

Formação continuada de professores da educação básica em tempos de pandemia da Covid-19**Continuing Formation of Basic Education Teachers in Times of Covid-19 Pandemic**

Silvana Ventorim¹
Juverci Fonseca Bitencourt²
Cláudio Alves Pereira³

Resumo:

Este estudo analisa os pressupostos das políticas de formação continuada de professores de redes municipais de ensino do estado do Espírito Santo em contexto de pandemia da Covid-19. De natureza qualitativa e exploratória, faz uso de entrevistas a gestores educacionais sobre os efeitos do período pandêmico na formação continuada, condição constitutiva do desenvolvimento profissional docente. Os resultados indicam a combinação da racionalidade técnica-instrumental e praticista com o gerencialismo, o controle do trabalho do professor por meio das tecnologias digitais, a falta de condições objetivas para trabalho remoto, a presença da parceria público-privada nos processos formativos pela adoção de plataformas digitais, materiais didáticos e cursos online, e a perspectiva de desinstitucionalização da docência e da formação, reduzida à qualificação profissional apartada de sua politicidade. Urgem políticas de formação de professores que valorizem a experiência profissional-pessoal e a escola como espaço para a formação, a parceria com as instituições de ensino superior públicas e o debate atual sobre as políticas de formação de professores no Brasil.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Educação básica; Formação continuada do professor.

Abstract:

This study analyzes the continuing education policies of teachers of municipal education networks in the state of Espírito Santo in the context of the Covid-19 pandemic. It is characterized as a qualitative and exploratory study and uses interviews with educational managers. The results indicate the combination of technical-instrumental and practical rationality with managerialism and control of the teacher's work through digital technologies. Also, the lack of objective conditions for remote work, the presence of public-private partnerships, the adoption of teaching materials and online courses, and the prospect of deinstitutionalization of teaching and training. There is an urgent need for teacher training policies that value professional and personal experience and the school as a space for training. As well as the partnership with public higher education institutions and the current debate on teacher training policies in Brazil.

Keywords: Educational policies; Basic education; Continuing teacher education.

¹ Doutora em Educação (UFMG). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Nepe). Vitória, ES. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4960-2163>. E-mail: silventorim@hotmail.com.

² Doutor em Educação (Ufes). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (Nepe-Ufes). Professor efetivo na Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, ES. Brasil.

³ Doutorando em Educação (Ufes). Mestre em Educação (Ufla). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (Nepe-Ufes). Técnico em Assuntos Educacionais no IFMG Campus Arcos. Arcos, MG. Brasil.

Introdução

Este estudo analisa os pressupostos das políticas de formação continuada de professores de redes municipais de ensino do estado do Espírito Santo em contexto de pandemia do Covid-19, por meio das narrativas de seus gestores. Consideramos que a formação continuada de professores da educação básica foi amplamente afetada em suas políticas e práticas, o que nos provoca a investigar os efeitos desse cenário naquilo que os municípios estão desenvolvendo em suas redes de ensino para manter a formação continuada como direito e condição constitutiva do desenvolvimento profissional do professor⁴.

As medidas para controle da pandemia e a exigência do distanciamento social resultaram em momentos de fechamento das escolas, na reorganização dos espaços e dos tempos escolares e, principalmente, na promoção remota do trabalho do professor. Com os mesmos desafios, redes de ensino adotaram modos de trabalho que variaram entre o remoto e presencial, conforme autorização do poder público.

O estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2021) apontou que 90,1% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais no ano de 2020, sendo que 53% das escolas públicas optaram por reorganizar o calendário letivo naquele ano, com uma média de 279 dias de suspensão de atividades presenciais. Os dados apontam ainda que 98% das escolas brasileiras optaram pela adoção de estratégias não presenciais de ensino, praticamente o mesmo índice para as escolas municipais (97,5%).

A suspensão das atividades presenciais fez com que os professores adotassem, como principal estratégia, a realização de reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades educacionais. No ano de 2020, em 79,9% das escolas estaduais brasileiras houve “treinamento” dos professores para o uso de métodos e materiais adaptados a este cenário virtual de ensino e aprendizagem; nas redes municipais, esse índice caiu para 53,7%. Enquanto 43,4% dos professores das escolas estaduais tiveram acesso a equipamentos (computador, notebooks, tablets e smartphones), entre os professores das redes municipais, esse índice ficou em 19,7%. Quanto ao acesso gratuito ou subsidiado à internet em seus domicílios, o estudo apontou que 15,9% dos professores das redes estaduais tiveram esse auxílio, enquanto

⁴ Este texto é um recorte da pesquisa realizada com gestores de formação dos municípios do estado do Espírito Santo intitulada “Inventário das políticas e práticas da formação continuada no Espírito Santo”, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/CCF/Ufes), conforme CAAE 17583319.7.0000.5542. A pesquisa está vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da mesma universidade (Nepe/Ufes).

apenas 2,2% dos professores das redes municipais receberam a mesma atenção (BRASIL, 2021).

De acordo com o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG, 2020), observam-se tensionamentos postos à reorganização escolar e às condições de trabalho dos profissionais da educação brasileira na pandemia, destacando-se as adaptações necessárias para a oferta de educação, sobretudo, no formato remoto e mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), bem como para a retomada das atividades escolares presenciais. Nesse contexto, complexas questões pedagógicas, próprias ao ensino remoto, e à saúde da comunidade escolar envolveram os processos de gestão da educação no país, com ênfase para a formação dos profissionais da educação das redes públicas de educação básica.

Embora o uso das TDIC tenha sido considerado fundamental para o trabalho docente na educação básica, os dados do Gestrado/UFMG (2020) evidenciaram o caráter de novidade e de desafio posto pela realização de aulas remotas. Apenas 28,9% dos investigados apresentaram facilidades para o uso das tecnologias, problema que não foi resolvido pela formação, haja vista que 24,6% indicaram a ausência de formação específica para grande parte dos professores, e 53,6% informaram não ter preparo⁵ para ministrar aulas não presenciais na rede estadual, ainda que possuíssem recursos tecnológicos.

No Brasil, “[...] a pandemia converteu-se, para o capital, em um oportuno laboratório de precarização do trabalho” (PRAUN, 2019, p. 119) traduzida, no campo da educação, em sinais de aligeiramento e na possível negação da formação continuada dos professores sob o argumento de que não se consegue fazê-la a contento nesse período de emergência, associada, ainda, à ideia de que esses profissionais estariam aptos para o exercício da docência pelas TDIC. Para aqueles que não se sentissem preparados, caberia buscar formação para o trabalho com tecnologias. Assim, os municípios que assumiram a possibilidade de processos formativos via recursos digitais arriscam-se em consolidar a formação por meio de plataformas e outras TDIC.

