



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Formação docente no contexto das tecnologias: uma análise do Programa Multiplica SP#professores

Teacher training in the context of technologies: an analysis of the
Program Multiplica SP#professores

Formación docente en el contexto de las tecnologías: un análisis del
Programa Multiplica SP #profesores

Luciana Soares da Silva
Sandro Luis da Silva

RESUMO

No contexto da cibercultura, as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm sido colocadas como a solução de problemas emergentes da prática pedagógica e da formação docente. Essa perspectiva, por vezes, tem se apresentado de modo instrumental e impositivo nas escolas, de forma a restringir a ação e a autonomia docente. Por essa razão, estabelecem-se como objetivos deste artigo: 1) Discutir a formação docente face às TDIC e 2) Verificar a autoria no processo de formação docente do Programa Multiplica SP. Para atingir esses objetivos, tem-se como aporte teórico os estudos de Nóvoa (2023), Zeichner (2019) e Garcia (1999) sobre formação docente; de Selwyn (2017), Cruz Junior (2020) e Freitas (1992; 2012; 2021) sobre educação e tecnologia; e de Maingueneau (2010; 2016) sobre autoria. Além disso, a pesquisa possui natureza qualitativa e utiliza a pesquisa documental como procedimento metodológico, tomando-se como corpus as pautas formativas disponibilizadas para a formação docente na rede estadual de ensino de São Paulo. Como resultado, verifica-se que, apesar de propor a formação com base na interação de docentes, o programa formativo analisado restringe a ação docente e prejudica o protagonismo e a autonomia docente nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: formação docente; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); programa Multiplica SP.

ABSTRACT

In the context of cyberculture, new Digital Information and Communication Technologies (DICT) have been presented as the solution to emerging problems in pedagogical practice and teacher training. This perspective has sometimes been introduced in an instrumental and imposing manner in schools, restricting teachers' actions and autonomy. For this reason, the objectives of this article are: 1. To discuss teacher training in relation to DICT, and 2. To examine authorship in the teacher training process within the Multiplica SP Program. To achieve these objectives, the theoretical framework includes studies on teacher training by Nóvoa (2023), Zeichner (2019), and Garcia (1999); studies on education and technology by Selwyn (2017), Cruz Junior (2020), and Freitas (1992; 2012; 2021); and studies on authorship by Maingueneau (2010; 2016). Furthermore, the research has a qualitative nature and uses documentary research as a methodological procedure, taking as its corpus the training guidelines made available for teacher education in the São Paulo state public school system. As a result, it is observed that, despite aiming to promote training based on teacher interaction, the analyzed training program restricts teachers' actions and hinders their agency and autonomy in teaching and learning processes.

Keywords: teacher training; Digital Information and Communication Technologies (DICT); Multiplica SP Program.

RESUMEN

En el contexto de la cibercultura, las nuevas Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) han sido presentadas como la solución a los problemas emergentes de la práctica pedagógica y la formación docente. Esta perspectiva, en ocasiones, se ha manifestado de manera instrumental e impositiva en las escuelas, restringiendo la acción y la autonomía docente. Por esta razón, los objetivos de este artículo son: 1) Discutir la formación docente frente a las TDIC, y 2) Verificar la autoría en el proceso de formación docente del Programa Multiplica SP. Para alcanzar estos objetivos, se toma como base teórica los estudios sobre formación docente de Nóvoa (2023), Zeichner (2019) y Garcia (1999); los estudios sobre educación y tecnología de Selwyn (2017), Cruz Junior (2020) y Freitas (1992; 2012; 2021); y los estudios sobre autoría de Maingueneau (2010; 2016). Además, la investigación tiene un carácter cualitativo y utiliza la investigación documental como procedimiento metodológico, tomando como corpus las pautas formativas puestas a disposición para la formación docente en la red estatal de enseñanza de São Paulo. Como resultado, se observa que, a pesar de proponer la formación basada en la interacción entre docentes, el programa formativo analizado restringe la acción docente y perjudica el protagonismo y la autonomía de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palavras-clave: formación docente; Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC); programa Multiplica SP.

Introdução

A reflexão acerca da formação docente precisa perpassar por todo processo em que professores e professoras estão inseridos. Não é possível observá-la sem situá-la no contexto social e político que o cerca. Isso se torna mais relevante quando nosso foco se volta para o contexto da cibercultura. É

preciso evidenciar as questões por trás da visão que apresenta as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como soluções mágicas na Educação. É preciso questionar a que e, principalmente, a quem tais tecnologias servem e como devem ser pautas em diferentes âmbitos. Por essa razão, abordamos neste texto três aspectos: educação e tecnologia; formação docente e autoria na formação do professor.

Nossa discussão é motivada pelo crescente uso das TDIC nos processos educacionais e na formação inicial e continuada de professores. A rede pública estadual de São Paulo é um exemplo desse cenário, tendo em vista ao aumento de uso de plataformas digitais nas escolas e na promoção de programas de formação continuada. Essas plataformas apresentam materiais e orientações pré-estabelecidas de como as aulas e os encontros de formação devem ser desenvolvidos, gerando questionamentos quanto à liberdade e à autoria de docentes e de gestores sobre os temas a serem desenvolvidos e à adequação de atividades à realidade da escola e às demandas de alunos e professores.

Por essa razão, estabelecemos como objetivos deste artigo: 1) Discutir a formação docente face às novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e 2) Verificar a autoria no processo de formação docente do Programa Multiplica SP. Para atingir esses objetivos, fundamentamos nossa discussão principalmente nos estudos de Nóvoa (2023), Zeichner (2019) e Garcia (1999) sobre formação docente; de Selwyn (2017), Cruz Junior (2020) e Freitas (1992; 2012; 2021) no que diz respeito à educação e tecnologia; e de Maingueneau (2010; 2016) quanto à autoria. Além disso, tomamos como *corpus* as pautas formativas disponibilizadas para a formação docente na rede estadual de ensino de São Paulo.

Tendo em vista a complexidade do tema, não pretendemos esgotá-lo, mas sim fazer algumas provocações que possam contribuir para se (re)pensar a interface tecnologias digitais, formação docente e autoria no contexto educacional.

Formação docente

Garcia (1999) faz importantes reflexões acerca do conceito de formação ao problematizar diferentes perspectivas teóricas. Segundo o autor, formação não é identificada com outros conceitos como educação, ensino, treino etc. A formação tem uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global e relaciona-se com o indivíduo, o qual é responsável pelos processos formativos. No entanto, o autor ressalta:

[...] Isto não quer dizer, já antes o afirmámos, que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos - neste caso os professores - podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (Garcia, 1999, p. 21-22)

O excerto coloca os professores no centro do processo de formação docente. Nóvoa (2023), em proposição semelhante, critica a ideia de que os maiores responsáveis pela formação docente são a universidade e a pesquisa. O autor põe em questão esse ponto dizendo que a transformação real só poderá ser efetivada com base no exercício da profissão docente e à academia e às universidades cabem o apoio externo a esse processo. Essa proposta dá a professores e professoras a visibilidade na prática pedagógica e o protagonismo em seu processo formativo, aspecto repetidamente ignorado em programas de formação continuada.

