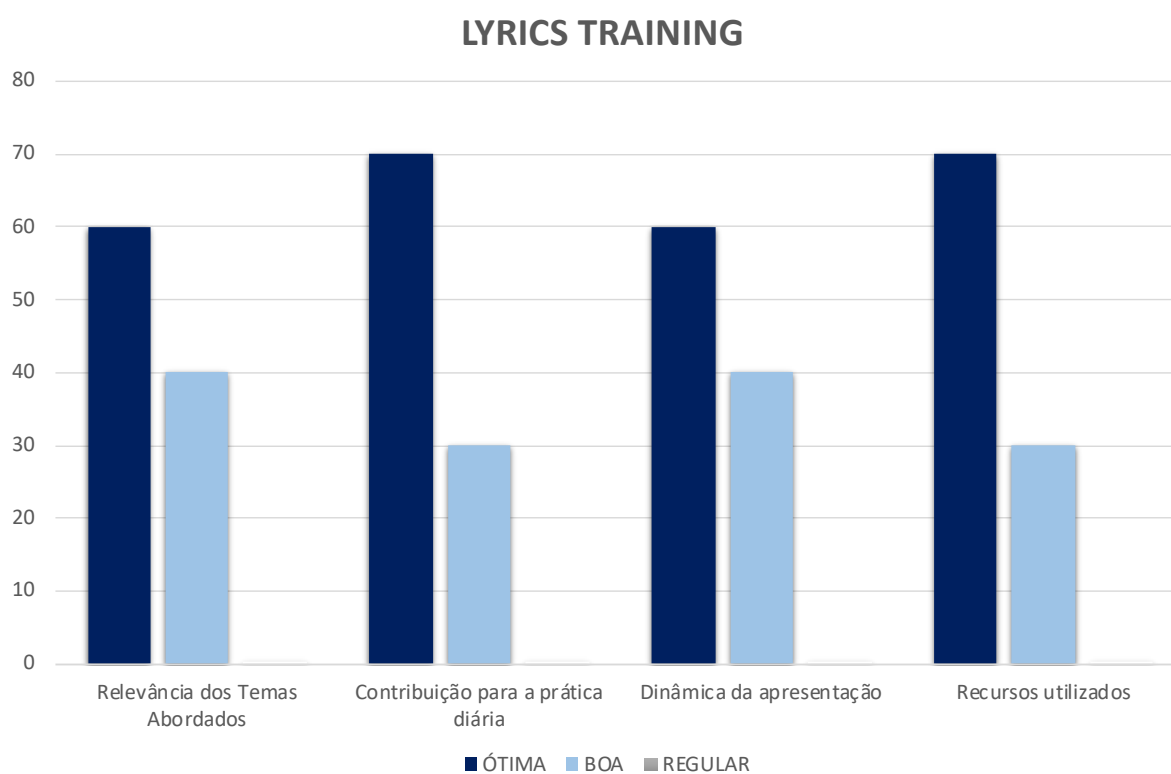
Assim, apresentamos os dados relacionados, inicialmente, à avaliação do curso nos Gráficos 1, 2, 3, 4 e 5 a seguir:

Gráfico 1 – Avaliação do 1º encontro: Flipgrid



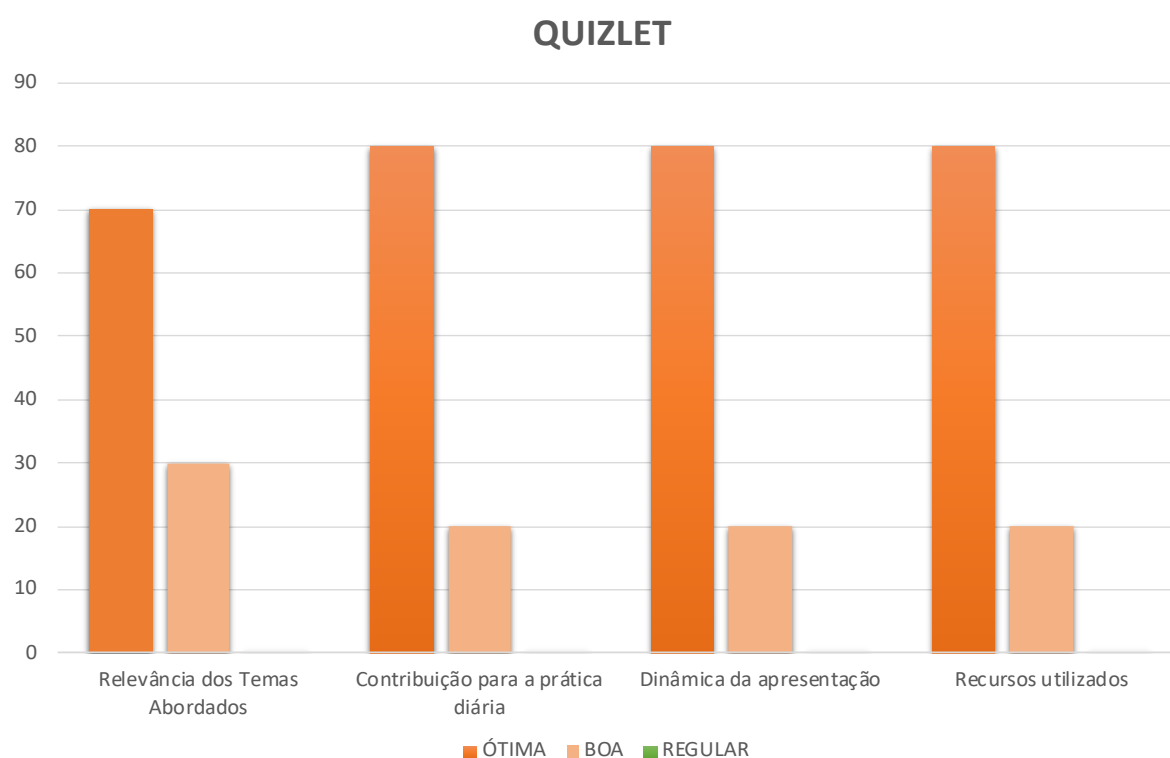
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Avaliação do 2º encontro: Lyrics Training



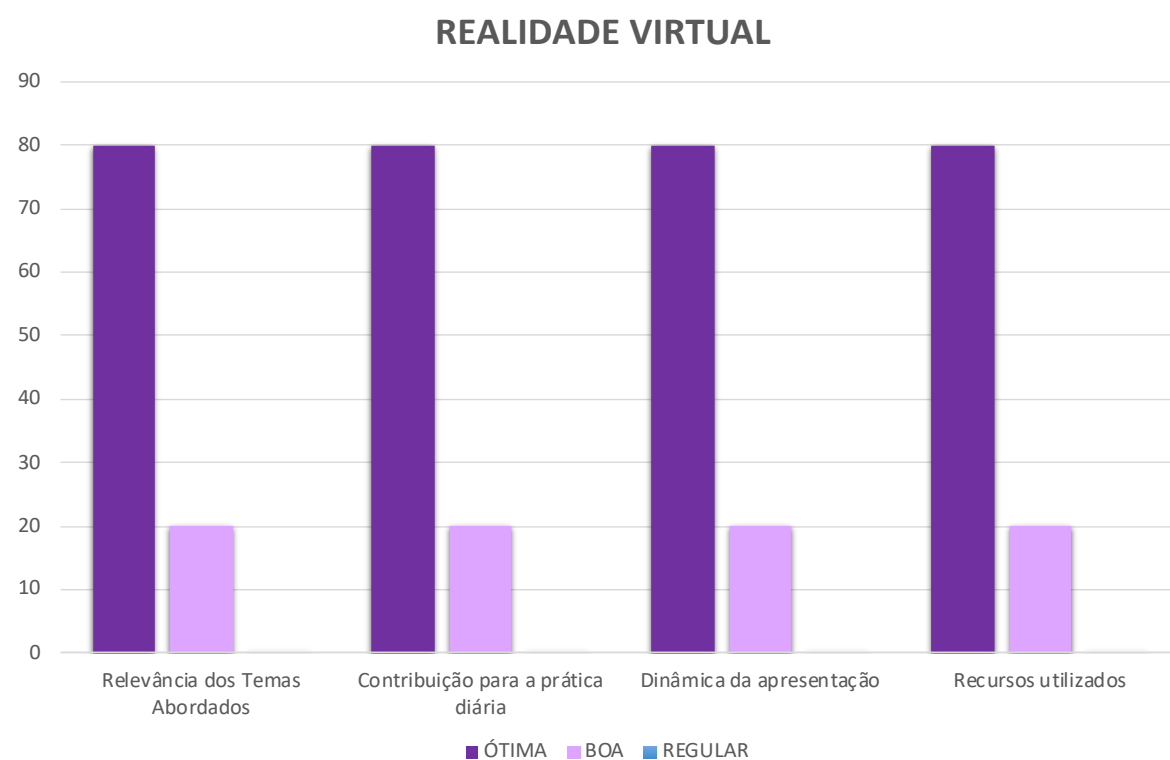
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Avaliação do 3º encontro: Quizlet



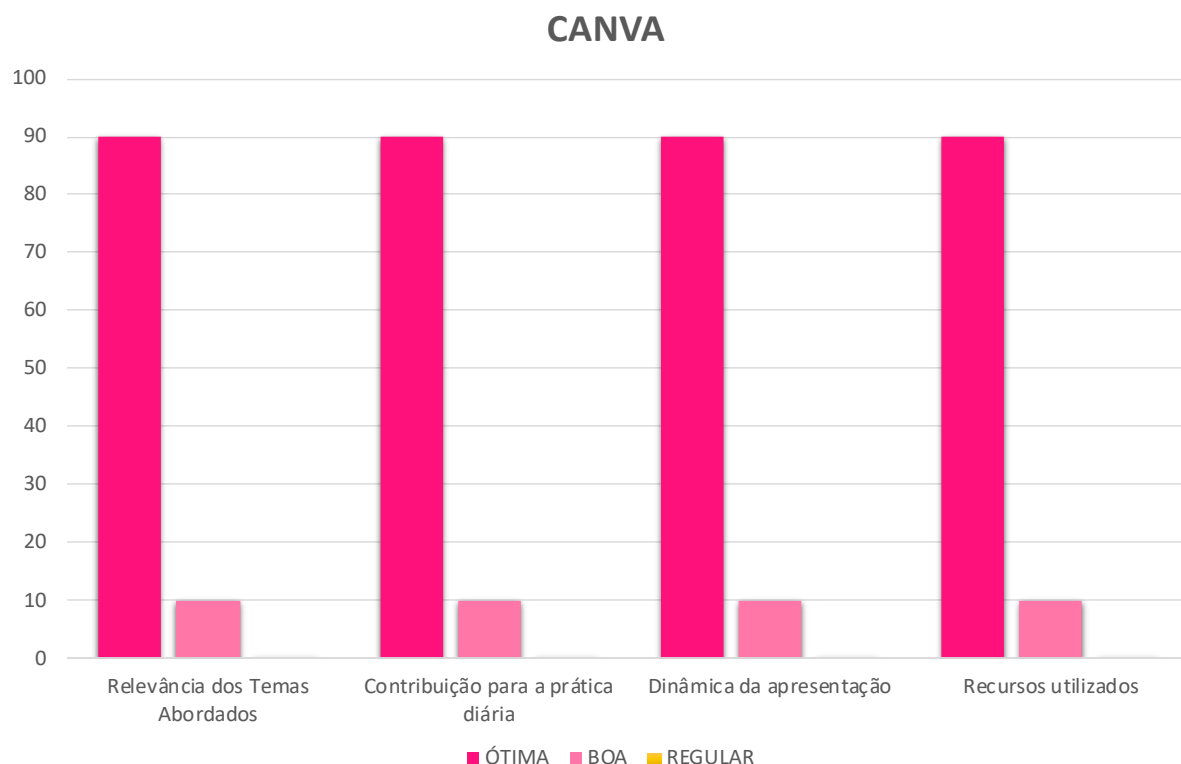
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Avaliação do 4º encontro: Realidade Virtual



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 5 – Avaliação do 5º encontro: Canva



Fonte: Elaborado pela autora.