Catanante, Dantas e Campos (2020) argumentam que, sem uma formação adequada para exercerem a docência remotamente, os professores brasileiros tornaram públicos os seus equipamentos particulares em busca de novos recursos midiáticos para transformar os planejamentos de aulas presenciais em formatos adaptados ao ensino remoto e mais atrativos aos estudantes que, por sua vez, adequaram-se ao distanciamento de professores e colegas e focaram sua atenção em uma tela de equipamento tido como principal recurso de aprendizagem.

⁵ Termo utilizado pelo relatório citado.

Nessa esteira, a Fundação Carlos Chagas (2020) identificou que os professores das escolas municipais e os profissionais lotados nas secretarias municipais de educação receberam pouco apoio remoto durante a pandemia no Brasil. A pesquisa apontou um aumento na participação de professores da rede pública estadual em cursos a distância e em reuniões pedagógicas remotas; por outro lado, comparada às redes estadual e privada, observou-se uma menor participação de professores das redes municipais em reuniões pedagógicas no formato remoto.

Nesse cenário, pressupomos que a pandemia da Covid-19 no Brasil tornou mais evidente o tempo da educação pública sob a égide do gerencialismo como elementar ao neoliberalismo, sustentada na racionalidade instrumental⁶, expondo a formação continuada de professores da educação básica a uma situação alarmante. Essa perspectiva, que se espraia desde a década de 1980, embora com ampla resistência das entidades educativas e dos movimentos acadêmicos, tem sido adotada como centralidade nas políticas do governo federal, que se alinham amplamente aos preceitos homogeneizantes dos organismos internacionais⁷. Nessa lógica, a educação pública passa a ser gerida pelos princípios privados que envolvem categorias combinadas (responsabilização, meritocracia e privatização) para justificar o alcance ou a necessária reavaliação de metas estabelecidas, fundadas na busca de um conceito global de qualidade educacional (FREITAS, 2018).

A formação continuada, nesse cenário, sinaliza os efeitos do gerencialismo e se alinha à mercantilização da educação materializada pelo alcance das parcerias público-privadas nos municípios, agora encantada pelas fidelizações às plataformas digitais. Isso é endossado pelas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e para a formação de professores, capilarizadas por matrizes homogeneizantes de metodologias, objetivos e conteúdos a serem aprendidos (lógica das competências), deixando de fora a riqueza dos contextos escolares locais, bem como a simbiose entre formação-currículo-condições das escolas-condições de trabalho dos professores-condições de aprendizagens dos estudantes. Esse processo resulta na limitação da prática social pedagógica a procedimentos, tirando o caráter complementar das TDIC no processo de formação, atribuindo-lhe caráter finalístico.

⁶ Essas categorias envolvem testes padronizados, foco no desempenho e exposição pública dos resultados, recompensa e sanções, desdobrando-se em competições entre grupos intraescolares, professores, unidades de ensino, redes e sistemas de ensino.

⁷ Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bid), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Sob essa lógica, há o risco desse modelo de formação continuada consolidar a ideia de que basta formar professores na perspectiva do alinhamento curricular e das habilidades e competências dos professores, rumo ao profissionalismo (CONTRERAS, 2012), com foco no aumento do controle sobre o trabalho e na predominante responsabilização desses profissionais pela qualidade do processo educativo, desconsiderando outras variáveis.

A formação continuada é conceituada, para os fins que propomos, como processo que visa ao desenvolvimento do professor como pessoa-profissional (NÓVOA, 1999; 2002), na tecitura de redes colaborativas, na esteira das relações que se estabelecem com a comunidade escolar, com as práticas docentes em percursos coletivos e em diálogo com a produção acadêmica. Desse modo, não cabem políticas que despersonalizam o ensino, que deslocam as práticas docentes da rede de afetos produzidas no ambiente escolar, das suas historicidades e necessidades locais, apartando-as da potencialidade de criação e invenção desses processos.

Nessa direção, cabe-nos refletir acerca das ideologias que a formação continuada assume durante a pandemia, evidenciando ou ocultando, com seus conteúdos, métodos e objetivos, as relações políticas que a sustentam; nesse caso, uma democracia de baixa intensidade. Atentamos para o fortalecimento da racionalidade técnica instrumental que enfraquece a autonomia profissional, determina a homogeneização dos saberes e promove uma regulação excessiva nas subjetividades dos professores. Ball (2011), ao discutir as transformações nas políticas educacionais no bojo do novo gerencialismo do setor público educacional, nos leva a inferir que a pandemia é utilizada como cenário para justificar essa racionalidade na formação de professores, ao funcionar com as premissas ideológicas em curso. O novo gerencialismo impacta na “[...] formação de novas subjetividades ‘profissionais’. Não simplesmente o que fazemos mudou; quem somos e as possibilidades de quem deveríamos nos tornar também mudaram” (BALL, 2011, p. 32). Assim, há o risco iminente de as ações formativas se tornarem fraudes.

Essa perspectiva de avaliar a política educacional como agenciamentos que são originados no Estado, porém sem se limitar a ele, nos permite, no campo da formação de professores, avaliar os modos da constituição e as narrativas que se entrelaçam nas ações de formação continuada no período da pandemia da Covid-19 no estado do Espírito Santo. Aventamos um esvaziamento das políticas locais, dos agentes que as desenvolvem, comprometendo conquistas históricas de políticas educacionais.

1. Percursos Metodológicos

No contexto de uma pesquisa exploratória em que são investigadas políticas e práticas de formação continuada, realizamos entrevistas com 23 gestores municipais, sendo 18 profissionais da equipe pedagógica e cinco secretárias de educação da amostra representativa de nove municípios mais e menos populosos das macrorregiões do estado do Espírito Santo e a capital Vitória, a partir dos seguintes eixos: a) políticas de formação continuada de professores; b) organização da formação continuada de professores nos municípios e; c) práticas de formação continuada de professores em tempos de pandemia de Covid-19.