Tomamos como conceito de formação de professores a proposição de Garcia (1999):

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (Garcia, 1999, p. 26)

Essa concepção faz com que atentemos ao fato de que a formação ocorra considerando alguns aspectos, dentre eles: a) a formação inicial e/ou

continuada; b) a troca de experiências desses sujeitos, como condições para que se tenha uma qualidade da educação. No entanto, ponderamos que a formação docente por si só não é a única responsável pelas transformações necessárias na escola. Ela precisa estar articulada com outras ações governamentais e da própria sociedade.

Entender a formação docente com base nessa perspectiva faz com que repensemos como esse processo se desenvolve. É preciso que a formação se fundamente em uma perspectiva crítica, aspecto que tem sido prejudicado por políticas educacionais de educação que restringem e reproduzem práticas pedagógicas, de modo a dar destaque a uma instrumentação dos professores. É o que acontece com programas voltados para o mero uso das TDIC, sem nenhuma problematização de seus artefatos. A preparação do professor – na formação inicial e/ou continuada – é condição *sine qua non* para que as TDIC sejam usadas em suas práticas pedagógicas de modo crítico, autônomo e autoral.

Essa reflexão relaciona-se com os apontamentos de Nóvoa (2023) quando ele faz uma crítica à visão tradicionalista que baseia a formação docente em uma dimensão prática e instrumental, a qual emerge em meados do século XIX e mantém-se ativa em maior ou menor grau em pleno século XXI. De acordo com ele, nas últimas décadas, o retorno a essa perspectiva baseada na ideia de que a formação dos professores acontece “na prática” ou “no chão da escola” ganhou argumentos mais sofisticados e têm se revelado principalmente em três vias. A primeira diz respeito ao recrutamento de pessoas sem formação específica, mas que demonstrassem domínio de dada matéria e interesse em ensinar; a segunda diz respeito à sobrevalorização de “competências” técnicas e tecnológicas, sem ênfase à reflexão, à contextualização ou à problematização e, por fim, um olhar sobre a educação como uma mera aplicação das “evidências” vindas das ciências, de modo a reforçar a visão de professores como reprodutores de descobertas e orientações externas. (Nóvoa, 2023, p. 63).

O autor, assim, problematiza o fato de as propostas de formação docente colocarem o professor em uma situação de passividade, ao ser visto como aquele que receberá orientações de um outro detentor do saber. Essa é uma

preocupação que ele pontua também nas tendências modernas, consideradas progressistas e inovadoras:

Qual é o denominador comum das tendências modernas (progressistas e inovadoras)?

A resposta é simples: apesar das intenções declaradas, há uma desvalorização da reflexão própria dos professores sobre o seu trabalho. O impacto das pesquisas teóricas na construção de uma nova profissionalidade docente é muito limitado. Os professores são apresentados como “pesquisadores”, ou mesmo “intelectuais críticos”, mas, na verdade, são substituídos no seu pensamento por outros profissionais, sobretudo por acadêmicos, e são, também nesse caso, desqualificados como “produtores” de um conhecimento próprio. A formação de professores assume uma dimensão teórica e universitária, o que é da maior relevância, mas pouco tem contribuído para um reforço da autonomia dos professores e da profissionalidade docente. (Nóvoa, 2023, p. 65)

Diante de tais pontos, Nóvoa (2023) considera que o conhecimento profissional docente é a questão principal a ser tratada nas discussões em torno da formação. Para ele, qualquer proposta precisa valorizar a autonomia e o conhecimento elaborado por professores e professoras no exercício de sua profissão em diálogo com o conhecimento científico. Essa perspectiva o leva a apresentar três características do conhecimento profissional: contingente, coletivo e público.

O conhecimento contingente é construído no interior da ação frente às situações cotidianas que se impõem na prática pedagógica e exigem do professor tomada de decisões, com base em suas experiências e sua análise. Assim, “é um conhecimento contextualizado, em permanente reconstrução, que se elabora graças às relações e tensões produzidas no espaço institucional da docência” (Nóvoa, 2023, p. 68).

É importante, contudo, ponderar que às experiências passadas e às futuras cabe um potencial de conhecimento que não necessariamente correspondem entre si, visto que pesa sobre cada uma delas a dinamicidade de cada experiência. Tal como exposto por Nóvoa (2023, p. 69):

Falar de um conhecimento repertorial em vez de um conhecimento codificado é abandonar os esforços para definir a

“cientificidade” da pedagogia e partir à procura, com base na contingência, de um conhecimento profissional docente. Depois de submetidas a um processo de reflexão e de apropriação, as experiências passadas contêm um importante potencial de conhecimento. Mas as experiências futuras, isto é, as dinâmicas de experimentação e inovação, são, também elas, produtoras de novos conhecimentos. O que importa é marcar devidamente a contingência da ação como base do conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2023, p. 69).

Outra característica do conhecimento profissional é a sua natureza coletiva, a qual se fundamenta na interação e no diálogo entre docentes, de modo a promover o conhecimento entre os mais novos e os mais experientes. Conforme Nóvoa (2023), a tradição escolar intenta uma ação essencialmente individual do professor, porém tem emergido a necessidade da promoção de ações coletivas para a formação do conhecimento profissional. É o que o autor chama de interconhecimento, termo que se relaciona com o de interformação, proposto por Garcia (1999).

A terceira característica abordada pelo autor é a natureza pública do conhecimento profissional, a qual se vincula à escrita e à publicação. O autor trata de a necessidade desse conhecimento ser sistematizado e organizado, a fim de torná-lo público. Para o autor:

É este o ponto decisivo do meu argumento. A reflexão em comum deve prolongar-se por uma sistematização escrita, de modo a instaurar o conhecimento profissional docente no espaço público. A ressonância dos gestos marca o vigor e a credibilidade dos professores. Uma profissão que não se escreve, não se inscreve do ponto de vista social e fica diminuída na sua capacidade de participação no espaço público e no espaço das políticas públicas. Escrever bem é condição necessária para pensar bem; e pensar bem aproxima-nos da possibilidade de agir bem. O que significa *publicação*, no seu sentido literal? Significa *pública ação*. O conhecimento profissional docente define-se na ação pública. (Nóvoa, 2023, p. 72).

O destaque dado por Nóvoa (2023) ao conhecimento profissional evidencia o potencial de professores e professoras serem agentes no processo de formação, de modo a superarem o papel receptivo de conhecimento exterior e a serem sujeitos do seu processo formativo em diálogo com os formadores.

Nessa mesma direção, os estudos de Zeichner (2019) abordam a importância da valorização da prática docente e da expertise dos professores para tomadas de decisões políticas e reformas educacionais.