Os gráficos ratificam uma hipótese anteriormente levantada em nossas reflexões, isto é, de que com o passar dos meses, o público-alvo foi construindo, gradativamente, uma percepção diferente sobre o uso das TDIC e de apropriação sobre as Competências Digitais. Ao serem questionados sobre a relevância dos temas abordados, a contribuição para a prática diária, a dinâmica de apresentação e os recursos utilizados, desde o primeiro encontro, enxergamos uma linha crescente em suas avaliações, sendo que os Gráficos 1 e 5 apresentam maior disparidade. Uma observação importante é que a opção “regular” não foi constatada em nenhuma das respostas, as quais variaram entre os descritores “ótimo” e “bom”.

Ademais, os professores-cursistas também fizeram uma autoavaliação sobre sua participação em cada uma das aulas, exercitando a análise sobre a validade das ferramentas para o seu contexto de atuação, bem como acerca da reflexão sobre seus papéis durante o processo. Desse modo, pedimos que eles autoavaliassem suas participações nas ATPC, considerando, por exemplo, os temas abordados, anotações pessoais, uso dos recursos tecnológicos e interativos, como o *chat*. Assim, extraímos alguns excertos do Q3, os quais dividimos em potencialidades e fragilidades nos Quadros 30 e 31, separando-os por plataformas, com a finalidade de obter mais elementos sobre os impactos do curso para redesenhá-lo.

Quadro 30 – Autoavaliação dos professores-cursistas – potencialidades

1º encontro: Flipgrid
Excerto 73 – PL (Q3): É muito importante formações como a de hoje, pois assim como a tecnologia chegou para ficar... nós também devemos nos aprimorar e usar diversas formas de ensinar, até mesmo porque o aluno faz parte da era digital e nós, como educadores, devemos nos adaptar e acompanhar a evolução tecnológica na educação.
2º encontro: Lyrics Training
Excerto 74 – PB (Q3): Sempre tentando nos ajudar e aprimorar nossas aulas, isso é muito bom. São muito bem-vindos os novos recursos tecnológicos para nossas aulas. Espero me organizar melhor para poder lidar com tantas amplitudes que há para o ensino de Língua Inglesa.
3º encontro: Quizlet
Excerto 75 – PD (Q3): Anotei tudo, vou me inteirar mais a respeito e colocar em prática o mais rápido possível. É essencial fazer a imagem de que o inglês é chato e não serve para nada desaparecer e, assim, uma nova cultura de amantes da Língua Inglesa surja pelas escolas afora. Hoje foi verdadeiramente excelente.
4º encontro: Realidade Virtual
Excerto 76 – PA (Q3): Eu sou bem participativo e busco realmente nivelar minha formação com todas as dicas e formações que são disponibilizadas, mantendo-me, assim, bastante atualizado e com uma gama bastante rica de instrumentos para criar e produzir uma aula mais atraente. Eu participo bastante por meio do <i>chat</i> ou mesmo quando solicito a palavra.
5º encontro: Canva
Excerto 77 – PF (Q3): Foi maravilhoso, consegui participar, entender e, ainda, mexer na plataforma. Foi muito produtivo [o ATPC], a condução pelos organizadores foi excelente, de fácil compreensão.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das autoavaliações sistematizadas nos excertos acima, retomamos Rajagopalan (2022, p. 34) que faz uma análise da reforma curricular e nos convida a refletir sobre “um modo mais sensato de pensar o currículo”. Destarte, coadunando com esse pensamento, ao entrarmos em contato com as impressões dos participantes do curso proposto pela formadora-pesquisadora, os relatos revelam que a grande maioria dos professores apontam uma melhoria em diversos aspectos que envolvem os objetivos de nossa proposição teórica, cujas potencialidades foram percebidas, especialmente, a partir do reconhecimento de três pontos fundamentais, a saber: a utilidade das TDIC, as diversas metodologias para ensinar Língua Inglesa e a interação propiciada pela formação dialógica e síncrona na ATPC.

Ainda que esperássemos por devolutivas que subsidiassem o aprimoramento do modelo *Cross-Design*, conforme os dados obtidos no Q3, bem como nas Entrevistas realizadas com o PEC colaborador e os professores-cursistas, percebemos que foi possível perpassar pelos postulados de Schön (1987; 1992), sobretudo, pela relevância dos “componentes da reflexão sobre a prática” em um percurso formativo. Com isso, salientamos: Na **Formação Continuada no Serviço**, as ações, os processos e os programas de formação são planejados, elaborados e instituídos dentro no contexto escolar – de modo presencial e/ou virtual – para atender, especialmente, às necessidades formativas dos professores que nele atuam, em virtude das

demandas oriundas dos sistemas de ensino e dos documentos prescritivos, os quais preconizam que os docentes se atualizem e desenvolvam continuamente. Desse modo, ao ambicionarem o aumento da qualidade e a diversificação no processo de ensino/aprendizagem, os docentes poderão se apropriar das competências e habilidades necessárias para o seu progresso profissional.

A seguir, apresentamos as percepções dos participantes, a partir das quais reconhecemos algumas fragilidades que podem ser aprimoradas no curso:

Quadro 31 – Autoavaliação dos professores-cursistas – fragilidades

1º encontro: Flipgrid
Excerto 78 – PB (Q3): Muito interessante a plataforma Flipgrid, gostaria muito de conseguir usá-la com meus alunos. Me sinto às vezes insegura, mas acredito que eu possa superar isso! Com a ajuda da Sthefanie durante o curso.
2º encontro: Lyrics Training
Excerto 79 – PD (Q3): A cada semana um novo aprendizado. Adaptar técnicas para tornar o ensino do inglês mais atrativo aos nossos alunos. As ferramentas ofertadas são cada vez melhores para nós, professores, e ainda mais para os estudantes. Nosso público, porém, varia muito, a clientela é bastante eclética e, muitas vezes, por certas limitações, temos de escolher muito bem as atividades a serem utilizadas para não fracassarmos durante o processo.
3º encontro: Quizlet
Excerto 80 – PI (Q3): Boa.
4º encontro: Realidade Virtual
Excerto 81 – PE (Q3): Participei conforme as minhas condições me permitiram.
5º encontro: Canva
Excerto 82 – PH (Q3): Já conhecia essa plataforma.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, no Excerto 78, consideramos o tempo destinado ao uso síncrono das ferramentas no curso como uma das fragilidades, pois, a depender do nível de domínio das Competências Digitais do professor-cursista ou da complexidade de manejo exigida na plataforma, é preciso mais contato com as plataformas para dirimir a insegurança de utilizar TDIC. Vale destacar que os encontros tinham como carga horária o tempo da ATPC, ou seja, o período de duas aulas. Ademais, a heterogeneidade presente em sala de aula também foi constatada como um desafio nas percepções do PD, no Excerto 79, por exemplo. Para ele, é preciso reconhecer quais são as limitações que podem atrapalhar o processo de ensino/aprendizagem antes de empregar quaisquer atividades diversificadas, planejando-as de acordo com sua realidade. Quanto à autoavaliação proposta, por se tratar de uma questão dissertativa do Q3, PI e PE a responderam abertamente, assim como os demais participantes. Devido a isso, não conseguimos avaliar mais precisamente o *feedback*, pela ausência de

posicionamentos mais claros. A respeito do último encontro do curso, no Excerto 82, o PH revela que já conhecia a plataforma Canva, mas não explicita se, ou de que maneira, contribuímos para a sua autonomia quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades referentes ao entrelaçamento das tecnologias educacionais e do ensino de LEM – Inglês.

Também é mister reportar que os docentes já estavam em vias de transição para o Ensino Híbrido quando iniciamos a formação e tal fato impactou, diretamente, sua elaboração e realização. Sendo assim, muitos dos professores-cursistas não conseguiram assistir todos os encontros sincronamente e se valeram da carga horária destinada aos estudos, a qual deve ser cumprida na escola, para participarem do curso. Aqueles que, por algum motivo, não conseguiram acompanhar as aulas em tempo real, puderam assisti-las depois, por meio das gravações disponibilizadas no REPLI, repositório do curso criado pela FP no Padlet.

Diante desse cenário, averiguamos junto aos professores como havia sido essa experiência formativa on-line, já que a insuficiência do número de equipamentos e a precariedade de rede de conexão de internet não são cenários incomuns nas escolas estaduais da rede pública. Assim, quando questionados sobre as condições de infraestrutura escolar, os participantes nos deram as seguintes respostas ao longo das entrevistas:

Excerto 83 – PA (EC): Eu utilizo a minha rede mesmo, os meus dados [...]. Às vezes, aqui na escola, é complicado, porque está todo mundo utilizando e tem a senha, aquela coisa toda.

Excerto 84 – PG (EC): Uso o Wi-Fi do chip do estado e faço a conexão na TV pela *smart view*. Até tem Wi-Fi na sala, mas não é seguro. Oscila muito.

Excerto 85 – PH (EC): Tem Wi-Fi liberado, mas às vezes não chega em um determinado tipo de sala [...]. A localidade das salas não atinge, então precisava ter mais pontos, mais capacidade de alcance.

Notamos que mesmo com a conexão de internet sendo um fator dificultador, os professores-cursistas entrevistados não o consideraram algo tão interventivo a ponto de se tornar um quesito negativo ao avaliarem o curso, já que as condições materiais ultrapassam os limites da governabilidade de nossa proposição teórica por se tratar de um aspecto técnico e infraestrutural. Ademais, dentro do possível, eles se reorganizaram para participar da FC em Serviço, ainda que tivessem se deparado com os obstáculos já mencionados e apresentados no Excerto 86:

Excerto 86 – PL (EC): A gente fez on-line, né? Quando eu estava em casa [...] conseguia fazer mais, porque a minha internet é um pouco melhor. Daí, aqui na escola, nos meus horários vagos [...] já não consegui entrar, porque a internet era bem fraquinha. Então, não dava para conseguir entrar em todas as plataformas.