Utilizamos a entrevista compreensiva como modalidade que envolve uma contínua capacidade do entrevistador de se colocar de forma dialógica e problematizadora, em reciprocidade com os sujeitos entrevistados, a fim de que a produção dos dados resulte de uma melhor interação de ambos. Desse modo, a reflexão nessa situação comunicativa tem papel importante na produção da entrevista, que se constitui no processo de interação entre os sujeitos, em permanente edição. Nessa dinâmica, entendemos que a entrevista assume uma dimensão reflexiva e problematizadora, de modo que, ao narrar suas percepções e apreender outros posicionamentos e ideias, os sujeitos produzem um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o contexto investigado, evidenciando-se por meio de suas subjetividades, singularidades, experiências e saberes (ZAGO, 2011).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de modo online com apoio da plataforma Google Meet⁸, no período de 19 de outubro a 13 de novembro de 2020, com duração variando entre 1h30min e 2h30min. Utilizamos a transcrição automática do *Google Documents*⁹ e do *Voicemetter*¹⁰, sendo o texto enviado aos gestores participantes para conferência do teor.

Para a constituição das análises, organizamos categorias conforme sugerem Laville e Dionne (1999, p. 219) quando afirmam que a “[...] definição das categorias analíticas, rubricadas sobre as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido, é outra tarefa que se reconhece primordial”. Optamos pelo modelo misto de categorização, sendo que, inicialmente, nas categorias pré-determinadas, a depender das

⁸ Ferramenta da *Google* que permite realizar chamadas de vídeo e áudio. A versão institucional disponibilizada pela Ufes permite realizar a gravação de toda a entrevista.

⁹ Ferramenta da *Google* que permite a construção conjunta de um texto por diferentes sujeitos, sendo o produto compartilhado com todos. Também possibilita, ao usuário, a transcrição de áudios.

¹⁰ Aplicativo que captura automaticamente o dispositivo de gravação e o programa que está executando o áudio.

revisões críticas, novos elementos foram acrescentados às análises e outras categorias emergiram.

Identificamos seis categorias analíticas: a) a pandemia como justificativa de fragilidades da gestão da formação; b) a pandemia como oportunidade de ações e reflexões de formação continuada; c) a pandemia como cenário desafiador para a formação continuada; d) a pandemia como afirmação de pressupostos formativos; e) a pandemia como ambiente para instrumentalização de percursos formativos e; f) a pandemia como cenário para produção da formação pelas parcerias público-privada.

Para as análises dos resultados, apresentamos agrupados e em sequência três excertos mais significativos de cada categoria que representassem campos da formação continuada no período da pandemia e compusessem espaços e percursos de nossa operação analítica.

A codificação alfanumérica que consta ao final de cada um dos excertos expostos na próxima seção identifica a equipe gestora da formação continuada de professores em cada um dos dez municípios (G1 a G10) da amostra. Aos excertos selecionados foram atribuídos códigos numéricos sequenciados, por entrevista. Assim, o código [G1, E58] apresentado ao início do primeiro excerto trazido ao leitor apresenta o trecho de fala nº 58 presente na entrevista da equipe gestora da formação continuada de professores do Município 1.

2. Resultados

2.1. A pandemia como justificativa para fragilidades na formação continuada

A formação continuada de professores está preconizada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), bem como nos planos estaduais e municipais de educação e, portanto, não há normativas que suspendam esse direito do professor e desobrigue o poder público de garanti-la nesse período de pandemia. Entretanto, os sujeitos apontaram importantes desafios para a realização da formação continuada nesse período, conforme apresentados nos excertos a seguir:

Pensamos em muitas coisas, mas não conseguimos realizar nada. Nós paramos no tempo. Estamos somente respondendo ao Ministério Público. Não estamos com muito tempo para pensar em futuro, de capacitações futuras, formações futuras. [...] Assim, eu não tenho o que te falar, porque eu não pensei nisso ainda (G1, E58).

No ano passado, a gente desenvolveu a formação continuada para os professores [...] foi muito bom também para o município. [...] Este ano, infelizmente, não conseguimos; veio a pandemia e não conseguimos dar andamento. O suporte que elas [professoras] tiveram no ano passado foi muito bom porque está dando suporte para elas este ano para continuar com o trabalho, mesmo sem a formação (G1, E61).

Este ano está muito difícil para nós [...] enquanto sistema, devido à pandemia. [...] eu acho que o trabalho precisa, realmente, ser melhorado. Nós temos que ter uma unidade maior, eu estou falando do meu município. [...] Carência de profissionais e equipes dentro [da Secretaria] da Educação, uma organização mais estruturada, falando da formação (G4, E22).

Os excertos apresentam uma narrativa de normalidade para a formação continuada no período anterior à pandemia e afirmam que os movimentos formativos estavam em curso nos municípios. Chegada a Covid-19, observam-se sinais de imobilismo e de falta de conectividade entre as ações planejadas da formação continuada e a formação remota que se impôs. Esse imobilismo pode refletir na precarização das políticas de formação e de valorização do profissional de educação, expressando-se como crise.

A crise, pensada como estado de exceção permanente (SANTOS, 2020), traz riscos à democracia e, logo, fragiliza o direito à formação continuada. Essa crise é evidenciada nos municípios investigados quando se enfatiza a falta de pessoal para o trabalho de formação com os professores e a ausência de condições de trabalho para a equipe que planeja a formação continuada.

Nesse sentido, ora o imobilismo aponta o risco da condução da formação à revelia, ora desvela a impossibilidade de se criar alternativas, bem como de assumi-la como política de formação de professores simbioticamente vinculada à docência e ao direito à educação dos estudantes. Revela-se, assim, uma preocupação das secretarias municipais com o ensino e não com os agentes que ensinam os professores, sinalizando ausência de políticas que considerem a formação como desenvolvimento da profissionalidade e das próprias instituições de ensino. Em consequência, arrisca-se uma desinstitucionalização da formação e da própria docência.

O cenário trazido pelos gestores evidencia práticas de gerencialismo, pois o professor é visto como indivíduo, formador de si mesmo, abandonado pelo poder público e tido como o principal responsável por garantir o seu trabalho, revelando-se, concomitantemente, como uma tecnologia de controle (BALL, 2011). Isso pode ser confirmado pelo estudo de Gestrado/UFGM (2020) que identificou que 53,6% dos professores das redes municipais brasileiras não receberam nenhuma formação relacionada ao fazer docente na forma de ensino remoto.

2.2. A pandemia como oportunidade de ações e reflexões de formação continuada

Observamos, pelos excertos, que o período da pandemia oportunizou encontros formativos, uma vez que há críticas sobre momentos anteriores em que as ações não aconteciam ou eram dificultadas pela falta de tempo de realizá-las no horário de trabalho do professor e,

mesmo, pela falta de acompanhamento das equipes gestoras das secretarias. A oportunidade se deu por permitir a reflexão mais profícua acerca dos pressupostos da formação, as ações mediadas pelas tecnologias, a participação de um quantitativo significativo de cursistas e o acompanhamento mais próximo da secretaria de educação dos movimentos formativos.