Zeichner (2019) usa o termo *teacher agency* (agenciamento) para designar a capacidade de professores pensarem e aperfeiçoarem sua própria formação e de seus colegas, com base em suas experiências. Trata-se da sua “voz genuína” para formar políticas educacionais. Sobre isso, o autor diz:

Decidi usar o termo agenciamento em vez de "autonomia" porque acredito que o termo "agência" reflete melhor as responsabilidades dos professores, administradores e formuladores de políticas em apoiar tanto os julgamentos dos professores em relação ao aprendizado contínuo de seus próprios alunos, quanto o crescimento profissional dos próprios professores, sua voz nas políticas que afetam seu trabalho em sala de aula e o alcance das prioridades do sistema educacional, que buscam orientar o aprendizado de alunos e funcionários em direção à oferta de uma educação de alta qualidade e equitativa para todos os estudantes. (Zeichner, 2019, p. 6)¹

Conforme Zeichner (2019), os professores são detentores de conhecimentos e habilidades provenientes de sua formação inicial, de sua prática docente e de sua experiência profissional. O autor valoriza a expertise docente, a fim de destacar esses conhecimentos alcançados não só de modo individual, mas coletivamente. Sobre essa questão, o autor expõe:

Hargreaves e Fullan (2012) argumentam que a expertise docente (ou o que eles chamam de capital profissional) consiste na confluência de três tipos de expertise: capital humano, capital social e capital decisório. O capital humano refere-se ao talento individual que os professores possuem e continuamente desenvolvem. O capital social refere-se à expertise coletiva que emerge da colaboração genuína entre professores. O capital decisório advém da criação de condições que permitem aos professores exercerem seu julgamento profissional em relação ao aprendizado dos alunos, ao aprendizado docente e ao fato

¹ Original: I have decided to use the term teacher agency rather than autonomy because I believe that the term agency better reflects the responsibilities of teachers, administrators, and policymakers to support both teachers' judgments with regard to their own students' ongoing learning, their own professional growth, their voice in the policies that affect their work in the classroom, and the achievement of education system priorities that seek to guide the learning of students and staff toward the provision of a high quality and equitable education for all students. (Zeichner, 2019, p. 6)

de as vozes dos professores serem ouvidas pelos formuladores de políticas educacionais. (Zeichner, 2019, p. 6)²

Diante desses apontamentos, faz-se necessário abordarmos a formação docente face às tecnologias digitais.

Formação docente e tecnologia digital

As TDIC têm afetado diversas esferas da sociedade, de modo a estar presente tanto nos setores economicamente produtivos quanto na vida cotidiana. O impacto é notável nas relações de trabalho, nas quais a mão de obra de trabalhadores e trabalhadoras é substituída e os processos cada vez mais automatizados. O impacto também é vivenciado nas relações sociais, em que as consequências são sentidas nas novas formas de se relacionar, mediadas por plataformas, redes sociais e aplicativos. Sem contar o consumo de informações que se dá de maneira exorbitante, permeada por notícias falsas e controle do acesso a elas por meio dos algoritmos (Han, 2022).

Na educação, as TDIC são apontadas como a solução para as questões que se apresentam nos processos de ensino e aprendizagem e tornam-se, muitas vezes, argumento no discurso político sob o manto de inovação e modernização da escola. Tal como discutido por Marfin e Pesce (2019), há uma *fetichização* da tecnologia. De acordo com os autores, a tecnologia é vista como uma espécie de “suprassumo” da razão, como índice de constante evolução social, constituindo uma ideologia, que se reproduz nas propostas educacionais.

Contudo, a grande questão que se impõe nesse contexto é se de fato as tecnologias digitais estão transformando a educação. Selwyn (2017) chama atenção para o fato de que precisamos situar essa discussão em torno da política da educação e tecnologia, tendo em vista o fato de que estamos tratando de

² Original: Hargreaves and Fullan (2012) argue that teacher expertise (or what they call professional capital) consists of the confluence of three kinds of expertise: human capital, social capital, and decisional capital. Human capital refers to the individual talent that teachers have and continually develop. Social capital refers to the collective expertise that comes from genuine teacher collaboration. Decisional capital comes from creating conditions to enable teachers to exercise their professional judgment with regard to student learning, teacher learning, and from teachers' voices being heard by educational policymakers. (Zeichner, 2019, p. 6).

disputa de projetos de sociedade e de poder. O autor enfatiza que questões políticas são imprescindíveis nas discussões sobre a educação e a sociedade. Antes de tudo, é necessário pontuar o que é educação e o que ela deveria ser, além de ampliar a compreensão para como e por que as tecnologias digitais estão sendo utilizadas com base no reconhecimento de questões de poder, controle e resistência. Nas palavras do autor: “[...] qualquer relato de uso da tecnologia na educação precisa ser estruturado em termos específicos de conflito social em torno da distribuição de poder.” (Selwyn, 2017, p. 89).

Selwyn (2017), com base em questionamentos feitos por Neil Postman, apresenta importante reflexão sobre educação e tecnologia como ideologia, de modo a relevar que as tecnologias digitais na educação não são neutras, ou seja, seu *design*, sua promoção e seu uso são lugares em que as lutas de poder são conduzidas. Nesse ponto, ainda, verificam-se os grupos de interesse que promovem certas ideias e premissas sobre o uso da tecnologia na educação:

- a. Produtores comerciais de hardware e software, comerciantes e outros atores da indústria de TI;
- b. Políticos, formuladores de políticas, servidores públicos e burocratas que trabalham na área da administração escolar;
- c. Consultores de TI, autores e usuários entusiásticos que se posicionaram como experts;
- d. Pesquisadores acadêmicos, tecnólogos educacionais e cientistas da aprendizagem;
- e. Empregadores e empresários que têm a intenção de reformar os sistemas educacionais a partir de interesses comerciais;
- f. Educadores progressivos e militantes em busca de alternativas à escola e aos sistemas universitários tradicionais” (Selwyn, 2017, p. 93-94)

O autor ressalta que, para além de uma discussão técnica, os grupos estão envolvidos em discussões éticas e ideológicas em torno do uso das tecnologias digitais. Essa constatação o leva a pontuar a necessidade de questionar como as concepções dominantes de tecnologia e educação tendem a valorizar seus aspectos superficiais no processo de ensino e aprendizagem:

Assim, Postman nos lembra de que a linguagem da educação e tecnologia precisa ser foco de controvérsia sustentada. Por exemplo, precisamos desafiar as formas nas quais as concepções dominantes de educação e tecnologia tendem a marginalizar, ignorar ou negar as desigualdades complexas e agravadas da era digital. De fato, os modos de discutir a tecnologia digital nos círculos educacionais certamente

promovem aspectos superficiais, efêmeros e frequentemente banais do tema, em detrimento de um engajamento continuado com sua confusa política. Trata-se, também, de linguagem que rotineiramente normatiza questões de opressão, desigualdade e injustiça. Há pouco – se é que há – reconhecimento de diferenças de classe, raça, gênero, deficiência ou outra atribuição social. (Selwyn, 2017, p. 98)

O principal ensejo de Selwyn (2017) é chamar atenção para o fato de que há questões imprescindíveis a serem feitas sobre como as tecnologias digitais (re)produzem relações sociais e a quais interesses elas servem.

Com base nos estudos Selwyn, Cruz Junior (2020) expõe alguns aspectos que estão em torno dessa necessidade, entre elas a complexidade da resposta à seguinte questão: As tecnologias estão realmente a transformar a educação? O debate que se estabelece sobre esse fato, por vezes, recai sobre um determinismo tecnológico, no qual a tecnologia é vista como “salvação” dos problemas educacionais colocados. Em face a essa perspectiva, há uma confiabilidade da sociedade nas tecnologias que as fazem ser vistas como responsáveis pela melhoria da educação.