Nesse sentido, ao questioná-los sobre a participação em uma possível nova edição, obtivemos respostas afirmativas unânimes, as quais nos revelaram que mesmo enfrentando algumas limitações, as contribuições do modelo de curso *Cross-Design*, bem como os fatores humanos envolvidos no processo de criação do curso, tornaram-se prevalentes às questões de ordem técnica e infraestrutural, conforme o Excerto 87 a seguir:

Excerto 87 – PA (EC): Sim. Acho que qualquer formação que dê um respaldo e te abra uma alternativa é, assim, gratificante você ter essa ferramenta para aplicar, né? Eu acho assim, tem os cursos que são os frios, que a gente chama, né? E tem aqueles que quando você está dentro, inserido e participando, desenvolvendo, tem uma devolutiva afetiva, e até, às vezes, estimula você a aprimorar. Você pega aquela ferramenta que recebeu e até engrandece o seu trabalho quando a aplica. Então, assim, os cursos que eu fiz, que [tiveram] a presença humana mesmo ali, sem dúvida nenhuma, é muito diferente. Já aqueles da EFAPE, sabe? Seco... responda isso, responda aquilo. Você chega num ponto e fala: tá! Você faz, aprende e absorve a informação, mas é mecânico [...]. Agora, quando tem alguém falando, estimulando, jogando, puxando, você é um estudante ali. E se está aberto a querer saber mesmo, é aquela coisa, você está fazendo o papel daquele aluno que você quer ter para você.

O Excerto 87 representa a consolidação dos fatores que, inicialmente, almejamos implementar, sobretudo, ao PA explicitar que sua experiência formativa teve um impacto significativo. Atribuímos isso às escolhas intencionais que a formadora-pesquisadora e o PEC colaborador fizeram ao desenharem os caminhos para ministrar o curso, junto aos professores mestres convidados, no qual subjaz o modelo *Cross-Design*, materializando-se na descrição do PA. A partir do relato do participante, percebemos que os resultados foram ao encontro do que objetivamos propiciar ao longo do desenvolvimento do percurso de FC no Serviço.

Excerto 88 – PF (EC): Faria sim. Tudo que envolve tecnologia é útil.

Quanto ao Excerto 88, observamos um predomínio da reflexão de ordem mais técnica na resposta do PF. Ao mesmo tempo que se trata de uma devolutiva positiva quanto ao curso, o PF reduz o manejo das tecnologias ao seu princípio de utilidade, não abrangendo suas inúmeras outras maneiras de impactar o processo ensino/aprendizagem por meio de uma postura crítico-reflexiva, o que se repete em algumas passagens. Entretanto, o conteúdo programático teve como enfoque os mecanismos de exploração das plataformas digitais, o que pode ter atrapalhado a construção de um ambiente mais provocativo, crítico e reflexivo, já que havia urgência na necessidade de instrumentalizar os docentes para atuarem no formato híbrido de ensino.

Nesse sentido, notamos uma semelhança com o Excerto 89:

Excerto 89 – PL (EC): O curso me ajudou muito, muito mesmo. Eu usei demais com os alunos em sala de aula [...]. Foi muito bom e eles amaram tudo que a gente fez em sala de aula, eles gostaram muito. O curso foi um espetáculo! Eu agradeço muito [a você – FP], sua iniciativa foi excelente. Amei, farei de novo, faria três vezes mesmo. E se acrescentar outros itens, nossa eu faço com o maior prazer. Eu agradeço, muito obrigada!

Vale salientar que Celani (2010, p. 61) advoga sobre a formação contínua docente e assevera que um comportamento crítico-reflexivo só pode ser construído por meio da discussão e interação, das quais desponta no professor o desejo de experimentar e a curiosidade de conhecer novos caminhos para entender mais sobre um determinado assunto. Por isso, refletimos sobre os encontros realizados e o tempo destinado a essa partilha, o qual poderia ser mais amplo a fim de oportunizar a interação entre pares em uma escala maior.

Excerto 90 – PH (EC): Primeira questão, eu me senti muito bem acolhida. O tema foi muito pertinente, né? Foi muito relevante para a formação e minha atuação em sala de aula, porque, como eu trabalho bastante com EJA, então, me abriu novas portas, novas possibilidades de apresentar, para esse público, as diversas tecnologias [...]. Com toda certeza faria uma segunda edição, porque traz um novo olhar da tecnologia para esse aluno que, às vezes, ainda está tão distante ou a única coisa que ele tem de relacionamento [...] com as tecnologias ainda são as redes sociais.

Com relação ao Excerto 90, observamos que o PH pondera acerca das consequências de seu processo formativo no contexto em que atua, isto é, em um CEEJA. Para ele, o curso despertou novas ideias que o auxiliaram a desmitificar o papel das tecnologias aos estudantes, no que se refere à utilização para fins educacionais, já que, na maioria das vezes, o vínculo que os discentes possuem com as TDIC é relacionado ao uso das redes sociais.

Já com relação à Entrevista feita com o PEC colaborador, percebemos que, conforme discutido a priori, a interação síncrona entre formadores e cursistas, bem como entre pares, são as colunas que sustentam e possibilitam o processo formativo crítico-reflexivo, as quais são inerentes à proposta de uma FC no Serviço. Desse modo, apresentamos as percepções do PEC ao ser entrevistado pela FP a respeito do planejamento, execução e avaliação do curso.

Excerto 91 – FP: [...] você acha que as propostas, as plataformas foram assertivas? Ou você repensaria alguma?

Excerto 92 – PEC (EP): Eu gosto muito da realidade virtual, do Canva e do Flipgrid também, pois eles são fáceis de colocar dentro do currículo. Até então, dentro do currículo [do Ensino Médio] não apareceu, por exemplo, em nenhum momento, uma música para trabalhar o Lyrics Training. Então, [...] salas mais tranquilas, com menos atividade [...], que é o caso da terceira série do ensino médio, [em que] o currículo é bem pequeno [...], vamos dizer, [é possível] trazer coisas diversificadas para eles [...]. E o Quizlet é bem interessante para fazer um apanhado do vocabulário e dos conhecimentos linguísticos, mesmo na parte gramatical, o que eu sinto um pouco de falta dentro do currículo.

No Excerto 92, o PEC colaborador demonstra que não alteraria o planejamento do curso no que tange à escolha das plataformas, pois ressalta que tanto a Realidade Virtual, quanto as plataformas Canva e Flipgrid são mais maleáveis e podem ser adicionadas nas Situações de Aprendizagem previstas no Currículo de LEM – Inglês sem grandes esforços. A respeito da plataforma Lyrics Training, o PEC assevera que essa poderia ser uma opção para diversificar as aulas do Ensino Médio, enquanto o Quizlet seria utilizado como uma ferramenta para apoiar o ensino/aprendizagem de vocabulário e gramática de Língua Inglesa, suprimindo a ausência de tais questões no material. É possível perceber que, diante da experiência do formador, algumas das plataformas exploradas podem reverberar em contribuições que estabelecem uma ligação direta com as propostas curriculares, enquanto outras podem ser integradas às Situações de Aprendizagem com a finalidade de tornar as aulas de língua estrangeira mais atrativas e significativas.

Excerto 93 – FP: Você tem alguma outra ideia, depois de olhar para essas etapas [planejamento, elaboração e avaliação], do que a gente poderia melhorar numa segunda edição, além de ampliar um pouquinho mais o tempo para trabalhar as plataformas com mais calma?

Excerto 94 – PEC (EP): Eu acredito que a gente pode, também, trazer outras plataformas. A Realidade Virtual, eu acho bem interessante. Eu gostei muito da RV. Acho que foi a mais apertada. Eu acho que dava para fazer um trabalho incrível com isso, porque eu não sei se os professores saíram entendendo o que dava para ser feito com aquilo, com amplitude de tudo. Porque aqui, como escola do interior, por exemplo, isso seria muito interessante para professor de arte, de história... Qualquer área precisava. Eu acho que também é uma questão do replanejamento. De repente, ampliar isso tudo, não apenas [aos] professores de inglês e alguns tipos de plataforma. Só o Quizlet e o Lyrics Training, OK, é uma coisa muito com o inglês, voltado para o aprendizado de língua, mas a Realidade Virtual é o aluno poder estar no museu... o Museu de História, o Museu de Biologia, do Ambiente, que a gente viu. Foi muito interessante o Canva para o professor, que pode fazer muita coisa, e o que professores de outras áreas podem fazer. E o Flipgrid, muito interessante para qualquer outra área, para qualquer tipo de currículo [...]. Então, acho que dava para ampliar não somente o tempo, [mas] para outros professores e o público-alvo [...] e muito mais convidados!

Como proposta de melhoria para a próxima edição, no Excerto 94, o PEC colaborador sugere que, além do tempo ser maximizado, seria interessante expandirmos a oferta do curso para professores de outras disciplinas, cujo foco ainda esteja voltado para as plataformas educacionais digitais, a fim de ter um maior alcance formativo, especialmente, utilizando recursos flexíveis e adaptáveis a várias áreas do conhecimento, como na maioria das ferramentas digitais exploradas no curso. Ademais, pontuamos que, em sua visão, um grande diferencial foi a presença dos outros formadores, isto é, da FP e dos convidados externos do Grupo de Pesquisa, LEV, por diversificar a proposta da ATPC de LEM – Inglês, agregando na FC no Serviço ainda mais, pois, inicialmente, seria ministrada apenas pelo PEC colaborador.

Excerto 95 – FP: Você acha que a avaliação [por meio de um plano de aula] foi um item diferenciado na experiência dessa formação para eles? Estavam acostumados a fazerem cursos com esse tipo de avaliação?

Excerto 96 – PEC (EP): Não, eu acho que foi diferenciado pelo fato de que é uma avaliação mais prática do que nos moldes oferecidos pela SEDUC, que é uma questão de prova, de múltipla escolha mesmo [...]. Mas nessa formação, não, já foi mais prático, porque eles tinham que utilizar a plataforma, precisavam mostrar e fazer um plano de aula [o lugar em que] essa plataforma aparecia [...]. Foi bem interessante ver o trabalho dos que fizeram.

Apesar de cada encontro formativo ser avaliado, também solicitamos aos professores-cursistas a elaboração de um plano de aula como trabalho final, diferenciando-se da proposta avaliativa dos modelos de curso da SEDUC-SP, a qual, geralmente, é aplicada por meio de testes de múltipla escolha, de modo somativo, assim como reiterou o PEC no Excerto 96. Dessa forma, em contraste com os cursos da EFAPE, por exemplo, pontuamos que a avaliação da formação ofertada se diferencia por ser planejada e aplicada em uma perspectiva formativa, além de não se dissociar do processo educativo, propiciando a exploração das plataformas e a correlação entre os recursos digitais e os temas curriculares. Portanto, compreendemos que, partindo do espelhamento das aulas, os professores-cursistas podem planejar a replicabilidade de suas aprendizagens por meio de estratégias análogas as que aprenderam nos encontros, realizando a homologia de processos (Schön, 2007).

Excerto 97 – FP: Em relação à parceria. Você acha que o curso com a presença de um mediador, ele se difere de um curso tradicionalmente ofertado, autoinstrucional? Você acha que há uma diferença?