Apesar de todas as dificuldades que nós vivenciamos, de certo modo chegar ao professor está mais fácil, porque a gente chega a ele com um link agora. [...] Nossos professores ainda estão em home office. [...] a gente deu continuidade a essa formação [agora] a distância. Para o próximo ano, a gente já pensa em organizar a formação no formato híbrido, porque a gente viu o quanto é interessante também esse espaço para a formação. [...] A gente não tinha essa experiência de formação a distância. [...] sempre deu valor à formação presencial. Então, tem toda aquela dificuldade de logística, de conseguir o espaço, de fechar cronograma (G6, E6).

Isso também nos traz muitos ganhos, mas também nos desnuda. [...] hoje, para nós, está clara a dificuldade que o município tem em estrutura tecnológica. [...] embora todas as escolas do município hoje, desde o começo do ano, tenham internet, inclusive o Centro de Educação Infantil, mas a gente tem internet e não tem nenhum computador. [...] Hoje, o pedagogo consegue entrar na sala em tempo real e olhar a atividade que o professor passou para o aluno. [...] a gente vai descobrindo que tem professor que tem problemas graves na formação dele como, por exemplo, ortografia. [...] Facilitou algumas coisas no acompanhamento pedagógico [...]. O ponto negativo foi que a gente começou a enxergar mais limitações [...] de formação continuada. [...] Hoje, a gente percebe que a formação inicial do professor é muito restrita, nós precisamos melhorar isso aí também. [...] eu tenho certeza de que todo mundo aqui já desconfia que tem alguns professores que estão chegando com alguns déficits. Eu já entrei numa sala, olhei, liguei para o pedagogo e falei assim: “Não tem condições dessa atividade estar posta [...]”. (G5, E26).

Os diretores pediram que nós [Secretaria Municipal de Educação] déssemos e construíssemos diretrizes para esse tempo de pandemia, porque tudo era muito novo. Assim [...] o que nós vamos fazer e como nós vamos provar para o Ministério Público, para sociedade e até para gente mesmo? O que justifica como pagamento integral dos nossos salários? [...] a gente precisava trazer orientações de como seria esse trabalho, de como eles organizariam seu tempo de trabalho, [...] ampliar a carga horária de formação continuada dentro do horário de trabalho, considerando isso como trabalho. [...] 35 a 40% da carga horária de trabalho dele [servidor] poderia ser preenchida com formação continuada, organizada pela própria escola, mas que também tivesse a [formação continuada] coordenada pela própria Secretaria [Municipal] de Educação (G10, E52).

A ampliação do número de professores nas ações de formação quando do uso de reuniões virtuais e de plataformas digitais para acesso a documentos e postagens de materiais pedagógicos, notadamente para profissionais que trabalham em escolas de área rural, foi identificada, em contraposição às fragilidades postas pelos gestores municipais, como uma importante oportunidade de alcance aos profissionais, otimizando o uso dos tempos e espaços institucionais.

Os excertos identificam processos formativos remotos na pandemia como sendo eficazes, pois atingem todos os profissionais, tornando-se mais fácil chegar aos professores.

Nota-se que a efetividade da formação se desloca do qualitativo, da possibilidade do ouvir e falar frente-a-frente e foca no quantitativo, na frágil defesa de que ao profissional é dada a autonomia para participar da formação no horário e no local que quiser, priorizando a decisão individualizada em detrimento de um aprendizado como processo coletivo (NÓVOA, 2002).

Não constatamos a disponibilização de condições tecnológicas aos professores para que participassem efetivamente dos processos formativos. Nesse caso, consideramos que o período pandêmico oportunizou reflexões profícuas acerca das deficiências tecnológicas, ao mesmo tempo em que evidenciou a inexistência de equipamentos nas redes de ensino para a consolidação da formação continuada dos profissionais. Além disso, é importante pensar na ambiência dos trabalhadores e nos usos do espaço doméstico para formar-se, como dimensão de avaliação das políticas municipais de formação remota.

Sinalizamos, ainda, como oportunidade reflexiva, que a intensificação do uso das TDIC na formação continuada, nesse período, apresenta indícios de maior controle da docência, haja vista que insta nas narrativas dos gestores a ênfase para uma fragilidade do exercício da docência devido à “baixa qualidade” da formação inicial, sendo possível, segundo os gestores, na relação com a tecnologia, resolvê-la pela formação continuada. Consideramos que políticas de formação centradas na escola e em serviço e que articulam pessoalidade, profissionalidade e coletividade dos percursos ainda encontram desafios à sua consolidação e se apresentam mais sensíveis neste cenário de pandemia da Covid-19.

Observamos a formação continuada sendo apropriada como preenchimento do tempo administrativo e como justificativa do fazer dos professores em home office, expressando sinais de burocratização e de esvaziamento desse processo, em desacordo com os históricos princípios defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e pelos movimentos de educadores, especialmente, a promoção de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação e a valorização social do educador, construídas coletivamente.

Nesse sentido, com Previtalli e Fagiani (2020) consideramos que no período pandêmico observam-se ações formativas aligeiradas, alinhadas a interesses econômicos de instituições privadas, tendo as TDIC como instrumentos de alcance e garantia de eficácia, já que foram escassas as reflexões sobre os caminhos considerados pela formação continuada no tempo de Covid-19 nesses municípios.

Verificamos uma lacuna acerca das condições de trabalho dos profissionais refletida nos percursos formativos quando gestores municipais entendem que as tecnologias vieram para

suprir a falta de investimento financeiro na formação continuada. Há sinais do desenvolvimento desse formato nas ações de formação pós-pandemia, com a proposta de um modelo híbrido que articule ações virtuais e presenciais.

Ao considerar esses modos emergentes de fazer a formação por TDIC na pandemia do Covid-19, inferimos, com Santos (2020), que a exceção para a produção da formação continuada se torna elementar, cujos fins – garantir a formação, ainda que precarizada – justificam os meios. Aqui está exposto um projeto tecnocrático de sociedade que passa pela educação e, em consequência, pela formação dos professores. Ao tratar do ensino a distância em tempos de pandemia, França Filho, Antunes e Couto (2020), afirmam que “[...] o meio técnico, pelo capitalismo, se funde e se assimila ao próprio espaço, e se apresenta como projeto, onde uma nova teleologia se propõe, na qual o valor relativo transmutado em técnica seria o meio e o fim da realização do ser social” (p. 24).