Essa perspectiva ganha força com as críticas às instituições que controlam a educação, que são consideradas obsoletas. O autor pondera que, nesse contexto, propostas de transformação como as relacionadas às tecnologias digitais são acolhidas sem a devida análise e apontamentos de seus efeitos colaterais e eventuais contradições. Para ele, “Em última análise, essa condição impõe a necessidade de admitir que o “bem” efetuado pelo digital nunca é absoluto, mas sempre relativo – um “bem” sob uma perspectiva particular e a partir de interesses específicos.” (Cruz Junior, 2020, p. 1518).

Nesse sentido, pensar a formação docente no contexto das novas tecnologias digitais incita retomar o conceito de *neotecnicismo* proposto por Freitas (1992; 2012; 2021) e suas reflexões baseadas em Saviani (1999), quando este aborda as diferentes pedagogias desenvolvidas no decorrer da história da educação. De acordo com a discussão desse último autor, diferente da pedagogia tradicional, em que o professor era o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório, e da pedagogia nova, em que a iniciativa se desloca para o aluno, na pedagogia tecnicista o foco passa a ser os meios:

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (Saviani, 1999, p. 24)

Freitas (1992), por sua vez, discute o *neotecnicismo* frente à crescente influência e controle externo nos processos educativos na década de 1990, quando as ideias de organismos como o Banco Mundial e da política neoliberal expandem-se e intensificam-se nas redes públicas de ensino. Segundo o autor, o neotecnicismo estrutura-se em três categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização* pautadas na ideia de controle dos processos, a fim de obter em testes padronizados os resultados definidos *a priori*. (Freitas, 2012).

A responsabilização e a meritocracia são categorias que se entrelaçam, visto que a primeira se baseia no processo de avaliação de estudantes por meio de testes, divulgação pública dos resultados e recompensas e sanções conforme o desempenho da escola, de modo a ignorar a complexidade dos aspectos que estão em torno dos processos de ensino e aprendizagem, como as condições sócio-históricas, e a depositar o sucesso ou o fracasso a fatores individuais. Há, assim, uma culpabilização da escola e do professor.

Esse cenário abre espaço para a terceira categoria, a *privatização* de redes públicas de ensino. Mais efetivamente quando se coloca a perspectiva atual de *público estatal* e *público não estatal*, na qual há a abertura para a gestão por concessão. Esse ponto, discutido por Freitas (2012), em diálogo com Pedroso (2008), tem ganhado efetividade no governo estadual de São Paulo, com o Decreto nº 68.597, de 10 de junho de 2024, que “Autoriza a abertura de licitação para a concessão administrativa para a construção, manutenção, conservação, gestão e operação dos serviços não-pedagógicos, organizada nos Lotes Leste e Oeste, e aprova o respectivo regulamento” (São Paulo, 2024a). Entre outubro e novembro de 2024, houve os primeiros leilões para a concessão da gestão das escolas, sob fortes protestos de docentes e de estudantes.

Freitas (2021) afirma que o neotecnicismo alcança um nível mais avançado com o contexto impulsionado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, o *neotecnicismo digital*. Esse cenário recebe pressões das transformações do mundo do trabalho que mercantilizaram as relações sociais, inclusive a relação professor-aluno, mediadas por tecnologias digitais, a fim de alcançar finalidades meritocráticas do padrão sócio-político neoliberal.

Tal apontamento deve ser levado em conta ao observarmos a formação docente, a qual com frequência se baseia no uso instrumental das tecnologias, com uma pretensa substituição de ações já desenvolvidas pelo professor. Mais do que isso, deixa-se de problematizar os interesses envolvidos na implantação e desenvolvimento das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas e de refletir sobre sua influência nas relações sociais e na política.

Silva (2022) faz uma discussão sobre o papel das EdTech³ na educação pública, chamando atenção especialmente aos interesses provenientes dessas empresas e seu papel decisório na formação da classe trabalhadora.

Os entusiastas de soluções como as Edtech argumentam que vivemos um momento de inovação disruptiva na educação devido aos avanços tecnológicos, o que exige pensar em inovações metodológicas e nas novas potencialidades emergentes da educação digital. Essa constatação é seguida pelo diagnóstico de fracasso do atual sistema educacional que ainda é baseado em métodos ultrapassados, não prende a atenção dos alunos, ao fraco desempenho dos professores, a baixa garantia de aprendizagem e o não preparo dos alunos para o atual “dinâmico mercado de trabalho” (Silva, 2022, p. 48).

Nesse sentido, o crescente avanço do uso de plataformas digitais nas redes de ensino, como a verificada em São Paulo (Basílio, 2024) desperta uma reflexão sobre como tais ferramentas ingressam e restringem a ação docente. No caso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), há plataformas para controle de frequência (Diário Digital); para atividades didáticas (Tarefas SP, Slides (Materiais digitais), Redação SP, Sala de aula virtual,

³ EdTech (*Educational technology*) são empresas que produzem soluções tecnológicas no âmbito da educação.

Education First, *Leia SP*, *Me Salva*, *Alura*, *Khan Academy*, *Matific*, *Elefante Letrado*, *Multiplica*); para formação docente⁴ (CMSP -Centro de Mídias São Paulo, EFAPE - Escola de formação dos Profissionais de educação); para avaliação (Prova SP) e para acompanhamento das ações pelos gestores (Apoio presencial).

Diante desses pontos, algumas questões surgem ao pensarmos o papel que o professor e a professora desempenham no processo formativo continuado. Muitas vezes o conhecimento adquirido na experiência docente é relegado e a imposição de metodologias provenientes de programas governamentais é recorrente. No contexto das TDIC, esse posicionamento é ainda mais intenso, principalmente por elas representarem a ideia de inovação e de renovação de práticas docentes. Nesse contexto, há o comprometimento da autoria do professor que, muitas vezes, passa a ser um reproduzidor de discurso de determinados grupos, apenas.

Autoria docente

O cenário imposto com o avanço da inserção de tecnologias educacionais na ação do professor em sala de aula e também no seu processo formativo atingem diretamente o seu lugar como protagonista. Queremos discutir, assim, como se dá a autoria docente nesse processo. As discussões sobre o protagonismo de professores e professoras na formação docente desperta um questionamento acerca da *autoralidade* nesse processo. No âmbito discursivo, os estudos de Maingueneau (2010; 2016) e de Bakhtin (2003) sobre *autor* podem contribuir com essa reflexão.

Maingueneau (2010) observa que a abordagem do *autoralidade* deveria ser uma questão central para os analistas do discurso, uma vez que a Análise do Discurso (AD) tem como base a imbricação de textos e lugares sociais. Contudo, por muito tempo essa questão foi relegada pela AD, sobretudo pelo fato de os estudos discursivos não se voltarem para discursos nos quais a figura

⁴ Tendo em vista os objetivos deste trabalho, priorizamos na análise do *corpus* a plataforma voltada para a formação docente.

do autor é fortemente presente como o religioso, o filosófico e o literário, buscando se diferenciar das faculdades de letras tradicionais.