Excerto 98 – PEC (EP): Sim. Ele fica muito difícil, muito frio, né? Você não tem aquela coisa do contato da pessoa, de você fazer uma pergunta no momento, principalmente, no momento síncrono, porque quem vai assistir assíncrono não tem essa oportunidade. Mas quando você está fazendo um curso síncrono, você já põe suas dúvidas ali, já tem a resposta da pessoa. Agora, quando você tem aquele autoinstrucional, igual aos cursos que a gente já faz, simplesmente fazer uma leitura e ver um vídeo, responder, fica muito, muito distante daquela coisa... Assim, eu acho, mais proveitoso quando tem uma pessoa ali falando com você e mediando junto. E as participações que a gente teve no curso foram muito válidas, né? Dos nossos colegas aí que nos apoiaram da UNESP [...]. Foi muito interessante essa participação deles.

No Excerto 98, percebemos que alguns fatores apresentados pelo PEC são basilares para redesenharmos a proposição teórica do modelo *Cross-Design* em uma próxima edição. Atentamos, especialmente, para a classificação dos cursos autoinstrucionais como um processo formativo “frio”, diferentemente do que propusemos com a mediação síncrona e o estabelecimento de parcerias com profissionais especializados, visando à qualidade dos percursos formativos elaborados e das relações interpessoais construídas na FC no Serviço.

Considerando os excertos dos Questionários e os trechos transcritos das Entrevistas realizadas com o PEC e os professores-cursistas, é crucial reiterar que a escolha do método de pesquisa-ação foi elementar para a sustentação científica que embasa os procedimentos adotados no modelo *Cross-Design*, visto que, para Burns (2005, p. 248), “interpretações atuais de pesquisa-ação variam ao longo de um *continuum* prático-crítico [...]”. Todavia, notamos, em alguns momentos, a prevalência de um *continuum* mais técnico-prático. Dessa maneira, salientamos que os procedimentos metodológicos deste estudo fortalecem o surgimento e a implementação do processo de um *redesign*, que não deve ser classificado como uma etapa aquém da produção do modelo inicial, quiçá a última, pois o seu replanejamento pode ser iniciado com base nos resultados parcialmente alcançados, permitindo, continuamente, a ampliação de suas potencialidades e a minimização de suas fragilidades em uma outra versão.

Diante do exposto, conforme as reflexões e discussões engendradas nesta tese, consideramos fundamental redesenhar a figura que representa as macroetapas do modelo *Cross-Design*, antes organizadas linearmente no modelo piloto, como uma pirâmide invertida. Desse modo, apresentamos uma nova proposta do modelo a seguir, o qual denominamos de *Cross-Design* ampliado na Figura 43:

Figura 43 – Modelo *Cross-Design* ampliado



Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa proposição teórica, é preciso ilustrar o caráter permeável e flexível, até mesmo translúcido, que o modelo *Cross-Design* ampliado possui. Para tanto, partimos do contexto que interliga as macroetapas como plano de fundo do espiral, do qual emergem todas as ações e, por conseguinte, está passível de sofrer modificações devido ao movimento planejar-replanejar. Ao encontro disso, elucidamos o que Gianesi, Massi e Mallet (2020) afirmam sobre o planejamento de um curso, formação e/ou disciplina, os quais devem surgir da integração dos quatro elementos do método PDAF, a saber: planejamento, dinâmicas de ensino/aprendizagem, avaliação e *feedback*:

Ainda que normalmente seja útil iniciar pelo planejamento, com a definição dos objetivos de aprendizagem, não é incomum que se inicie pelos conteúdos, ou pelas dinâmicas, quando se tem uma ideia interessante para uma experiência de aprendizagem ou por um instrumento de avaliação de fato, o mais importante é que ao final de um processo que pode ser interativo, os quatro elementos estejam integrados e alinhados (Gianesi; Massi; Mallet, 2020, p. 11).

Ademais, após as ponderações dos participantes sobre o curso, constatamos que a escolha do termo “*Cross*” se fez oportuna, em especial, porque as ações se atravessaram durante o planejamento, a execução e a avaliação da proposição teórica, sem necessariamente seguir uma ordem linear. Por isso, o título atribuído a essa macroetapa do modelo, *Crossover*, justifica-se ao possibilitar a realização da avaliação do curso on-line durante seu desenvolvimento. Em outras palavras, nesse modelo, pontuamos que o design elaborado pode ser redesenhado de duas formas: horizontalmente, no decorrer do seu desenvolvimento, e/ou de forma longitudinal, a partir dos seus resultados em comparação a outras versões, objetivando sua melhoria para aplicação em um cenário distinto do que foi empregado anteriormente na pandemia, expandindo-se no *Cross-Design* ampliado.

Portanto, ressaltamos que, apesar de Burns (2010) pressupor a existência dos ciclos 1 e 2 como processos que ocorrem, de modo encadeado, na pesquisa-ação, na Figura 39 expomos que eles podem ocorrer escalonadamente, mas sem se distanciar da ideia cíclica de planejar-replanejar. Vale destacar que reconhecemos que as intervenções externas, ambientais, sociais e institucionais se fizeram presentes em toda pesquisa-ação, o que nos leva a refletir sobre seu caráter flexível e contínuo, permitindo que haja desdobramentos em uma nova proposta formativa, como uma 2ª edição do curso, por exemplo, a fim de aplicar e pormenorizar o *redesign* do curso em um momento diferente ao que vivenciamos na época do isolamento social obrigatório.

Após as análises realizadas no curso aplicado, surge a possibilidade de recriar a proposição teórica, uma vez que se torna factível redesenhar o protótipo (Cavalcanti; Filatro, 2018). Logo, propomos que o *Cross-Design* ampliado as seguintes ações e questionamentos antes de elaborar uma FC no Serviço:

a) **Mapeamento de contexto** – mapear, inicialmente, os problemas existentes e levantar as possíveis parcerias para propor soluções, com foco no contexto de atuação dos professores, situando o público-alvo: **de onde partimos** para realizar a FC no Serviço?

b) **Consolidação do planejamento inicial** – levar em conta todas as demandas e complexidades que envolvem a Educação nos tempos pós-pandêmicos, cuja exigência de alta performance e a escassez de tempo são obstáculos para a formação continuada docente, questionando: **a proposta é exequível?**

c) **Revisão e ajustes** – realizar as ações propostas e avaliar continuamente o seu desenvolvimento, o qual é passível de sofrer intervenções a qualquer momento, refletindo sobre: **quais são os resultados parciais?**

d) **Avaliação e replanejamento** – realizar a ação cíclica planejar-replanejar, com base nas reflexões e discussões engendradas ao longo do desenvolvimento do curso, avaliando: a partir dos **resultados finais**, o modelo pode ser implementado novamente ou devemos replanejá-lo?

Na Linguística Aplicada, “[...] toda realidade, toda circunstância, exige novas complexões teóricas” (Rajagopalan *apud* Silva *et al.*, 2011, p. 3). Desse modo, consideramos o desenho do modelo *Cross-Design* interventivo, tal qual propõe que seja a pesquisa-ação, porque é construído com foco na resolução de um problema que veio à tona e, ao ser explorado em um nível de consciência social, foi reconhecido pela formadora-pesquisadora durante o seu trajeto acadêmico-profissional. Ademais, o arcabouço científico do curso está fundamentado nas teorias, abordagens e métodos discutidos nesta tese, permitindo-nos propor mudanças atitudinais e procedimentais nos privilegiados espaços de realização das ATPC, em que os professores são convidados a refletirem sobre o que fazem e a aprenderem fazendo (Dewey, 1959; Schön, 1987).

Tendo exposto e discutido os dados, a seguir, apresentamos as conclusões finais deste trabalho, nas quais apontamos os resultados obtidos, suas contribuições, as limitações de nossa pesquisa, bem como possíveis encaminhamentos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, retomamos as questões de pesquisa que direcionaram nossas investigações, procurando congregiar os resultados das discussões e reflexões engendradas em nossas conclusões para respondê-las. Partimos do contexto em que esta tese foi empregada e expomos as contribuições com a proposição teórica do modelo de curso on-line, *Cross-Design*, na perspectiva de uma Formação Continuada no Serviço, com foco no desenvolvimento de Competências Digitais, destinada aos professores da rede pública estadual de ensino que lecionam LEM – Inglês, em uma Diretoria de Ensino Regional da SEDUC-SP. Em seguida, apresentamos algumas limitações encontradas e finalizamos com os seus possíveis desdobramentos futuros.

Diante da oferta massificada de formações on-line ao longo da pandemia ocasionada pela COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, reconhecemos a necessidade de elaborar um desenho de curso on-line, especificamente, aos professores de inglês da rede pública, pois o cenário global exigiu o uso de artefatos tecnológicos e recursos digitais para viabilizar o acesso à Educação imediatamente. Apesar disso, destacamos que a identidade deste estudo não se limita a esse contexto especificamente, visto que as inquietações que o despertaram tiveram origem anterior a esse acontecimento, isto é, em uma pesquisa pregressa realizada pela formadora-pesquisadora (Kairallah, 2020), levando-nos a adaptá-lo conforme as circunstâncias. Dessa forma, devido à distância secular entre o fazer docente e a adequação às novas formas de ensinar, bem como a falta de cursos que atendam à área de desenvolvimento de Competências Digitais, propomos um modelo de curso chamado *Cross-Design* para ser aplicado em uma Formação Continuada no Serviço, com o objetivo de ampliar a sua proposta como um desdobramento, sem a necessidade de ser responsivo apenas ao momento pandêmico.

Considerando o contexto de crise global e de distanciamento social em que esta pesquisa foi realizada, verificamos que a proximidade entre a formadora-pesquisadora e o espaço de investigação permitiu a intervenção nesse contexto e o desvelamento de algumas reflexões apresentadas no início desta pesquisa, em relação às políticas educacionais, tanto federais quanto estaduais, em relação à formação docente continuada. Com base nessas diretrizes, analisamos os seus impactos legais na construção do processo de ensino/aprendizagem na era da Cultura Digital (Santaella, 2003; Bertoldo; Salto; Mill, 2018; Kenski, 2018; Kairallah, 2020).

No âmbito do desenvolvimento de Competências Digitais, por exemplo, destacamos a exploração bibliográfica realizada em documentos nacionais e internacionais (Pasinato; Vosgerau, 2011; Lucas; Moreira, 2018; CIEB, 2019), que demonstram, por meio de descritores, como os educadores podem se desenvolver quanto aos níveis de domínio dessas competências, fomentando a criação de processos formativos que compactuem com os desafios da Cultura Digital, a fim de preparar os docentes para atuarem em um cenário repleto de transmutações, complexidades e desigualdades sociais, bem como de circunstâncias espaço-temporais incomparáveis.

Com relação à escolha do método de pesquisa-ação, evidenciamos que os resultados obtidos no desenvolvimento deste estudo demonstram a passagem pelas fases descritas por Thiollent (2009), em especial, porque surgem da interação com o contexto e os participantes da pesquisa, dando origem a uma ordem de prioridades, a qual nos direcionou, primeiramente, para a criação da primeira versão do *Cross-Design*, em busca de minimizar as problemáticas encontradas e potencializar a formação de professores. Mediante à investigação, adotamos os ciclos de Burns (2010) para desenvolver as quatro macroetapas do curso que compõem o modelo, de modo participativo (Kemmis; McTaggart, 2005), a saber: Pré-Design, *Cross-Design*, *Crossaction* e *Crossover*. Após isso, corrigimos os rumos e elaboramos o modelo *Cross-Design* ampliado, no qual vislumbramos materializar as adequações para o enfrentamento das limitações como encaminhamentos futuros.