Com isso, evidenciamos a ausência de debates para efetivos aprofundamentos acerca das ações de formação continuada ofertadas no período em questão, pois assumimos a teoria como capaz de recompor os lugares das contingências, permitindo-nos “[...] ser o que somos; ela abre possibilidade de não mais continuarmos vendo, fazendo ou pensando o que nós vemos, fazemos ou pensamos. [...] a teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente” (BALL, 2011, p. 93).

2.3. A pandemia como cenário desafiador para formação continuada

Esta categoria sintetiza os desafios à formação continuada evidenciados pelo distanciamento dos professores da sala de aula e pelo processo de adaptação do trabalho docente às TDIC. Em um cenário que aponta para uma formação com caráter prescritivo, com “manuais de capacitação” para o uso de equipamentos, plataformas e apostilas virtuais, a formação continuada se esvazia do diálogo e do trabalho coletivo, aspectos essenciais para o desenvolvimento da profissionalidade e da identidade do professor e da própria escola. Observemos os excertos:

Às vezes, [...] nossas reflexões não chegam lá na ponta, no professor. Isso estava nos preocupando, principalmente agora em 2020 com a questão remota. [...] Não foi bem formação, foi estudo. [...] A gente mesmo que já prepara o material de leitura e envia para a escola. Os professores [...] leem o material, respondem e volta no Google Forms para a Secretaria [Municipal de Educação]. É mais uma provocação. É um diálogo, porque [...] a gente não sabe se todos estão fazendo (G6, E3).

[...] Como dialogar de forma remota? É um desafio. [...] A gente tentou fazer isso por meio das tutorias, tentando dialogar e acompanhar esses professores nas formações. A gente teve o cuidado de distribuir esses professores nas salas de modo que não ficassem tão cheias. Eu confesso que, na formação de acolhimento, as nossas salas

ainda ficaram cheias, porque a gente teve [...] quase 20 salas [...] para quase 3 mil professores da rede. Fica o número grande de participantes. Nós procuramos [...] colocar dois tutores, três tutores, dentro do que era possível fazer. Foi tudo muito louco. Como assim ser tutor? [...] Muitos deles nunca tinham desempenhado essa função na Secretaria [Municipal] de Educação (G8, E32).

No município, nós temos a política de nos formarmos. [...] Professor formando Professor, Pedagogo formando Professor. Constante movimento. Nesse ano da pandemia, nós tivemos que dar uma formação básica para os nossos professores, de informática básica. [...] no sentido de digitalizar um documento, de colocar dentro das normas, de estabelecer padrão de estética, para mandar e-mail, para receber e-mail, criar um grupo no WhatsApp. [...] Diante desses tempos difíceis, trazer essa inovação para o professor porque, às vezes, aquele professor ainda estava no século passado dando aula [...]. É desafiador (G9, E45).

É importante não descolar esses agenciamentos locais daqueles observados em níveis nacional e supranacional, especialmente quanto à inserção das TDIC no campo educacional e na formação continuada. Entretanto, os desafios não podem ser separados das identidades das escolas e de seus projetos pedagógicos, pois no campo das políticas educacionais, as “[...] manifestações públicas da identidade educacional de uma escola certamente nunca deveriam ser consideradas de forma acrítica [...]” (BALL, 2011, p. 71). O autor, em recusa à homogeneidade, aponta a importância de os agentes das políticas educacionais considerarem as escolas e seus agenciamentos políticos nas suas identidades, advertindo sobre as limitações dos planos gerais a partir da referencialidade do Estado.

Nos municípios investigados, a formação continuada pode ser identificada com a narrativa de guerra contra o vírus (SANTOS, 2020), pois a pandemia é tida como uma oportunidade para o sistema classificar os profissionais pelas suas “habilidades e competências”, um alibi para legitimar o acúmulo de profissionais numa sala virtual para orientações coletivas, bem como o aumento dos monitoramentos e o controle excessivo sobre os processos formativos por parte das secretarias de educação. Percebemos a formação para o tempo da pandemia como capacitação e arriscam-se ao afirmarem a existência de professores incapacitados e, nesse caso, as TDIC teriam a capacidade de resolver essa deficiência em suas formações. Percebe-se a ideia metafísica do professor capacitado, desconsiderando os processos históricos da formação profissional, os agenciamentos micro e macroestruturais e os condicionantes sociais que recaem sobre a educação.

Soma-se a isso, a identificação da narrativa do vírus como mensageiro (SANTOS, 2020), que advoga uma justificativa para o deslocamento epistemológico da formação continuada, guiado pela racionalidade técnica instrumental, tendo o meio como fim. O vírus deveria ser um mensageiro de atenção para a importância de garantir a formação continuada articulada às tecnologias como políticas sólidas, permanentes e debatidas amplamente com os

profissionais e as escolas. Todavia, busca-se matar o mensageiro e, na tentativa de ocultar a sua mensagem, inviabiliza-se a discussão a respeito do problema de o investimento em TDIC não ter sido tratado como direito dos professores, mas como implantação à revelia do direito e como consolidação de ideologias políticas que pretendem esvaziar a formação. Dessa forma, a metáfora do vírus como mensageiro (SANTOS, 2020) é a desvalorização ou a desqualificação do professor, único responsável no processo da construção da sua profissionalidade.

2.4. A pandemia como afirmação de pressupostos formativos

Os excertos a seguir expressam que as práticas de formação continuada refletem a concepção de docente, de educação e de escola, a racionalidade que as sustenta, as suas finalidades, os tensionamentos frente ao direito dos professores à formação e seus agenciamentos locais.

[...] penso que a capacitação é sempre bem-vinda. Seja em qual âmbito for, seja do estado, privado ou federal. Todas aumentam o nosso conhecimento. Então, pelo menos por minha parte, eu não vejo aí uma diferença em si, porque uma fala de uma coisa e a outra fala de outra (G1, E8).

Era também abordado como utilizar o instrumento de forma pedagógica, para valorizar a aprendizagem. Então a gente precisava garantir que os professores entendessem o instrumento, como ele funciona, como a gente [deve] se portar diante dessa nova forma de interagir com os estudantes, mas, também, paralelamente, tratando dos assuntos específicos da aprendizagem. Então, tivemos as dimensões da aprendizagem na prática; a prática educativa na educação infantil, a criação, estudo e apropriação do guia orientador que é um material, um recurso produzido pela equipe de formação, estudado, apresentado, elaborado para que os professores tivessem mais recursos, mais clareza no que eles fossem, oferecer, [...] utilizando esse recurso no dia a dia para o seu planejamento e para a interação com os estudantes (G7, E59).