Maingueneau (2010), de um ponto de vista *relacional*, pontua que uma produção verbal pode ser conferida a um autor, na medida em que ela seja objeto de uma representação que possa ser apreendida como um todo e ser atribuída a um responsável. De um ponto de vista *referencial*, há duas acepções: uma que se refere ao estatuto social de autor, produtor do texto; outra que se refere ao autor reconhecido, em que subjaz uma avaliação e da qual emerge os grandes autores como criadores originais.

Desse modo, Maingueneau (2010) distingue três dimensões na noção de autor. A primeira diz respeito ao “autor-responsável”, instância que responde pelo texto, mas não se confunde com a pessoa empírica nem com o enunciador. A segunda, por sua vez, diz respeito ao “autor-ator”, que organiza sua existência em torno da atividade da produção de textos. Por fim, a terceira dimensão diz respeito ao “autor” (auctor) como correlato de uma “obra” (*Opus*). (Maingueneau, 2010, p. 30)

Maingueneau (2010) afirma que a imagem do autor se baseia em um conceito – o de autor – simultaneamente incontornável e inapreensível. Há em sua concepção uma complexidade neste conceito, mas que, segundo o linguista francês, implica a construção de uma imagem de autor (ethos discursivo) por meio de sinais que corroboram essa constituição.

Veloso e Bonilla (2015) fazem uma discussão sobre a autoria com base nos estudos bakhtinianos. Conforme as autoras, a ideia de autor-criador proposta por Bakhtin (2003) contribui para a abordagem do saber construído dialogicamente nas relações entre professores nas atividades desenvolvidas em interação com outros docentes. O sujeito, assim, constitui-se na relação com o outro (Bakhtin, 2003). Para elas, em termos educacionais, a autoria docente se dá por meio de um processo em rede, no qual os diferentes sujeitos imersos na cultura, apesar de terem acesso ao mesmo material cultural, podem chegar a resultados diferentes tendo em vista os diversos sentidos atribuídos e/ou as suas interações.

A princípio, apesar de esses apontamentos sobre a autoralidade nos levarem a pensar em produções literárias, verificamos que eles se aplicam a outras práticas discursivas e podem ajudar a problematizar a ação dos sujeitos em diferentes esferas discursivas, como a educacional. Essa abordagem da autoria em diálogo com as proposições apresentadas sobre educação e tecnologia e formação docente nos auxilia a pensar a dinâmica que se estabelece na elaboração de materiais para a formação docente continuada, como apresentamos na análise.

Metodologia

Nossa pesquisa tem natureza qualitativa e toma como procedimento metodológico a pesquisa documental. Além disso, nossa opção teórica pela Análise do Discurso de linha francesa, na perspectiva enunciativa de Dominique Maingueneau (2010, 2016), incita-nos a observarmos esses documentos situados em suas condições sócio-históricas de produção. Aspecto a ser referenciado em nossa discussão.

A seleção do *corpus* a ser analisado pautou-se na busca de documentos que caracterizassem o Programa Multiplica SP e apresentassem sua proposta metodológica. Desse modo, estabelecemos os seguintes procedimentos metodológicos: 1. Pesquisa inicial no *site* oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP); 2. Seleção de *sites* voltados para a formação docente; 3. Seleção de documentos; 4. Estabelecimento da categoria de análise *autoria*; 5. Análise dos documentos.

Em nossa primeira etapa, acessamos o *site* oficial da SEDUC-SP (São Paulo, 2024b), no qual identificamos *hiperlinks* que caracterizam e divulgam suas ações no âmbito do estado de São Paulo, assim como segue: *Início*; *Institucional*; *Programas e Projetos*; *Serviços*; *Sala do Professor*; *Fale com a SEDUC* e *Notícias*. Na verificação desses itens, encontramos a estrutura da SEDUC-SP em *Institucional*, na qual há o *hiperlink* da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE).

Como parte do Programa “Mais Qualidade na Escola”, a EFAPE foi criada em 2009 visando ao desenvolvimento profissional integral dos servidores da SEDUC-SP. Seu objetivo é “de garantir a qualificação de profissionais para o exercício do magistério e da gestão do Ensino Básico, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada” (São Paulo, 2024c). Sua metodologia incorpora novas tecnologias digitais como ferramentas de formação continuada, abrangendo ensino a distância, ambientes virtuais e atividades presenciais e em serviço.

No *site* da EFAPE, existem diversas ações de formação, das quais destacamos o *Programa Multiplica SP*. Tal programa foi selecionado posto que nele se enquadraria, a princípio, a proposta de formação entre os professores, de modo a dar visibilidade à prática docente e à autonomia do professor, como proposto por Nóvoa (2023). Elegemos, portanto, como parte dos documentos a serem analisados: a Resolução que normatiza suas ações e o *site* do Programa Multiplica SP.

Diante dessa seleção, vimos a necessidade de obter materiais utilizados para a formação prevista no programa, a fim de verificarmos como a autoria docente se apresenta nesse evento. Assim, acessamos, por meio do Portal da SEDUC-SP, o *site* do Centro de Mídias e realizamos uma busca no Repositório com os seguintes filtros: Pautas Formativas (PF); ano letivo: 2024; tema: anos iniciais do ensino fundamental - alfabetização. Tivemos como resultado onze pautas formativas, as quais foram integradas aos documentos a serem analisados. Elas são numeradas de 1 a 12, porém a PF correspondente ao encontro 11 não estava disponibilizada, o que reduziu para 11 os documentos selecionados. A fim de facilitar a identificação de cada PF na nossa análise, as enumeramos de 1 a 12, excetuando-se a de número 11 (PF1, PF2...).

Imagem 1 – Página de pesquisa – repositório

Centro de Mídias SP

https://repositorio.educacao.sp.gov.br/Inicio/MidiasCMSP

CENTRO DE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

INÍCIO REPOSITÓRIO MATERIAIS DE ORIENTAÇÃO

SEJA BEM VINDO(A)!

MATERIAIS DIGITAIS PAUTAS FORMATIVAS VÍDEOS ACERVO DIGITAL

Ano Letivo: 2024

Tema*: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CICLO 1º AO 3º ANO - ALFABETIZAÇÃO

Bimestre: SELECIONE...

Semana/Ordem: SELECIONE...

Limpar filtros Pesquisar

Os materiais são liberados semanalmente. *Campos Obrigatórios

Fonte: São Paulo (2024d)

Estabelecemos, desse modo, as seguintes categorias de análise: 1. Características do *Programa Multiplica SP*; 2. Papel das tecnologias no Programa Multiplica SP e 3. Autoria docente. Conforme segue na próxima seção.