Em decorrência dos estudos científicos e da velocidade exponencial das transformações sociais, ressaltamos que os saberes assumem um caráter de caducidade, os quais precisam ser constantemente reavaliados. Ademais, a base de conhecimentos dos docentes demonstra que a prática exige a renovação daquilo que os professores um dia aprenderam, em algum momento, ou em função de uma situação inesperada como a pandemia do coronavírus. Assim como Moita Lopes (2003, p. 31) reconheceu, “não se pode transformar o que não se entende” por isso, “é crucial que todo professor – na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive”.

Tendo isso em vista, reiteramos que optamos por utilizar o termo FC no Serviço neste estudo para minimizar possíveis divergências semânticas, uma vez que as definições de “formação em serviço” e “formação continuada” encontradas na literatura são, geralmente, intercambiáveis nas produções científicas da área de LA (Vieira-Abrahão, 1999; Leffa, 2001; Freire, 2009; Celani, 2010). Nesse sentido, firmando-nos no entre-lugar escolhido para desenvolver esta tese, optamos por assumir um novo termo para atendermos ao que se espera que aconteça nas ATPC das escolas da rede pública do Estado de São Paulo, a saber:

“Formação Continuada no Serviço”, evitando a fusão dos conceitos Formação Continuada e Formação em Serviço, os quais, separadamente, podem denotar os mesmos sentidos.

Partindo de tais premissas, delineamos que, na **Formação Continuada no Serviço**, as ações, os processos e os programas de formação são planejados, elaborados e implementados dentro da carga horária destinada aos estudos no ambiente escolar, seja presencial ou virtualmente, de modo síncrono, visando ao atendimento das necessidades formativas dos professores que ali atuam, uma vez que as demandas provenientes dos sistemas de ensino e dos documentos prescritivos exigem que os docentes estejam constantemente atualizados e desenvolvam as competências e habilidades necessárias para o seu progresso profissional.

Contudo, antes de iniciarmos a pesquisa, realizamos um mapeamento do contexto e das particularidades do público-alvo deste curso. Ao desenharmos a nova proposta formativa, destacamos a importância de atendermos aos dois cenários, ERE e Ensino Híbrido, em um período adverso, nos quais os docentes da SEDUC-SP vivenciaram o que denominamos de um dilúvio (in)formacional, devido ao excesso de *lives*, palestras, cursos e formações on-line. Apesar disso, consideramos que a criação de canais do CMSP e os ambientes virtuais de formação docente da EFAPÉ foram fundamentais para a viabilização do acesso à Educação durante a crise sanitária global. Recapitulamos, também, que a elaboração de FC no Serviço está alicerçada no contexto profissional da pesquisadora, que atua como formadora em uma DER, mais precisamente, como PEC. Destarte, ponderamos que o "DNA" do modelo de curso surge partir do imbricamento entre os espaços de atuação e a exploração do arcabouço teórico da pesquisa, uma vez que convergem na emergência deste trabalho.

Com relação ao mapeamento do público-alvo, analisamos os participantes quanto à formação inicial, tempo de serviço, categoria de trabalho, principais necessidades de apoio formativo e percepções acerca do domínio das Competências Digitais. Porém, os dados retratam uma discrepância significativa, sobretudo, quanto ao reconhecimento do domínio tecnológico-pedagógico por parte dos docentes, a qual atribuímos ao íterim de aplicação entre os instrumentos de coleta de dados, bem como ao período instável em que foram aplicados.

Entretanto, para a caracterização do professores-cursistas, consideramos que eles transitam da andragogia (Knowles, 1984) para a heutagia (Hase e Kenyon, 2000), uma vez que são adultos que podem decidir e avaliar sobre como e quando querem aprender, a partir de seus interesses de aprimoramento profissional, voltados, majoritariamente, para atender ao mercado de trabalho. Como a heutagia requer a autonomia na autogestão da aprendizagem, em especial, para enfrentar as demandas advindas do processo de digitalização da sociedade, partimos de

suas percepções iniciais sobre o domínio das Competências Digitais, reconhecendo a maioria dos participantes neste espaço de transição.

Quanto às iniciativas governamentais e políticas educacionais de formação continuada em vigência, até o momento de escrita deste estudo, salientamos que foi possível iniciar o mapeamento da oferta de percursos formativos por parte da SEDUC-SP na fase do planejamento da proposição teórica. As análises realizadas a partir dos dados obtidos nessa conjuntura ratificaram as questões problematizadas pela formadora-pesquisadora. Como resultado disso, é importante evidenciar que algumas das lacunas encontradas no âmbito de formação de professores de LEM – Inglês foram preenchidas por políticas educacionais criadas posteriormente, as quais acrescentamos em nossas discussões ao longo da pesquisa, como os programas de formação do Multiplica SP e as iniciativas público-privadas para formação de professores de Língua Inglesa, implementados no ano de 2024.

Assim, recapitulamos o objetivo geral deste estudo para responder às questões de pesquisa, a saber: elaborar, implementar e avaliar um modelo de curso on-line para Formação Continuada no Serviço de professores de inglês da rede pública de ensino estadual paulista, denominado de *Cross-Design*, baseando-se na literatura da área e resoluções vigentes. Isso posto, explicitamos as nossas conclusões com base em duas perguntas elencadas para as investigações, iniciando com a primeira questão:

• *Que elementos podem alicerçar um curso de Formação Continuada no Serviço de professores de inglês, visando ao desenvolvimento de Competências Digitais?*

Desse modo, apresentamos nossas considerações finais sobre os elementos que podem alicerçar o desenho de cursos, como no *Cross-Design* ampliado, bem como orientar a elaboração de uma Formação Continuada no Serviço conforme as demandas da SEDUC-SP, visando ao desenvolvimento de Competências Digitais dos professores de inglês.

Primeiramente, identificamos o caráter flexível e permeável como parte das características do modelo *Cross-Design*, visto que não o consideramos uma obra acabada, pois enxergamos algumas fragilidades na versão piloto e buscamos minimizá-las na ampliação da oferta do modelo, corrigindo os rumos a partir da avaliação dos participantes da pesquisa e análise dos resultados obtidos. Após o replanejamento, originam-se os descritores que embasam a proposição teórica do modelo ***Cross-Design ampliado***, a saber:

a) **Mapeamento de contexto** – mapear, inicialmente, os problemas existentes e levantar as possíveis parcerias para propor soluções, com foco no contexto de atuação dos professores, situando o público-alvo: **de onde partimos** para realizar a FC no Serviço?

b) **Consolidação do planejamento inicial** – levar em conta todas as demandas e complexidades que envolvem a Educação nos tempos pós-pandêmicos, cuja exigência de alta performance e a escassez de tempo são obstáculos para a formação continuada docente, questionando: **a proposta é exequível?**

c) **Revisão e ajustes** – realizar as ações propostas e avaliar continuamente o seu desenvolvimento, o qual é passível de sofrer intervenções a qualquer momento, refletindo sobre: **quais são os resultados parciais?**

d) **Avaliação e replanejamento** – realizar a ação cíclica planejar-replanejar, com base nas reflexões e discussões engendradas ao longo do desenvolvimento do curso, avaliando: a partir dos **resultados finais**, o modelo pode ser implementado novamente ou devemos replanejá-lo?

Somado a isso, para implementar uma **Formação Continuada no Serviço**, é necessário que a proposta formativa contemple os seguintes critérios:

1) **Definição dos objetivos:** desenvolvimento das Competências Digitais, com vistas ao Letramento Digital Crítico e à articulação entre o Currículo Paulista e o uso de plataformas educacionais em uma Formação Continuada no Serviço.

2) **Descrição da modalidade/formato:** mediação do formador e aprendizagem entre pares, a fim de propiciar um ambiente mais interativo nos cursos e/ou formações, presenciais e/ou virtuais, promovendo o engajamento profissional, o fortalecimento de vínculos e a valorização dos múltiplos conhecimentos, sobretudo, por meio do trabalho colaborativo no ambiente educacional.

3) **Recursos humanos e técnicos:** convite às instituições e aos profissionais parceiros para enriquecer o percurso formativo, bem como a elaboração dos materiais de apoio, a preparação das ferramentas tecnológicas e a escolha das plataformas digitais a serem trabalhadas.

4) **Desenvolvimento do conteúdo:** elaboração de pautas formativas e delineamento de conteúdos, habilidades e competências, com carga horária de estudo e formação integrada ao horário de trabalho dos professores, a fim de atender às demandas profissionais, corroborando o aperfeiçoamento do domínio de conteúdo.

5) **Escolha da metodologia:** criação das dinâmicas de atividades com foco no uso das Metodologias Ativas, por meio da modelização e espelhamento das ações (homologia de processos), vislumbrando o aprimoramento das práticas pedagógicas.

6) **Avaliações, acompanhamento e devolutivas formativas:** avaliação formativa e análise do desempenho por meio de diversos instrumentos, bem como acompanhamento subsequente da replicação das práticas e fornecimento de *feedback* reflexivo.

Desse modo, pontuamos que tais preceitos vão encontro da intenção de impactarmos na construção de uma conduta mais autônoma e protagonista do professor, possibilitando sua preparação profissional para o cenário contemporâneo e o exercício de um papel crítico-reflexivo para se tornar um agente de transformação em seu contexto de trabalho, compactuando com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ONU, 2015), rumo à Educação de Qualidade.

Após o exposto, respondemos à segunda questão de pesquisa:

- *Quais as percepções dos participantes sobre a oferta de um curso on-line, fundamentado no modelo Cross-Design?*

Para responder a essa pergunta, destacamos que empreitamos essa investigação para compreender os impactos da oferta do curso on-line por meio da percepção dos participantes, a saber: os professores-cursistas, o PEC colaborador e a formadora-pesquisadora. Assim, norteamos nossas reflexões sobre de que forma os professores-cursistas enxergam, nas aulas ministradas, a possibilidade de replicarem o que aprenderam em seus contextos de atuação ou se encontraram barreiras para espelhar as práticas com o uso das TDIC articuladas ao Currículo de LEM – Inglês. Ademais, também buscamos identificar se, por meio do modelo de curso *Cross-Design*, foram promovidas as oportunidades de exploração das plataformas educacionais para os docentes desenvolverem Competências Digitais, de acordo com suas potencialidades pedagógicas, averiguando, assim, se os formadores atingiram seus objetivos na experiência formativa.

A priori, constatamos que os professores de inglês da rede pública estadual paulista demonstraram interesse e engajamento para participar da Formação Continuada no Serviço, visando à utilização de recursos digitais para viabilizar o ensino de Língua Inglesa, especialmente, devido aos desafios ocasionados pela pandemia. Como o estudo emergiu do lócus de pesquisa, ao ser convidado pela formadora-pesquisadora, o PEC colaborador também se manifestou prontamente para firmar essa parceria interdisciplinar, entrelaçando a Educação

Linguística e a Educação Tecnológica. Assim, para minimizar os riscos de perpetuar o oferecimento de percursos formativos de maneira automatizada e pró-forma, ofertamos o curso on-line “Cultura Digital na prática: desvendando as Tecnologias Educacionais no ensino de inglês”.