Por mais que a gente estivesse vindo no processo, somos migrantes da tecnologia, nós profissionais da educação, não os estudantes, então a gente estava vendo as necessidades de pautar muitas coisas da tecnologia para o nosso grupo de profissionais. Muita gente, há muito tempo, com muitas dificuldades e aí a gente precisa trazer esse pessoal para essa discussão. Quando acontece isso [a pandemia], todo mundo foi obrigado a se reinventar. [...] A gente fez um grande movimento, a perspectiva foi de trabalhar com metodologias ativas. Nós já tínhamos começado por adesão fora do horário de trabalho, no ano de 2019, em parceria com o Cefor [Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância] e o Ifes [Instituto Federal do Espírito Santo]. Abrimos para todos os profissionais que tivessem interesse [...]. A gente fez a parceria com a *Google do Classroom*, e ao longo do ano [2020], a gente teve acesso algumas plataformas de parceiros como, por exemplo, a *Aprimora*, a *Khan Academy* que já estava na rede com algumas escolas e ampliou para todas as escolas. Isso para dar tempo de a gente construir a nossa [plataforma] junto com a Google, a “AprendeVix” que veio para ficar, independente dessa pandemia. A gente compreendeu que uma plataforma potencializa. Ela está sendo administrada pela própria escola, lógico que com acompanhamento da gente. [...] então, o processo formativo de 2020, [...] entra muito fortemente para dar conta primeiro dessas questões da tecnologia, dar conta de chegar à interação com estudantes e ter ali aquele canal de comunicação e, lógico, as questões das videoaulas entram como um dos recursos (G10, E48).

Ainda que possamos ver reiterações de posicionamentos, esses excertos nos permitem observar tendências de uma homogeneidade de percursos e de concepções que se alinham a uma generalidade da formação continuada apartada de posicionamentos políticos. A formação é tida como um processo de transmissão, aos professores, de conhecimentos sistêmicos vistos como imprescindíveis ao exercício de uma docência qualificada, a partir da ideia de “reinvenção” profissional para a retomada das atividades escolares.

Assim, a profissionalidade e a pessoalidade do professor, nas circunstâncias do ensino remoto, na adaptação emergencial a um modelo, se mostraram alheias à colegialidade da comunidade escolar. Com o conceito de professor como migrante tecnológico, inferimos uma compreensão homogênea e hegemônica de sociedade e de trabalhador da educação referenciadas pelo gerencialismo, em que as subjetividades são manipuladas para a construção de modos desejáveis de ser e fazer. Observamos o peso sobre o professor quando sua qualificação técnica, supostamente, resolveria os problemas educativos ampliados pela pandemia. O professor é percebido como meio de realização dos objetivos do Estado. Nesse caso, um Estado com práticas neoliberais, é a própria narrativa da guerra contra o vírus (SANTOS, 2020).

É possível, ainda, constatar junto à perspectiva da racionalidade técnica instrumental como guia da formação continuada, um praticismo, cujo sinal mais evidente é o uso excessivo da teoria nessas ações, cabendo aos gestores municipais instrumentalizá-la, especialmente no período pandêmico nesses municípios. Nesse sentido, a formação como meio para realizar o ensino, como conteúdo a ser aprendido, mesmo sem significação produzida pelo e no sujeito, tem nas plataformas digitais, e não nas subjetividades e no desenvolvimento da profissionalidade, a realização do direito do professor à aprendizagem, revelando uma narrativa de que os profissionais teriam “gostado” de utilizá-la, mesmo sem apresentar os percursos democráticos que sustentam essa escolha.

Nesse sentido, a docência é deslocada do coletivo, da organização da escola, das condições de trabalho, que vai ao encontro da ideia de profissionalismo debatida a partir da década de 1990, no Brasil, e fragiliza o desenvolvimento da profissionalidade na dimensão coletiva (CONTRERAS, 2012). Se torna menor a reflexão crítica e os processos democráticos, bem como os saberes dos professores e a autonomia das escolas neste processo. Indicamos um retrocesso nos pressupostos da formação continuada ao ser assumida como meio para ensinar aos professores uma nova forma de interagir com os estudantes, tendo em vista que os excertos,

ainda que tragam sentidos de “reinvenção”, consolidam uma adequação ao mercado educacional, pautado no contexto de emergência pandêmica.

Assim, o que está em risco é a presencialidade dos professores nas práticas formativas que produzem e valorizam os pressupostos teórico-metodológicos, a pessoa-professor e suas experiências profissionais e a colegialidade, práticas baseadas na autonomia da escola, nas parcerias com as instituições públicas de ensino e pesquisa, com *locus* privilegiado na escola. Reiteramos que o gerencialismo na formação, alinhado à racionalidade técnica instrumental e ao praticismo, fragiliza a formação dos professores, menorizando a reflexão crítica e os processos democráticos, bem como os saberes dos professores e a autonomia das escolas nesse processo.

2.5. A pandemia como ambiente para instrumentalização de percursos formativos

Esta categoria aponta a busca do controle gerencial pelas secretarias municipais de educação sobre os professores por meio da formação continuada e baseia-se em um cenário de desconfiança da condição ou competência desses profissionais para desenvolverem as suas práticas docentes. Identificamos a perspectiva de instrumentalizar os professores com fito no cumprimento do seu trabalho de realizar a entrega de produções aos estudantes e ao sistema de ensino, de forma aligeirada e alijada de condições objetivas adequadas e do profícuo debate acerca dos efeitos dessa instrumentalização da docência na profissionalização dos professores. Além disso, o olhar centralizador do gerencialismo revela, de certo modo, um deslocamento da vivência dos desafios como elementos comuns para a resolubilidade de um grupo focado na secretaria de educação. Observemos os excertos:

Os professores de 0 a 3 [Educação Infantil I] leem o material, respondem e voltam no Google Forms para a Secretaria [Municipal de Educação] [...]. É mais uma provocação. É um diálogo, porque [...] a gente não sabe se todos estão fazendo. A gente colocou, a princípio, que todos deveriam fazer, mas a gente não sabe de que forma que a pessoa está fazendo, se está tendo uma leitura correta, se está fazendo de qualquer forma, mas aconteceu do jeitinho que a gente estava prevendo mesmo (G6, E5).