Análise e discussão dos resultados

Características do programa

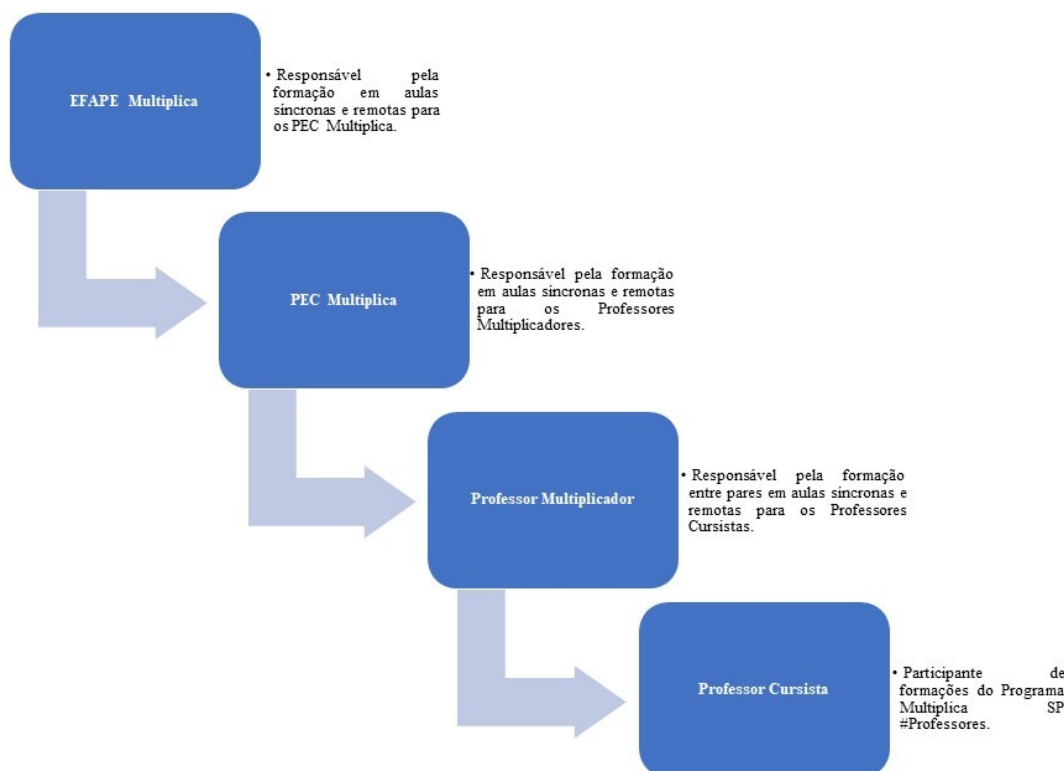
A Resolução SEDUC – nº 33, de 14 de maio de 2024, alterada pela Resolução SEDUC nº 90, de 01 de novembro de 2024 (São Paulo, 2024e), institui e normatiza as ações do Programa Multiplica SP #Professores no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Em seu artigo 2º, o documento trata de sua destinação e finalidade:

Artigo 2º - O Programa Multiplica SP #Professores destina-se aos professores que atuam nas salas de aula da rede pública estadual e municipal de ensino e tem como finalidade de *desenvolver competências e habilidades* relacionadas à prática docente por meio da *formação entre pares*. (São Paulo, 2024e, grifo nosso).

Destacamos nesse trecho dois aspectos. O primeiro trata-se da finalidade de “desenvolver competências e habilidades”, recomendação alinhada às indicações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), em que os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento são organizados em uma lista de competências e habilidades para cada etapa de ensino da educação básica. Importante dizer que a BNCC recebe críticas quanto a essa organização, visto que ela se baseia em pressupostos neoliberais. Tais pressupostos preveem a substituição do Estado pelo Mercado, em um processo de mercantilização da educação, no qual entram em disputa os interesses de grandes conglomerados educacionais, pautados no lucro e no consumo, e um projeto de educação crítica e emancipatória. A lista de competências, em vez de valorizar a produção de conhecimento, torna-se um instrumento de controle do que será ensinado, uma vez que são verificados em avaliações externas, e um objeto de consumo (material didático, programas de formação docente etc.) produzido por empresas educacionais privadas. mediante sistemas de avaliações externas. Assim, a escola submete-se aos pressupostos de qualidade mediante à concorrência, eficiência e eficácia medidos por resultados (Amarante; Macedo; Moreira, 2021).

Quanto ao segundo aspecto, “formação entre pares”, há uma sinalização de que o Programa pretende proporcionar interações entre os professores, de modo a valorizar os saberes individuais e os construídos coletivamente. No entanto, essa proposição contrasta com a organização do Programa e a indicação da elaboração de pautas formativas pela EFAPE, as quais serão reproduzidas nas demais instâncias envolvidas, como mostra a imagem 2:

Imagem 2 – Organograma sujeitos envolvidos no Programa Multiplica SP#professores



Fonte: Autoria própria

A estrutura organizacional conta ainda com o CAFF, Célula de Acompanhamento e *Feedback* Formativo da EFAPE, responsável pelo acompanhamento e *feedback* formativo das ações relativas ao #Professores. Nessa dinâmica, há como recomendação do Programa um processo de formação em pares, como o intuito da “rede formando a rede” (São Paulo, 2024e). Essa proposta se aproximaria da discussão de Nóvoa (2023), ao tratar da valorização do saber docente e das interações entre professores e também do *agenciamento* proposto por Zeichner (2019). Contudo, a princípio, o Programa apresenta uma estrutura hierárquica que prioriza a ação da EFAPE e coloca os demais sujeitos como replicadores do conhecimento adquirido, tal como observado nos incisos I e II do artigo 8º da Resolução 33/2024:

Artigo 8º - São atribuições específicas do EFAPE Multiplica:

I - Produzir materiais de apoio e orientações sobre a formação entre pares;

II - Elaborar as pautas formativas para o Programa Multiplica SP #Professores que subsidiarão as práticas pedagógicas de sala

de aula com foco em conteúdos curriculares, metodologias ativas e recursos tecnológicos; (São Paulo, 2024e)

A EFAPE é a responsável pela produção e elaboração dos materiais formativos, o que levanta a questão de como é a participação de professores da rede de ensino nesse processo, sobretudo, se é possível uma formação dialógica, nos termos de Freire (2002). Discussão feita mais adiante, neste artigo, a partir da análise das *pautas formativas*.

Para integrar o Programa Multiplica SP, é preciso que os professores participem de uma seleção organizada por editais, na qual eles manifestam seu interesse em participar como Professor Especialista em Currículo da Diretoria de Ensino (PEC), professores multiplicadores ou professores cursistas.

As ações de formação são desenvolvidas:

- a) Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)/Atividade Pedagógica de Caráter Formativo ofertadas pela EFAPE, podendo ser realizada fora da unidade escolar; ou
- b) ATPC ofertadas pela unidade escolar; ou
- c) Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (ATPL). (São Paulo, 2024e)

Papel das tecnologias no Programa Multiplica SP

O *Programa Multiplica SP* é realizado a partir de ferramentas tecnológicas que proporcionam o contato entre a EFAPE, Professor Especialista em Currículo da Diretoria de Ensino (PEC), professores multiplicadores e professores cursistas. Embora possam ocorrer encontros presenciais, os encontros remotos síncronos configuram-se como a estratégia principal, que facilita os encontros, visto que não demandam estrutura de transporte, deslocamento e afins. Entretanto, para ser eficiente, precisa contar com acesso à internet e com equipamentos de qualidade.