Dessa forma, com vistas a apoiar o desenvolvimento das Competências Digitais, alcançamos os seguintes resultados:

- **Período da oferta do curso:** o cenário de seis anos de inércia quanto à oferta de cursos de quaisquer naturezas aos professores de inglês por parte da SEDUC-SP foi um ponto de partida para elaborarmos o curso on-line. Além disso, em meio a propagação resistente do coronavírus, os professores vivenciaram a transição do Ensino Remoto Emergencial para o retorno presencial híbrido e, juntamente com os formadores, eles se reorganizaram e não permitiram que tais questões impedissem o desenvolvimento do curso, demonstrando comprometimento, resiliência e persistência em suas posturas profissionais.

- **Condições para a realização do curso:** sem minimizar a importância de haver subsídios para a rede pública estadual de ensino, notamos que mesmo com os obstáculos ocasionados pelas questões técnicas e infraestruturais, como, por exemplo, a precariedade da conexão de internet, os professores-cursistas entrevistados não o consideraram algo tão interventivo a ponto de se tornar um fator negativo do curso e impossibilitar a sua formação continuada, compreendendo que as condições das escolas públicas ultrapassam os limites da governabilidade de nossa proposição teórica, especialmente, por se remeterem aos aspectos materiais e não aos fatores humanos.

- **Percepções sobre os resultados do curso:** ao final, os dados apontaram para um nível crescente de aceitação da formação, sobretudo, ao compararmos as avaliações realizadas nos primeiros encontros com as últimas, demonstrando um possível paralelo com a progressão do domínio das Competências Digitais de alguns dos participantes. No entanto, dividimos os apontamentos concretizados pelos professores-cursistas como potencialidades e fragilidades, pois, embora almejássemos a construção de uma conduta crítico-reflexiva, houve a prevalência de reflexões de cunho mais técnico-prático, impulsionando o surgimento de um *redesign* para a implementação de uma nova proposta de curso.

- **Oferecimento da próxima edição do curso:** ao serem questionados sobre uma nova proposta formativa, as respostas foram afirmativas e nos revelaram que os elementos estruturais contidos na primeira versão do *Cross-Design* foram determinantes para a adesão e a continuidade da realização do curso, bem como os fatores humanos envolvidos na FC no Serviço, tais como os professores mestres convidados do Grupo de Pesquisa, LEV, e a parceria

entre o PEC colaborador e a formadora-pesquisadora, sendo somente necessário aprimorá-los. Os formadores também ponderaram a respeito da intensificação dos temas e recursos explorados, como, por exemplo, a Realidade Virtual, visando aos possíveis ajustes do público-alvo, carga horária e cronograma do curso.

Na intenção de ultrapassar as noções técnicas e práticas que se referem ao manejo e à inserção de recursos digitais nas aulas, a partir dos dados da pesquisa, constatamos que as ações formativas promoveram experiências análogas ao que se espera que aconteça em sala de aula para alguns profissionais. Por outro lado, não atingiram a todos os professores, trazendo à tona o hiato entre o que se ensina e o que se aprende, podendo se configurar como reflexos da formação inicial e contínua do docente, além das outras questões que descrevemos como limitações deste estudo. Nesse sentido, elucidamos que nossas preocupações se destinam à reverberação dos resultados da formação oferecida na construção de conhecimentos e práticas profissionais dos participantes e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

Com efeito, ao longo de nossas análises, destacamos quatro apontamentos dos professores-cursistas que dialogam com as dificuldades enfrentadas no cenário em que este estudo foi empreendido, a saber:

- a) a falta de pré-requisitos dos estudantes para acompanhar o Currículo em casa, devido ao distanciamento social obrigatório;
- b) as dificuldades em dar andamento ao Currículo por parte dos docentes, devido às interveniências da COVID-19;
- c) a necessidade de preparação de aula e contextualização do ensino mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação;
- d) a adequação dos materiais didáticos para o modelo de ERE em transição para o formato de Ensino Híbrido.

As dificuldades observadas podem ser caracterizadas pelo momento histórico de como surgiu o desenho do *Cross-Design*, ou seja, de um contexto ímpar, exigindo que os profissionais da Educação buscassem soluções para os dilemas vivenciados. Ademais, tendo em vista que o cenário educacional contemporâneo é permeado por constantes crises, mudanças e evoluções, a compreensão de que o modelo de curso permite tal flexibilização e adequação para diferentes propostas também foi corroborada por essa conjuntura.

Perante tantas complexidades, embora o contato entre pesquisador e objeto de pesquisa seja inerente ao método científico da pesquisa-ação, a tese também apresenta algumas limitações com relação à proximidade da formadora com o seu contexto de atuação e, concomitantemente, de pesquisa, já que, devido a isso, um dos instrumentos planejados para a

Coleta de Dados, o Diário de Campo, foi utilizado apenas uma vez em um acompanhamento de aula na escola. Contudo, tal ação já era empregada anteriormente pela formadora no âmbito profissional, por isso a decisão de interrompê-la foi tomada, a fim de assegurar um distanciamento seguro da figura profissional da pesquisadora com os professores, apesar de as investigações realizadas não focarem as pessoas necessariamente, mas sim os fenômenos de uma situação social, garantindo mais consistência e validade aos resultados alcançados.

No que concerne ao conteúdo programático, embora os encontros tenham sido repletos de problematizações significativas e ferramentas aplicáveis, analisamos que o enfoque do curso foi voltado aos mecanismos de exploração das plataformas digitais, o que pode ter atrapalhado a construção de reflexões e questionamentos mais profundos, sobretudo, devido à urgência de instrumentalizar os docentes para atuarem no formato híbrido de ensino. Dessa forma, observamos que a maioria das percepções dos participantes revelaram propostas estritamente direcionadas ao trabalho gramatical como intencionalidade, prevalecendo as reflexões mais técnicas e práticas, nas quais, respectivamente, o professor é considerado um profissional que aplica as regras teóricas e os processos de ensino são compreendidos como formas de investigação e experimentação.

Também consideramos a quantidade de tempo destinada à utilização síncrona dos recursos digitais no curso como uma das fragilidades, pois dependendo do nível de domínio das Competências Digitais dos participantes ou da complexidade de manejo exigida na plataforma, constatamos que seria necessário mais tempo síncrono de exposição ao uso das ferramentas, sobretudo, para dirimir a insegurança de utilizar TDIC.

Além disso, por meio de uma correlação entre os tipos de reflexão (Liberali, 2004) e os níveis de Competências Digitais (Lucas; Moreira, 2018), foi possível desenvolver uma escala, na qual as percepções dos participantes alternaram entre a reflexão crítica, prática e técnica, indicando uma variação na ocupação das seguintes posições, descritas em ordem crescente: Recém-chegado, Explorador, Integrador, Especialista, Líder e Pioneiro, no que se refere à linha de progressão de domínio das Competências Digitais para educadores.

Vislumbrando os impactos das alterações do modelo em uma próxima edição, pontuamos que o design pode ser redesenhado de duas maneiras: horizontalmente, no decorrer de sua elaboração, e/ou de forma longitudinal, a partir dos seus resultados em comparação a outras versões, para aplicação em um cenário diferente do que foi empregado anteriormente, expandindo-se no *Cross-Design* ampliado. Almejamos, também, que o modelo impacte no desenvolvimento das Competências Digitais, de modo integrado, especialmente, ao Currículo

de LEM – Inglês, partindo do fortalecimento de uma conduta crítico-reflexiva por parte de todos os envolvidos no processo.

Desse modo, compreendemos que é salutar promover ações que impulsionem a realização de formação continuada na escola. Todavia, observamos que, na prática, podem ser empregadas de formas protocolares, inflexíveis e burocráticas, demandando um tempo que, apesar de constar nas políticas públicas educacionais, nem sempre é assegurado como momento de estudo aos professores. Assim, esperamos que, a partir das reflexões engendradas a respeito do modelo *Cross-Design* ampliado, sejam promovidas experiências formativas mais significativas do que as instituídas anteriormente, contribuindo com uma FC no Serviço baseada na participação ativa e protagonista dos sujeitos – formadores e cursistas –, por meio da reflexão crítica, da interação entre pares e da construção da autonomia.

Diante do exposto, reconhecemos que a proposta de curso elaborada emerge de uma conjuntura social inigualável e permeada de desafios, os quais constituíram os caminhos para projetarmos e perfazermos nosso programa de formação em um contexto sem precedentes. Portanto, após analisar as proposições teóricas, esclarecemos que nossas considerações estão suscetíveis a futuros encaminhamentos investigativos para o *redesign* do modelo, a criação de outras edições e a eclosão de novas pesquisas, particularmente, as realizadas nos âmbitos de produção científica de Linguística Aplicada e Cultura Digital, do campo de design de cursos e da área de Formação Continuada no Serviço de professores de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores: Arte Língua, 2009.

ANDRADE, F. D. de; KERS, D. F. Ensino remoto e formação continuada em serviço na pós-graduação stricto sensu. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 33, n.º 2. p. 377-401, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380847>. Acesso em: 07 abr. 2024.

ANGOTTI, J. A. **Fragmentos e totalidades no conhecimento científico e no ensino de ciências**. 324 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 1991. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-20052015095531/publico/JOSE_ANDRE_PERES_ANGOTTI.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.º 2, p. 369-378, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/y47pzxkgjrjbdvx5hqkhvzf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BACH, B. C.; MATIAS, J. Formação continuada em serviço: o papel da reflexão e da sua efetividade nas práticas do professor. **Revista conhecimento online**, v. 3, p. 174–190, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2722/2948>. Acesso em: 03 abr. 2024.

BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 29-57, 2003.

BARROS, L. da S. **Formação continuada de professores dos anos iniciais: a tessitura de uma terminologia**. 276 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5495/1/LEICIJANE%20DA%20SILVA%20BARROS%20-%20TESE.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2023.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BASTOS, R. L. G. **A sequência formativa como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores na perspectiva da linguística aplicada**. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/73282/3/2023_tese_rlgbastos.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

BATISTA, V. P.; PESCE, L. Educação e cibercultura: formação docente em contexto de resistência. **Educação em foco**, p. 87–110, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19968>. Acesso em: 08 mai. 2023.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERTOLDO, H. L.; SALTO, F.; MILL, D. **Tecnologias de Informação e Comunicação**. In: MILL, D. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância**. Campinas: Papirus, p. 627-625, 2018.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956.

BRUNO, F.; CARDOSO, B.; KANASHIRO, M.; GUILHON, L.; MELGAÇO, L. (Orgs.). **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BURNS, A. **Action research in second language teacher education**. In: RICHARDS, J. C. **The Cambridge guide to research in a language teaching and education**. New York: Cambridge University Press, p. 289-297, 2009.

BURNS, A. **Action Research**. In: BROWN, J. D.; COOMBE, C. **The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 99-104, 2015.

BURNS, A. **Action research**. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, p. 241-257, 2005.

BURNS, A. **Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners**. New York; London: Routledge, 2010.

CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARDOSO, P. P. C. **Formação continuada de professores: um estudo a partir das abordagens teórica, normativa e prática**. 207 f. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2018. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/cardoso_ppc_me_mar.pdf. Acesso em: 06 mai. 2024.