Foi muito desafiadora [...] a [formação] dos cadernos pedagógicos, da construção de um material, a produção de um material [...] ajudar os professores da rede na produção desses materiais não presenciais. A gente achava interessante construir junto com os professores, não a secretaria construir sozinha e depois encaminhar para as unidades de ensino, mas “fazer com” [...] A Secretaria de Educação nunca tinha feito uma formação com a finalidade de produzir um material didático [...], mas a circunstância nos impôs. [...] foi um momento de muitas trocas, momento de muito aprendizado (G8, E30).

[...] ficamos muito empolgados para nossa primeira formação, assim, grande. A partir dessa formação, a gente iniciou outras ações formativas. Então, depois dessa formação, a gente trouxe uma outra que [...] foi Google Forms na sala de aula, a

aplicação do Google Forms na sala de aula para quase 500 professores da rede. [...] a princípio era justamente trabalhar com essa questão das tecnologias, [...] como [...] é possível [...] a tecnologia auxiliar nas atividades remotas [...], auxiliar no trabalho do professor. [...] nós iniciamos com essa formação [...] trabalhando só mesmo o formulário Google Forms, porque havia muitos professores na rede que tinham dificuldades ainda com essa ferramenta, e era uma ferramenta assim interessante a trabalhar de forma remota. [...] colocamos ali na rede né, na plataforma Educa Serra, materiais de suporte (G8, E31).

Os municípios investigados se concentraram na disponibilização de plataformas digitais como aposta para a formação continuada, direcionaram o trabalho docente, apontaram as dificuldades dos professores e produziram relatórios com vistas à prestação de contas à sociedade e aos órgãos fiscalizadores sobre os profissionais da educação em tempos de ensino remoto. O modo como os processos formativos foram organizados durante a pandemia da Covid-19 mostra-nos um movimento contrário à formação da profissionalidade e pessoalidade. Essas ações focaram na elaboração de material didático para os professores (indicado como uma experiência significativa) e na produção de relatórios que justificassem a materialidade do trabalho docente durante o ensino remoto. Segundo os gestores, os professores não conseguiriam ou não se dispunham a produzir tais relatórios, sendo a diretiva da secretaria municipal de educação importante medida para justificar o recebimento dos salários de todos os profissionais.

Nos usos das plataformas digitais, esses procedimentos mostram o controle intenso dos processos formativos. Nessa compreensão da formação, não se mobiliza a experiência do professor numa dimensão pedagógica, nem em um quadro conceitual de produção de saberes. Entendemos, com Nóvoa (1992), serem necessários processos formativos que considerem a integralidade sócio-histórica do sujeito em que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p. 14).

Alinhados ao gerencialismo, à mercadorização da educação e à precarização da profissão professor, as ações de formação adotadas pelas gestões municipais poderão resultar em um cenário de desqualificação da profissão e da profissionalidade docente, bem como na sua despersonalização e na consolidação da educação por habilidades e competências. Aliado a isso, também poderá resultar em um fértil terreno para prosperar a lógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a fidelização da escola pública aos agrados dos mercados educacionais, aqui representados pelo mercado das plataformas digitais.

De acordo com Freitas (2018), trata-se do neotecnicismo que se alinha à reforma empresarial da educação que visa à construção de uma outra concepção de escola “[...] inserida

em um livre mercado competitivo” (p. 108). Em crítica a essa perspectiva, o mesmo autor nos alerta:

Como cada trabalhador desqualificado é mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados à flexibilização da força de trabalho (FREITAS, 2018, p. 108).

Assim, a inventividade é substituída pela habilidade de aplicação do definido não sabido; a valorização do trabalho docente estará no domínio da técnica, na capacidade de leitura pelas lentes do gerencialismo, na perspectiva em que o profissionalismo está em saber “ler direito” aquilo que foi recebido cartilhado.

2.6. A pandemia como cenário para produção da formação pelas parcerias público-privadas

Esta categoria expressa a perspectiva das parcerias estabelecidas para a garantia de percursos formativos dos professores no período da pandemia da Covid-19. Observamos os desafios de conceitualização desses percursos, bem como a naturalização de parcerias que mercadorizam a formação. Percebemos como ocorrem essas parcerias, as concepções de parcerias e o lugar que ocupam na gestão da formação. Passemos aos excertos:

[...] a gente tem esse material da “Aprende Brasil” que é da [empresa] Positivo. Ela oferta as capacitações para todos, do maternal até o quinto ano. Este ano a gente já teve algumas online, com certificações. No município foi assim: o primeiro com índice melhor do Ideb. Tá tendo um avanço muito grande com esse trabalho todo com os professores (G1, E5).

[...] a gente também tem as parcerias com a Ufes, com o Ifes. Essas parcerias são muito bacanas, nós temos parcerias na área, por exemplo, com a Ufes [na área] de Educação Física, Artes, a Educação do Campo. No ano passado a gente teve [parceria] com o Ifes para História. [...] E aí nós começamos a dialogar para que a gente possa fazer uma formação, não com aquilo que vem pronto, mas que vai ao encontro das necessidades dos nossos professores da rede (G8, E35).

Eu penso que a capacitação é sempre bem-vinda, seja em qual âmbito for, do estado ou do privado ou federal. Todas elas aumentam o nosso conhecimento. Eu pelo menos, por minha parte, não vejo aí uma diferença em si, porque uma fala de uma coisa, e a outra, fala de outra. Então, é o conhecimento né? Ele só vem a crescer, né? (G1, E8).

O processo formativo foi considerado com relevância pelos sujeitos. Todavia, alguns riscos se aproximam da narrativa da guerra que parece um vale-tudo para vencer, combatendo a morte com mais morte, nesse caso, a precarização da formação. Os riscos percebidos são: qualquer formação é importante; a vinculação da formação à avaliação externa; a formação como capacitação que sugere a polarização entre capacitados e incapacitados, tensão resolvida

pelo domínio das TDIC; a compreensão linear da formação focada na ideia de avanço e de aumento de conhecimento por processos pedagógicos bancários; a suposta neutralidade do conhecimento trabalhado; a definição, por parte da gestão, das necessidades formativas dos professores, com frágil diálogo com os docentes e com a desconsideração dos processos históricos da formação profissional, dos agenciamentos micro e macroestruturais e dos condicionantes sociais que recaem sobre a educação.

Caso não estejam atentas ao novo gerencialismo que modela as subjetividades dos professores (BALL, 2011), as perspectivas de formação que sustentam as parcerias fragilizam os professores, indicando-os como inaptos a exercerem a docência, ao invés de sinalizarem processos formativos como garantia do direito rumo à valorização desses trabalhadores.