As *pautas formativas* são roteiros elaborados pela EFAPE para as ações do *Programa Multiplica SP* na formação docente. Nelas há as instruções a serem seguidas pelo formador. Todas as pautas formativas selecionadas apresentam em seu início a estruturação do encontro, definindo, inclusive, os tempos a serem utilizados para cada atividade, como é possível observar na imagem 3:

Imagem 3 – Pauta formativa 1



Fonte: São Paulo (2024d)

A estrutura dos encontros segue uma sequência comum aos planos de aula que se baseia na introdução (“Para início de conversa” e “Objetivos da Pauta Formativa”); conteúdo principal (“Diálogos Material Digital: nossa experiência” e “Conceitos importantes”); conclusão (“Para concluir: o que aprendemos hoje?”) e avaliação (“Avaliação/feedback”).

Nessa organização, o que chama atenção é o tempo dedicado a “Diálogos Material Digital: nossa experiência”, 45 minutos, em contraposição aos “Conceitos importantes”, 10 minutos. Em um primeiro momento, tal parâmetro indicaria maior tempo para discussão das experiências e, assim, maior interação entre os professores envolvidos com base em sua prática pedagógica. No entanto, ao analisar as PF, verificamos que o foco dessa etapa é conversar sobre o material digital, disponibilizado pela SEDUC:

Imagem 4 – Pauta Formativa 3



Fonte: São Paulo (2024d)

Desde o início do governo de Tarcísio de Freitas em São Paulo, em 2023, quando a SEDUC passou à responsabilidade do secretário Renato Feder⁵, o investimento em materiais digitais e o processo de *plataformização da educação* têm se intensificado (Palhares, 2023). Esse processo se baseia na disponibilização de plataformas educacionais, as quais contêm materiais didáticos que definem o conteúdo e as estratégias a serem utilizadas pelo professor. No caso das aulas, são disponibilizados *slides* com o conteúdo a ser trabalhado durante as aulas. Tais materiais estabelecem uma padronização e restringem a ação docente, visto que o professor é pressionado a realizar as atividades e, ainda, é vigiado se está ou não cumprindo a meta determinada pela SEDUC. Embora essa indicação não seja explícita, há estratégias utilizadas para que o professor siga as orientações dos materiais, como a supervisão realizada pela equipe gestora que deve informar na plataforma *Apoio Presencial* o que foi

⁵ Anteriormente, Renato Feder foi secretário de Educação no governo estadual do Paraná, no qual ajudou a implementar o uso de plataformas digitais pelas escolas e as escolas cívico-militares. É também acionista da Multilaser, empresa que fabrica e comercializa equipamentos e acessórios de informática. Em 2023, Feder foi investigado pelo Ministério Público de São Paulo por suposto conflito de interesse, visto que a empresa venceu licitações e fechou contratos com a Educação e outras pastas. As investigações foram arquivadas pelo procurador-geral de Justiça de São Paulo, por entender que Feder não teve influência na licitação por não integrar o governo na época (2022). (UOL, 2023).

trabalhado e qual a ação da equipe caso não esteja sendo cumprido o que o material didático estabelece.

Desse modo, as PF apresentam-se como uma estratégia de viabilizar a proposta do governo de utilização de materiais digitais. Nessa etapa da análise, o material formativo parece ser um “ensaio” do que o professor irá lecionar.

No levantamento a seguir, observamos um panorama de todas as PF analisadas:

Quadro 1 – Síntese pautas formativas

Pautas formativas (PF)	Tema do Diálogos Material Digital: nossa experiência	Conceitos importantes
PF1	- Estrutura do material digital	- Eixos do Programa Multiplica SP - DUA – Desenho, Universal para Aprendizagem
PF2	- Modo de vida em diferentes lugares - Heranças culturais	- Eixo Metodologias Ativas e a técnica Virem e conversem - Raciocínio geográfico
PF3	- Alfabeto - Letras e sílabas	- Eixo Avaliação e Feedback da Aprendizagem - Sistema de escrita alfabético
PF4	- Animais vertebrados e invertebrados	- Eixo Metodologias Ativas e a técnica Todo mundo escreve - Alfabetização científica
PF5	- Números ordinários - Números de três ordens - Regularidade numérica	- Eixo Avaliação e Feedback do programa - Sistema de numeração decimal
PF6	- Produção de texto: campanha publicitária	- Eixo Recomposição de aprendizagem - Produção de texto
PF7	- Resolução de problemas	- Eixo Recomposição de aprendizagem - Campos conceituais (campo aditivo)
PF8	- Pensamento histórico e atitude historiadora	- Eixo Educação Integral
PF9	- Literatura de Cordel	- Eixo Tecnologias e Ferramentas Plugadas e Desplugadas
PF10	- Diálogo e retomada frente aos eixos e às temáticas apresentadas no Programa Multiplica SP #Professores	- AI Aprofundamento.
PF12	- Reflexão percurso formativo Programa Multiplica SP #professores	- Retomada do conceito de Feedforward

Fonte: Autoria própria.

Nesse panorama geral das PF, fica evidente que o uso das tecnologias digitais é aspecto importante no processo formativo pretendido pelo *Programa*

Multiplica SP, as quais são vinculadas à proposta de metodologias ativas, abordadas no decorrer dos encontros. Há indicação no próprio material de realização dessas metodologias na formação dos professores e na prática pedagógica, por meio do uso de técnicas pautadas em recursos tecnológicos como: *Wordwall*; *Padlet*; entre outros.

Essa característica relaciona-se com a discussão realizada por Freitas (1992) acerca do *neotecnicismo digital* na formação de professores. As TDIC aparecem como forma de inovação da prática pedagógica. No entanto, muitas vezes, são simplesmente transposição do impresso para o digital, sem apresentar qualquer inovação ou utilização de recursos que acionem letramento digital dos sujeitos, de modo a utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e autônoma.

Tal como indicado por Selwin (2017), há uma supervalorização das TDIC sem nenhuma problematização quanto à sua origem, sua produção e, sobretudo, a quem elas servem. Em nenhuma das PF analisadas, houve incentivo para situar as TDIC em seu contexto sócio-histórico e, assim, abordá-las para além de um uso instrumental. Ocorre um uso mecanizado dessas tecnologias digitais, sem que se promovam reflexões do porquê e do como utilizá-las nas práticas pedagógicas.

Autoria docente

Na análise dos documentos, a questão da autoria configura-se de uma maneira específica. Não estamos tratando do discurso literário, em que essa questão é recorrentemente abordada, mas entendemos que as PF constituem um discurso que revela uma disputa de projetos de formação de professores. Por um lado, um projeto que prima pelo protagonismo e autonomia docente e, por outro, um projeto que preza pela efetivação de políticas de governo.

Mainqueneau (2010), ao tratar das dimensões do autor, apresenta o autor-responsável que responde pelo texto. No caso das PF, aquele que responde pelo texto é a EFAPE. Mais do que isso, é essa instância que determina o que é relevante ou não na formação docente. Quando observamos

as PF e elas, embora estejam em um Programa de formação docente que afirma que o objetivo é a formação entre pares, verificamos que elas são padronizadas e reprodutoras. Não é questionado nas PF, por exemplo, quais foram as estratégias realizadas pelo professor para o desenvolvimento de atividades com seus alunos, ou ainda quais são as dificuldades que encontra em seu dia a dia na sala de aula ao utilizar as tecnologias digitais. É simplesmente exposto no material o guia a ser executado em suas escolas; não há espaço para discussão, reflexão ou questionamento sobre esse material. Tal qual a crítica feita por Nóvoa (2023), os documentos colocam o professor em um modo de passividade, como um reprodutor de discurso, em um apagamento de sua função dentro do processo de ensino e aprendizagem. Se o professor é passivo, como ele pode ser protagonista e ser o autor de suas ações pedagógicas e formativas?