CASADEI SALLES, F. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**. V. 34, n.º 2, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2995>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **O digital é o novo normal**. 2020. Disponível em: <https://www.fronteras.com/leia/exibir/o-digital-e-o-novo-normal>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CELANI, M. A. A. **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas**. In: GIMENEZ, T.; Monteiro, M. C. de G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA-ALBUQUERQUE, H.; MAYRINK, M. F.; OLIVEIRA, R. D. de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, p. 187-212, 2020.

COSTA, G. R. da. **A formação (des)continuada no pacto pelo ensino médio: sujeitos, discursos, saberes e poderes**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras (ILUFBA), 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31524/1/VERS%c3%83O%20FINAL%20TESE%2014-06.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

COSTA, S. L. V. C.; FREIRE, M. M. Design educacional complexo e desenvolvimento docente: uma articulação pela via da complexidade e transdisciplinaridade. **Revista The ESpecialist**. São Paulo: PUC-SP, p. 10-22, 2024.

COUTRIM, R. M. E.; AMORIM, M. M. T. A formação de professores em tempos de pandemia, pós-pandemia e conservadorismo político: elementos para análise. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/665>. Acesso em: 6 abr. 2023.

CUNHA, A. G. da. **Coaching Instrucional: formação continuada em Ensino de Línguas**. São Paulo: Parábola, 2016.

CUNHA, A. G. da. **Coaching Instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras**. 206 f. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras (UFMG) de Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Alex_Garcia_da_Cunha.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

DALCIM, M. G. F. **O Currículo Integrado e o Trabalho Docente: um estudo sobre documentos orientadores do Instituto Federal de São Paulo**. 278 F. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2021. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/5661.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

DAMIÃO, S. M. Course design, action research and the use of computers: challenges in an ESP course. Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, p. 913-934, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/hGwhMr8h4KjldrVL439PVDM/?lang=en>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

FERRARI, A. **DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe**. Sevilha: JRC IPTS, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/63886200/DIGCOMP_A_framework_for_developing_and_understanding_digital_competence_in_Europe. Acesso em: 13 nov. 2023.

FERRARI, A. **Digital competence in practice: an analysis of frameworks**. Sevilha: JRC IPTS, 2012. Disponível em: <https://ifap.ru/library/book522.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

FIDALGO, S. S.; SPRENGER, T. M. RAMOS, R. C. G. **Formação de professores e a BNCC de língua inglesa: expectativas e desafios**. In: SILVA, K. A. S.; XAVIER, R. P. (Orgs.). *Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular – Língua Portuguesa e Língua Inglesa*. Campinas: Pontes Editores, p. 241-264, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/72843203/FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_E_A_BNCC_DE_L%C3%8DNGUA_INGLESA_EXPECTATIVAS_E_DESAFIOS. Acesso em: 08 ago. 2023.

FILATRO, A. CAVALCANTI. C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILATRO, A. **Design Instrucional Contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

FILATRO, A. **Tópicos em Design Instrucional**. São Paulo: Editora Senac, 2020.

FREIRE, M. M. **Complex educational design: A course design model based on complexity**. *Campus-Wide Information Systems*, vol. 30, no. 3, p.174-185, 2013.

FREIRE, M. M. Entrevista a Maximina Maria Freire. [Entrevista concedida a Mônica Ferreira Mayrink; Livia Márcia Tiba Rádis Baptista]. **Caracol**, São Paulo, n.º 13, p. 256-265, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/caracol/article/view/123431/125153>. Acesso em: 17 out. 2023.

FREIRE, M. M. **Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando...** In: *Linguagem, educação e virtualidade*. SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/px29p/pdf/soto-9788579830174.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

FREIRE, M. M. O Ensino Remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. **Revista Delta**. São Paulo: PUC-SP, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ZSr5839MXMZ4GRmfFBNtJyC/>. Acesso em: 17 out. 2023.

FREIRE, M. M.; SÁ, C. F. **Design Educacional Complexo: uma proposta para o desenho de cursos complexos**. In: LEFFA, V. J. *et al.* (Orgs.). *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 88-108, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380392880_Design_educacional_complexo_e_desenvolvimento_docente_uma_articulacao_pela_via_da_complexidade_e_transdisciplinaridade. Acesso em: 17 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação & Sociedade, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), número 80, volume 23. Campinas: Cedes,

2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2023.

GAGNÉ, R. M. **The conditions of learning**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965.

GATTI, B. A.; BARRETO, S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 21 nov. 2021.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A. de. (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019.

GIANESI, I. G. N.; MASSI, J. M.; MALLET, D. **Formação de Professores no desenho de disciplinas e cursos: foco na garantia de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, D. G. **Reflexões Docentes Sobre a ATPC: uma análise da formação continuada em serviço**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Danilo-Garufe-Gomes.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

GUIMARÃES, F.F.; JUNIOR, C. A. H.; FINARDI, K. R. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: antes, durante e após a pandemia In: Vilson J. Leffa, **80 anos e Revista Linguagem & Ensino, 25 anos: marcos da Linguística Aplicada do Brasil**, p. 179-204, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/24773/18300>. Acesso em: 17 out. 2023.

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história**. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2015.

HASE, S.; KENYON, C. **From andragogy to heutagogy**. *Ultibase Articles*, v. 5, n. 3, p. 1-10, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301339522_From_andragogy_to_heutagogy. Acesso em: 09 abr. 2020.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning Friday. **EDUCAUSE Review**, mar., 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 29 jul. 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: Usando a Inovação Disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JORDÃO, C. M. **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016.

KAIRALLAH, S. K. **Professores de inglês da rede pública na Cultura Digital: mapeando suas percepções acerca da tecnologia e da competência digital**. 132 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara, 2020. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/5247.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

KAIRALLAH, S. K. Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa: foco na aprendizagem híbrida. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET). São Paulo, **Anais**, p. 01-06, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/806/630>. Acesso em: 09 abr. 2020.

KAUR, R. **Outros jeitos de usar a boca**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Participatory Action Research**: communicative action and the public sphere. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, p. 559-603, 2005. Disponível em: <https://researchoutput.csu.edu.au/en/publications/participatory-action-research-communicative-action-and-the-public>. Acesso em: 09 abr. 2020.

KENSKI, V. M. **Cultura Digital**. In: MILL, D. (Org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018, p. 139-144.

KENSKI, V. M. **Design Instrucional para cursos online**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019.

KNOWLES, M. S. **Andragogy in action**: applying modern principles of adult education. San Francisco: Jossey Bass, 1984.

LANKSHEAR, C. SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and Technoliteracy**: Managing Literacy Technology and Learning in Schools. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LEFFA, V. J. **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, p. 11-36, 2006. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

LEFFA, V. J. ALVES, C. F.; FONTANA, M. V. L. **Humanismo, pós-humanismo e pós-humanidade**: como chegamos à linguística aplicada das coisas. In: LEFFA, V. J. *et al.* (Orgs.). *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 225-251, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/bitstream/11624/2921/1/Tecnologias%20e%20ensino%20de%20l%C3%ADnguas.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

LEFFA, V. J. Entrevista com Vilson José Leffa: A presença do criador da “linguagem & ensino”. [Entrevista concedida a Carmen Lúcia Barreto Matzenauer]. **Revista Linguagem & Ensino**, n.º especial, p. 8-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/24764/18291>. Acesso em: 09 abr. 2020.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEITE, R. C. M.; MÔNACO, R. L.; SANTOS, J. (Org.). **Apoio à gestão pedagógica**. Florianópolis: IAS, 2018.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F. C. **As linguagens das reflexões**. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, p. 59-85, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/14513872/As_Linguagens_das_Reflex%C3%B5es. Acesso em: 09 abr. 2020.

LINS JÚNIOR, J. R. F. O currículo de formação de professores de línguas: entre o prescrito e o realizado. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.1, p. e023019, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17924>. Acesso em: 29 jul. 2024.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1964.

LOURENÇO, R. S. S. **A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c7a32aff-ae85-4407-bb3c-65b68f61ecfa/content>. Acesso em: 29 jul. 2024.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores**. Aveiro: UA, 2018. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24983>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MARTINS, F. F. **A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ sob a ótica de seus (não) participantes**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-RJ, São Cristóvão, 2019.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MAYRINK, Mônica Ferreira. Tecnologia e empoderamento na formação de professores de língua espanhola. Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo. Tradução. Campinas: Pontes, 2021. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Mayrink_MF_3124169_TecnologiaEEmpoderamentoNaFormacaoDeProfessoresDeLinguaEspanhola.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

MEGALE, A.; MAGALHÃES, S. A. **A formação em diálogo: Língua Inglesa**. Livro do professor. São Paulo: Richmond Educação, 2021.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. **Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge**. Teachers' college record, v. 108, n. 6, 2006. Disponível em: https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política**. In: BARBARA, L.;

RAMOS, R. Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, W. **Crítica e letramentos críticos**: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas*. 2. Ed. Campinas: Pontes Editora, p. 31-50, 2015. Disponível em: https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares_WMM.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. de. **O ensino-aprendizagem remoto de inglês para a terceira idade mediado pelas tecnologias digitais**: parâmetros humanos e técnicos. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b77b2167-3807-4e58-9c29-d75d9e179085/content>. Acesso em: 09 abr. 2024.

MORAN, J. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORE, M. **Transhumanism**: toward a futurist Philosophy, 1990. Disponível em: <http://www.maxmore.com/transhum.htm>. Acesso em: 21 abr. 2023.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG, Goiânia**, v. 20, n.º 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n.º 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYJCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2021.

MORICONI, G. M. *et al.* **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. Textos FCC: Relatórios Técnicos, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340/169>. Acesso em: 06 dez. 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-92, 1992.

NÓVOA, A. **Os Professores na Virada do Milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: São Paulo: Educação e Pesquisa, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2023.

ONU. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. [s.l.]: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PASINATO, N. B.; VOSGERAU, D. S. R. Proposta para avaliação dos estágios de integração das TIC na escola. In: Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/193/cedfd2b2444dd4d1946e73df62284697.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PITTY. **Admirável chip novo** (letra de música). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/pitty/admiravel-chip-novo/>. Acesso em: 02 mai. 2024.

PLACCO, V. M. N. de S. **Verbete ‘formação em serviço’**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 08 fev. 2024.

RAJAGOPALAN, K. Reforma Curricular e Ensino. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A. de. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019.

REIGELUTH, C. M. (Org.). **Instrucional-Design Theories and Models: The Learner-Centered Paradigm of Education**. New York; London: Routledge, 2017.

REINALDO, M. A. G. de M.; BAZARIM, M. Elaboração de enunciados de atividades para sequência didática em curso de extensão sobre a didatização: um estudo de caso em Linguística Aplicada. **Revista Mackenzie**, São Paulo, v. 20, n.º 2, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/12797/10695>. Acesso em: 12 abr. 2023.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação docente**. Lisboa, Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores, 2011.

RIBEIRO, J. L. S. **Aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC): uma formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo**. 85 f.; Dissertação (Mestrado) Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2471>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. **O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 1–39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 07 out. 2022.