De um lado, marca-se a dominação da formação por cartilhas elaboradas pela instituição privada desconsiderando a avaliação dos pressupostos formativos e das conjunturas políticas institucionais, ao abrir as portas para a mercantilização da educação em todos os níveis. De outro lado, a parceria com as instituições públicas de ensino superior aponta a qualificação da formação, sinalizando um movimento de colaboração e corresponsabilidades em torno de princípios comuns, por meio de práticas articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão.

Nesse contexto, avaliamos ainda que as parcerias articulam os processos de formação nos limites e ditames da BNCC, ou seja, são os alinhamentos formativos proporcionados pela política da BNCC (VENTORIM; ASTORI; BITENCOURT, 2020). Ao vincular o resultado positivo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) à parceria com a empresa privada, o gestor negligencia o papel dos sujeitos nos processos cotidianos de ensino e de aprendizagem, reduzindo-a, por si, à fórmula do sucesso do sistema de ensino. Afirmamos que, se o índice do Ideb é a expressão do bom desempenho, o alinhamento entre BNCC e pacote formativo externo à rede e à escola são os indutores dos processos formativos e seus pressupostos.

Acreditamos que as parcerias entre as secretarias municipais de educação e as instituições públicas citadas nos excertos são relevantes para o desenvolvimento dos processos formativos, embora mereçam atenção reflexiva e crítica por parte das redes de ensino. Nesses fragmentos, identificamos o desejo dos gestores de fortalecer essas parcerias já iniciadas, numa relação de mútuo aprendizado e colaboração. A construção de parcerias público-público para ações de formação precisa ser tida como política pelos gestores responsáveis pelo setor de formação continuada dos profissionais da educação, uma vez que há maiores possibilidades de práticas que respeitem a produção da experiência local e das necessidades da escola pública.

Considerações finais

Evidenciamos que na pandemia da Covid-19 a formação continuada de professores nos municípios do estado do Espírito Santo investigados se mostrou amplamente fragilizada. A racionalidade e a politicidade que sustentam a formação como parte da docência e direito do professor estão combinadas pelos sistemas de ensino com a racionalidade técnica-instrumental e praticista, com o gerencialismo endossado por organismos internacionais.

Essas combinações vão à contrapelo da formação de professores que valoriza a experiência profissional-pessoal e o contexto da escola, do reconhecimento da escola como espaço para a formação, da parceria com as instituições de ensino superior públicas e do debate atual sobre as políticas de formação de professores no Brasil.

A crise sanitária impôs aos professores o trabalho remoto, via TDIC, expondo-os a lógicas mercantilistas e meritocráticas amarradas à base nacional comum curricular e descontextualizadas da realidade dos professores e das escolas, ampliando a precarização da formação. Nesse sentido, apontamos que se acentua a perspectiva da formação que se estrutura em habilidades e competências, que desinstitucionaliza a docência e a formação e eleva a qualificação profissional ao domínio das tecnologias das TDIC.

As análises revelaram que, apesar de a importância do provimento das tecnologias nas escolas ser debatido há mais de duas décadas no Brasil, as redes de ensino continuam desprovidas da dimensão tecnológica aliada ao trabalho docente. Soma-se a isso, a aposta nas tecnologias para resolver problemas de logística das redes, bem como no espaço e tempo para garantir a formação continuada, apartando-a da sua politicidade.

Observamos a perspectiva da formação remota como controle do trabalho do professor, como solução para as carências de aprendizagens profissionais, desprovida do debate sobre a falta de investimento em condições de trabalho com tecnologias educacionais, como política de rede de ensino e como constitutivo do desenvolvimento profissional.

Salientamos a ênfase dada à formação como acúmulo de conhecimentos alinhada ao ensino como algo exógeno à docência na sua inteireza. Também foi demonstrada a importância das parcerias público-privadas para a realização da formação continuada com a presença privada nos processos formativos, quer seja pela adoção de plataformas digitais, quer seja pelos materiais didáticos e cursos online.

Na relação com a discussão de Santos (2020), destacamos que as narrativas apontadas pelos gestores da formação caminharam, com maior intensidade, na perspectiva da guerra contra o vírus, ou seja, a formação remota tecnocrática se justificou, bem como as estratégias

de combate, na perspectiva do vírus como mensageiro, o que, nesse caso, além de não ouvir o mensageiro, descarta-o para o aprofundamento da mercantilização da formação continuada e a sua consolidação feita à distância, apartada da escola, alinhada à estratégia estabelecida anteriormente à pandemia. Apesar de focar na formação continuada, ela se sustenta no tempo administrativo com pressupostos formativos que desconsideram a escola, os professores e suas experiências.

Por fim, realçamos a importância de se tomar a formação no período pandêmico com a narrativa do vírus como pedagogo, cuja ação se dá em organizar respostas institucionais que diminuam os riscos de a formação se pautar na racionalidade técnica-instrumental e praticista, sendo capaz de sinalizar pontos de fragilidades, quer de natureza recursal, epistemológica ou política, elencando a urgência de uma gestão da formação que tome os professores, suas colegialidades, suas experiências, suas profissões-pessoalidades e a escola como o lugar fundamental para o desenvolvimento da pessoa-professor e para a oferta de ensino público de qualidade.

Referências bibliográficas

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

FRANÇA FILHO, A. L.; ANTUNES, C. F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo, ano 16, n. 1, mai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50535>.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (Brasil). **Educação escolar em tempos de pandemia**. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. GESTRADO/UFGM. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. 2020. 24 p. (Relatório Técnico). Disponível em: http://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**: manual da pesquisa em ciências humanas. Adapt. Lana Mara Siman., Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 26 jul. 2021.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/690>. Acesso em: 15 jul. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PRAUN, L. A tragédia nossa de cada dia: a crise sanitária e seus simbolismos. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F.; BRETTAS, A. (Orgs.). **Pandemia Covid-19: a distopia do século XXI**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 111-121.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. G. Trabalho e educação sob o coronavírus no Brasil. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F.; BRETTAS, A. (Orgs.). **Pandemia Covid-19: a distopia do século XXI**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 123-136.

SANTOS, B. S. **O Futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

VENTORIM, S., ASTORI, F. B. S., BITENCOURT, J. F. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 22. Abril de 2020. DOI: <https://10.0.21.4/jpe.v14i0.71854>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71854>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação: Rio de Janeiro. Lamparina, 2011.