Somente nas PF10 e PF12, é possível verificar um incentivo maior ao debate pelos professores que estariam participando das formações. Contudo, esse debate se pauta principalmente na revisão e na avaliação dos próprios encontros. Desse modo, verificamos que as PF não valorizam o conhecimento contingente docente, isto é, o conhecimento construído na ação cotidiana dos professores (Nóvoa, 2023) que efetiva o conhecimento o docente.

Considerações finais

A formação docente é um desafio que se impõe na dinâmica das relações estabelecidas na escola e nos processos de ensino e aprendizagem que ali se constituem. A inserção de materiais didáticos e formativos digitais padronizados contrasta com a necessidade de colocar professores e alunos como protagonistas desses processos de modo dialógico e contextualizado, a fim de relevar o conhecimento profissional constituído no espaço escolar.

Entretanto, isso não significa que as TDIC não devam ser utilizadas na formação docente; ao contrário, elas devem ser problematizadas no processo formativo, destacando-se suas implicações sociais e desmascarando-as quanto à ilusão de que seu uso instrumental por si só garantirá a melhoria da educação. Os problemas educacionais advêm de diversos fatores, por conseguinte, suas soluções também. As condições sócio-históricas, os sujeitos envolvidos, os

investimentos, as políticas públicas da educação são algumas das questões que precisam ser observadas.

A formação docente necessita primar pela articulação de conhecimentos teóricos e profissionais, por meio de um processo reflexivo sobre a prática pedagógica, que se aproxime da escola e faça dela ponto de partida para intervenções. É preciso abrir espaço, nessas formações, para discussões teórico-práticas, para que haja reflexões sobre o fazer pedagógico, de modo a (re)pensar o professor como um sujeito autor em sua prática docente e, em especial, ao utilizar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

AMARANTE, Lucilene; MACEDO, Andressa Garcia de; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Política curricular e neoliberalismo: uma crítica à Base Nacional Comum Curricular a partir do legado freiriano. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1224–1241, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68414>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASÍLIO, Ana Luiza. Entenda a ‘greve’ de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder. 18/05/2024. **Carta Capital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contras-plataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

BONILLA, Maria Helena; VELOSO, Maristela. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. In: **Anais da XXXVII Reunião Anual da ANPED: PNE – tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**, 2015, Florianópolis: Ed UFSC, 2015. v. 1. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4038.pdf>. Acesso em 26 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Politizando o digital: contribuições para a crítica das relações entre educação e tecnologias. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.3, p 1509-1530, jul.-set., 2020. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47477> . Acesso em: 12 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 dez. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos. Conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: M. B. Soares, S. Kramer, & M. Ludke, Escola Básica. **Anais da VI Conferência Brasileira de Educação** (Vol. I, pp. 147-157). 1992. Campinas (SP): Papirus.

FREITAS, Luiz Carlos. **Neotecnicismo digital**. Publicado em 11/07/2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/> . Acesso em: 09 dez. 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia**: digitalização e a crise da democracia. Tradução de Gabriel S. Philipson, Editora Vozes, Petrópolis, RJ: 2022.

MAINGUENEAU, Dominique. Autoralidade e pseudonímia. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1286>. Acesso em: 22 dez. 2024.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. Trad. Sírio Possenti e Cecília P. de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2010.

MARFIM, Lucas; PESCE, Lucila. Trabalho, formação de professores e integração das TDIC às práticas educativas: para além da racionalidade tecnológica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2019, 27(89). Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4168/2283> . Acesso em: 16 dez. 2024.

NÓVOA, António. O conhecimento profissional docente: consequências para a formação de professores. In: NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. p. 59-78.

PALHARES, Isabela. Empresário de tecnologia, Feder aposta em digitalização acelerada em SP. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 ago. 2023, Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/empresario-de-tecnologia-feder-aposta-em-digitalizacao-acelerada-em-sp.shtml> . Acesso em: 02 jan. 2025.

PEDROSO, Jociane Martins. A consolidação do público não estatal nas políticas educacionais: um estudo a partir da transferência de fundos privados para as ONGs. **Revista do HISTDBR on line**, p. 175-199, jun. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5151/art12_30.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 68.597, de 10 de junho de 2024. Autoriza a abertura de licitação para a concessão administrativa para a construção, manutenção, conservação, gestão e operação dos serviços não pedagógicos, organizada nos Lotes Leste e Oeste, e aprova o respectivo regulamento. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 jun. 2024a. Disponível em: <https://www.doe.sp.gov.br/executivo/decretos/decreto-n-68597-de-10-de-junho-de-2024-20240610118202372211>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). SEDUC. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Site**. 2024b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). EFAPE. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”. **Site**. 2024c. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/>. Acesso em: 01 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). CENTRO DE MÍDIAS. **Site**. 2024d. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/Inicio/MidiasCMSP>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC – nº 33, de 14 de maio de 2024** (Alterada pela Resolução SEDUC nº 90, de 01 de novembro de 2024). 2024e. Disponível em: <https://multiplicasp.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/01-resolucao-consolidada-pos-publicacao-resolucao-90-de-01-11-2024-1.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2024.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Gisele Martins dos Santos; ROSADO, Luis Alexande da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (orgs.). **Educação e Tecnologias**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-102.

SILVA, Paula Alves Pereira da. **EdTech e a plataformização da educação**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2022. 114 f. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/19281/2/Tese%20-%20Paula%20Alves%20Pereira%20da%20Silva%20-%202022%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2024.

UOL. **MPSP arquiva investigação sobre contratos do governo de SP com a Multilaser**. 28 set. 2023. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/09/28/mpsp-arquiva-investigacao-contratos-multilaser-secretario-educacao.htm> . Acesso em: 02 jan. 2025.

ZEICHNER, Ken. The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking: A importância da agência e do conhecimento profissional dos professores na reforma educativa e na decisão política. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 5–15, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/17669>. Acesso em: 7 nov. 2024.

Editor responsável: Sandro Faccin Bortolazzo

Recebido em: 05/01/26

Aceito em: 20/07/26

Luciana Soares da Silva

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Líder do grupo de pesquisa Discursos, representações sociais e Educação (DIRE), com pesquisas sobre Análise do Discurso, ensino de língua portuguesa, formação docente, alfabetização e letramento, relações étnico-raciais, gênero e discurso pedagógico.

✉ luciana.silva@ufla.br

 <http://lattes.cnpq.br/1860731854087497>

 <https://orcid.org/0000-0001-5145-8503>

Sandro Luis da Silva

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008), com estágio de pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Sorbonne Paris IV, sob supervisão do Prof. Dr. Dominique Maingueneau e no CEFET/BH, sob supervisão da Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro. Professor Associado da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, tecnologias digitais, discurso e formação de professor.

✉ sandro.luis@unifesp.br

 <http://lattes.cnpq.br/9484873999348511>

 <https://orcid.org/0000-0001-9495-0995>