RODRIGUEZ, V.; SILVA, D. P. da. **Formação continuada em serviço em contextos descentralizados**. Cadernos Cedes. Campinas, v. 35, n. 97, p. 553-574, set./dez, 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kYzHvnYDw788P7TscLsm8b>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ROSSIT, F. H. A. **Educação Musical a Distância: Base de Conhecimento Docente para o ensino de Teclado**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2696/5770.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 dez. 2020.

ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. **Revista DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 35, n.º 4, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/47112>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SAMPAIO, M. M. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do Estado de Sergipe**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9098/2/MARIANA_MUNIZ_SAMPAIO.pdf. Acesso em: 06 dez. 2020.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. In: **Revista Famecos**, v. 10, n. 22, 2003, p. 23-32. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229/2493>. Acesso em: 06 dez. 2020.

SATAKA, M. M. **Experiências de currículo, metodologia, tecnologia e formação de professoras de espanhol: narrativas em/no curso**. 257 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ba0d328f-9cc7-4f82-a3f6-98173ab5540c/content>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. A. **Formar professores reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-92, 1992.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**, 1987. In: SHULMAN, L. S. The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach. San Francisco, Jossey-Bass, p.1-14, 2004.

SILVA JÚNIOR, A. F. **Reflexões sobre políticas de formação de professores de línguas estrangeiras antes e depois da BNCC**. Revista Ilustração [S. l.], v. 1, n. 3, p. 103-114, 2020. Disponível em: <http://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/32>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SILVA, E. R. A. da. **Os objetivos do desenvolvimento sustentável e os desafios da nação.** In: NEGRI, J. A de; ARAÚJO. B. C.; BACELETTE, R. (Orgs.). *Desafios da nação: artigos de apoio*. Brasília: Ipea, p. 659-678, 2018.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. In: **Revista de Letras Norte@mentos** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Sinop, v. 4, n. 8, p.75-81, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/6778/5179>. Acesso em: 17 set. 2023.

SKINNER, B. F. **The behavior of organisms: an experimental analysis.** New York, NY: Appleton-Century, 1938.

SOUZA, L. K. Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. **PSI UNISC**, v. 4, n. 1, p. 52-66, jan. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

TIMPERLEY, H.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. **Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration – BESl.** Wellington, NZ: Ministry of Education, 2007.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac, 2010.

UNESCO. **Competencias y Estándares Tic desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente.** UNESCO, 2016. Disponível em: <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/estandares-tic-javeriana-unesco.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

UNESCO. **ICT Competency Framework for teachers.** UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>. Acesso em: 06 dez. 2020.

VAN MANEN, M. **Linking ways of knowing with ways of being practical.** Curriculum Inquiry 6, 1977.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Metodologia na investigação de crenças.** In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/5083/3288>. Acesso em: 09 abr. 2020.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, p. 29-50, 1999. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

ZUBOFF, S. **The Age of Surveillance Capitalism.** New York: Public Affairs, 2019.

REFERÊNCIAS LEGAIS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 01/2020, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). In: Diário Oficial da União, Brasília-DF, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 04 jun. de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 04 jun. de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. In: Diário Oficial da União, Brasília-DF, Seção 1, n. 124, p. 8-12, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 04 jun. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 22 de dez. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 22 de dez. de 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 de dez. de 2021.

CONAE. **Documento Final: Plano Nacional de Educação (2024–2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável, 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/documento-final-conae-2024/>. Acesso em 06 mai. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Lei Complementar, n.º 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 08 mai. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SE, n.º 58/2011.** Dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, da Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/58_11.HTM?Time=10/10/2011%2011:44:45%20PM. Acesso em: 05 mar. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC, de n.º 12, de 8 de fevereiro de 2024.** Dispõe sobre as funções de Professor Especialista em Currículo e Coordenador de Equipe Curricular e dá providências correlatas. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao09022024115050resol%2012%20.pdf?Time=15:30>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SE, n.º 12, de 11-2-2005.** 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: 05 mar. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SE, n.º 91, de 19-12-2007.** Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/91_07.HTM?Time=18/02/2017%2017:47:04. Acesso em: 05 mar. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SE, n.º 52, de 29-5-2020.** Dispõe sobre formação em serviço dos docentes e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_20.HTM?Time=03/03/2021%2002:30:12. Acesso em: 05 mai. 2024

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC, n.º 62, de 14-7-2022.** Dispõe sobre as funções de Professor Especialista em Currículo, de Coordenador de Equipe Curricular e dá providências correlatas. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1z9stI-bGgF16PG2pFN0bOluiuqjVt9IoV/view>. Acesso em: 30 mar. 2024.

APÊNDICE A – Questionário 1

Pré-inscrição para o curso “Cultura Digital na prática: desvendando as Tecnologias Educacionais no Ensino de Inglês”

1) Quantos anos de experiência você tem como professor de inglês na rede pública estadual?

- | | |
|--|--|
| ☐ Menos de 3 anos | ☐ De 11 a 15 anos |
| ☐ De 3 a 5 anos | ☐ De 16 a 20 anos |
| ☐ De 6 a 10 anos | ☐ Mais de 20 anos |

2) Em qual nível você classifica seu domínio tecnológico pedagógico no uso das plataformas digitais/aplicativos?

- ☐ Básico
- ☐ Intermediário
- ☐ Avançado

3) Além de Língua Inglesa, você é habilitado para lecionar quais disciplinas?

- | | |
|--|--|
| ☐ Matemática | ☐ História |
| ☐ Ciências | ☐ Sociologia |
| ☐ Biologia | ☐ Filosofia |
| ☐ Química | ☐ Tecnologia e inovação |
| ☐ Física | ☐ Projeto de vida |
| ☐ Língua portuguesa | ☐ Eletivas |
| ☐ Arte | ☐ Libras |
| ☐ Educação física | ☐ Orientação de estudos |
| ☐ Geografia | ☐ Outros |

4) Vocês têm alguma sugestão de tema, plataforma e/ou aplicativo para ser abordada nesse percurso formativo? Contem para a gente! Pretendemos desenhar e ofertar um curso a partir da escuta do que é importante para vocês, isto é, uma formação que seja planejada PARA vocês e COM vocês, objetivando apoiá-los na prática docente.

APÊNDICE B – Questionário 2

Inscrição oficial na 1ª edição do curso “Cultura Digital na prática: desvendando as Tecnologias Educacionais no Ensino de Inglês” (on-line/30h)

1) Quantos anos de experiência você tem como professor de inglês na rede pública estadual?

- | | |
|--|--|
| ☐ Menos de 3 anos | ☐ De 11 a 15 anos |
| ☐ De 3 a 5 anos | ☐ De 16 a 20 anos |
| ☐ De 6 a 10 anos | ☐ Mais de 20 anos |

2) Em qual nível você classifica seu domínio tecnológico pedagógico no uso das plataformas digitais/aplicativos?

- ☐ Básico
- ☐ Intermediário
- ☐ Avançado

3) Além de Língua Inglesa, você é habilitado para lecionar quais disciplinas?

- | | |
|--|--|
| ☐ Matemática | ☐ História |
| ☐ Ciências | ☐ Sociologia |
| ☐ Biologia | ☐ Filosofia |
| ☐ Química | ☐ Tecnologia e inovação |
| ☐ Física | ☐ Projeto de vida |
| ☐ Língua portuguesa | ☐ Eletivas |
| ☐ Arte | ☐ Libras |
| ☐ Educação física | ☐ Orientação de estudos |
| ☐ Geografia | ☐ Outros |

4) Vocês têm alguma sugestão de tema, plataforma e/ou aplicativo para ser abordada nesse percurso formativo? Contem para a gente! Pretendemos desenhar e ofertar um curso a partir da escuta do que é importante para vocês, isto é, uma formação que seja planejada PARA vocês e COM vocês, objetivando apoiá-los na prática docente.

APÊNDICE C – Questionário 3

USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA				
Descreva como você faria a transposição didática de uma Situação de Aprendizagem para a...				
Encontro I	Encontro II	Encontro III	Encontro IV	Encontro V
Plataforma/app FLIPGRID	Plataforma/app LYRICS TRAINING	Plataforma/app QUIZLET	REALIDADE VIRTUAL	Plataforma/app CANVA
AUTOAVALIAÇÃO				
Faça uma autoavaliação de suas participações nas ATPC, considerando a atenção aos temas do curso, anotações pessoais, uso dos recursos tecnológicos e interação via chat e/ou microfone.				
AVALIAÇÃO DO CURSO				
Com base nos encontros relacionados às plataformas Flipgrid, Lyrics Training, Quizlet e Canva e ao tema de Realidade Virtual, avalie os seguintes critérios:				
1) Relevância dos temas abordados				
2) Contribuições para a prática diária				
3) Dinâmica da apresentação				
4) Recursos utilizados				

APÊNDICE D – Diário de Campo

DIÁRIO DE CAMPO			
OBSERVAÇÕES DA FORMADORA-PESQUISADORA			
Participante:	Ano/série:	Data: / /	Escola: Parcial () Integral ()
FOCO DE OBSERVAÇÃO	AÇÕES		
- Gestão em Sala de Aula			
- Domínio de Conteúdo			
- Habilidades Cognitivas			
- Competências Socioemocionais			
- Metodologia			
- Material Didático			
- Recursos			
- Replicabilidade do Curso			
- Avaliação			
- Devolutiva			

APÊNDICE E – Entrevista com o PEC colaborador

<u>ROTEIRO</u>
1- Com relação às suas experiências enquanto <i>designer</i> parceiro dessa proposta de curso, como você descreve o planejamento nos cinco encontros que nós tivemos? Isto é, como foi o planejamento para você, nessa experiência de criar um design?
2- E com relação à execução do curso, você acha que a escolha das plataformas, propostas foi assertiva? Você trocaria alguma?
4- E com relação à nossa avaliação dos participantes, dos professores-cursistas, ela foi bem-sucedida?
4- Você acha que o processo avaliativo do curso (autoavaliação, avaliação prática e avaliação do curso) teve impacto na experiência dessa formação para eles?
5- Depois de refletir sobre essas etapas do curso, você tem alguma ideia do que a gente poderia melhorar numa segunda edição?

APÊNDICE F – Entrevista com os participantes (professores-cursistas)

<u>ROTEIRO</u>
1- Você acha que o curso te ajudou, isto é, foi relevante para a sua formação e atuação em sala de aula?
2- Você utilizou alguma das plataformas trabalhadas no curso?
3- Você faria uma 2ª edição do curso? Por quê?
4- A infraestrutura e os equipamentos de sua Unidade Escolar favorecem a utilização de TDIC para o ensino de Língua Inglesa?
5- Em relação à parceria e ao acolhimento, você acha que o curso se difere de um curso on-line tradicionalmente ofertado, por ter a presença síncrona de um mediador?

APÊNDICE G – Sessão de Grupo Focal

ROTEIRO PARA A SESSÃO DE GRUPO FOCAL		
Pergunta I	Pergunta II	Pergunta III
Ao prepararem as aulas de Língua Inglesa que ministram, o que vocês costumam levar em consideração?	Vocês consideram os materiais didáticos (impressos e/ou digitais) propostos para o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica adequados? Por quê?	Vocês já utilizavam TDIC nas suas aulas de inglês antes da pandemia? Quando vocês começaram a utilizá-las? Se não as utilizaram, justifiquem.