



Cíntia Velasco Santos

**DISCURSOS SOBRE TECNOLOGIAS NAS
ORIENTAÇÕES DAS SECRETARIAS DE
EDUCAÇÃO PARA O ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

Tese de doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito para
obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Giselle Martins dos Santos
Ferreira

Rio de Janeiro,
julho de 2022

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Cíntia Velasco Santos

Graduou-se em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 1999. Possui especializações em Linguística Aplicada (2000) e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (2017), ambas na Universidade Federal Fluminense. cursou o Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro entre 2013 e 2015 e, atualmente, é professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI UFF.

Ficha Catalográfica

Santos, Cíntia Velasco

“Discursos sobre tecnologias nas orientações das secretarias de educação para o ensino remoto emergencial” / Cíntia Velasco Santos ; orientadora: Giselle Martins dos Santos Ferreira. – 2022.
134 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Tecnologias digitais na educação. 3. Ensino remoto emergencial. 4. Discursos sobre tecnologias digitais. 5. Análise de discurso crítica. 6. Secretarias estaduais de educação. I. Ferreira, Giselle Martins dos Santos. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD 370



Cíntia Velasco Santos

**Discursos sobre tecnologias nas
orientações das secretarias de educação para
o ensino remoto emergencial**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada

Prof^a. Giselle Martins dos Santos Ferreira

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Raquel Goulart Barreto

PROPED – UERJ

Prof^a. Márcio Silveira Lemgruber

PPGE – UFJF

Prof. Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Departamento de Educação – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 22 de julho de 2022.

Aos meus amores, Carlos Corte Real e Pedro
Velasco Corte Real.

Agradecimentos

Aos meus pais, Edvaldo (*in memoriam*) e Delvanir, pelo apoio amoroso a minha trajetória escolar e acadêmica. Com eles, aprendi que condições e oportunidades precedem o mérito.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, pela bolsa de isenção das taxas de mensalidade, sem a qual não teria sido possível a realização da pesquisa que originou esta tese.

A todos os docentes e demais funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio, pela compreensão com os desafios enfrentados por uma mãe- trabalhadora-doutoranda, pelo rico aprendizado e pelo atendimento sempre cordiale cuidadoso, mesmo diante das adversidades de uma pandemia.

A minha orientadora, Professora Giselle Martins dos Santos Ferreira, por abraçar este estudo, por acreditar nas minhas potencialidades, por sua generosidade nos encontros de orientação e palavras de incentivo.

Às professoras Raquel Goulart Barreto e Alicia Maria Bonamino, pelas contribuições valiosas nos Exames de Qualificação I e II.

À banca examinadora, professores Raquel Barreto, Márcio Lemgruber, Alicia Bonamino e Thiago Cabrera por sua disponibilidade, avaliação e enriquecimento deste estudo.

Aos meus colegas professores e gestores do Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa (SEEDUC-RJ) e do Colégio Universitário Geraldo Reis(UFF), por serem inspiração para meu trabalho docente e minha pesquisa.

A minha sogra, Aldete Pinheiro, pois sem sua disponibilidade para ser rede de apoio no cuidado do meu filho, não teria conseguido cursar as disciplinas do programa entre os anos de 2018 e 2019.

Resumo

Santos, Cíntia Velasco; Ferreira, Giselle Martins dos Santos. **Discursos sobre tecnologias nas orientações das secretarias de educação para o ensino remoto emergencial**. Rio de Janeiro, 2022. 134p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pandemia de Covid-19, decretada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde, afetou os mais diversos aspectos da vida humana, especialmente diante das milhares de mortes reportadas todos os dias pelos meios de comunicação. No Brasil, uma das áreas mais prejudicadas tem sido a educação básica pública. O fechamento das escolas como medida sanitária demandou das secretarias estaduais de educação a adoção do ensino remoto emergencial. Nesse contexto, caracteriza-se pela readequação das atividades escolares para meios remotos com tecnologias digitais, principalmente. A pesquisa que originou esta tese objetivou analisar os sentidos hegemônicos atribuídos a essas tecnologias, a partir dos discursos dos documentos orientadores para o ensino remoto, disponibilizados pelas secretarias estaduais de educação em seus portais de internet. A abrangência e relevância desses documentos permite identificar convergências relacionadas à concepção de educação mediada por tecnologias, especialmente no que tange ao trabalho docente, mesmo em regiões e condições muito heterogêneas. Para a investigação dos documentos orientadores, a tese se utiliza do aporte teórico-metodológico da análise de discurso crítica, que compreende a linguagem como prática social e oferece modelos de análise que revelam assimetrias e desigualdades materializadas no discurso. O estudo identificou como sentidos hegemônicos de tecnologias digitais nos documentos a redução do processo de ensino-aprendizagem ao mero compartilhamento de conteúdos via aplicativos e plataformas, o que evidencia uma expropriação do trabalho docente; o solucionismo tecnológico – uma crítica bem fundamentada às tecnologias como solução para qualquer problema – e as tecnologias digitais como objetos neutros, portanto, isentos de ideologia. Diante da precariedade no acesso aos artefatos para acompanhamento do ensino remoto emergencial, a tese conclui, ainda, que as tecnologias digitais, posicionadas hegemonicamente como solução para manutenção das atividades escolares, ao mesmo tempo em que

capturam os sistemas públicos de educação e expandem seu controle sobre o trabalho docente, podem aprofundar as desigualdades no acesso à educação.

Palavras-chave

Tecnologias digitais na educação; Ensino remoto emergencial; Discursos sobre tecnologias digitais; Análise de discurso crítica; Secretarias estaduais de educação.

Abstract

Santos, Cíntia Velasco; Ferreira, Giselle Martins dos Santos (Advisor). **discourses about digital technologies in the documents of state education departments for emergency remote teaching**. Rio de Janeiro, 2022. 134p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The Covid-19 pandemic, decreed in March, 2020 by the World Health Organization, affected various areas of human life, especially in the face of thousands of deaths reported every day by the media. In Brazil, one of the most devastated areas has been the elementary public educational sector. The closing of schools as a sanitary measure made the State Education Departments adopt the emergency remote teaching. In this context, it may be defined as a reorganization of classroom practices to remote methodologies with the use of Digital Technologies (DT) principally. The research that originated this thesis aimed at analyzing the hegemonic meanings of these technologies identified in the discourses of the documents of State Education Departments for remote teaching, found in their websites. The coverage and relevance of these documents enlighten convergences related to teachers' work, even in different regions of the country and very heterogeneous conditions. In order to analyze the documents, the study applied the Critical Discourse Analysis (CDA) as a theoretical approach and method, which defines language as a social practice. Also, it offers models that reveal social inequalities and problems, materialized in the discourse. The study identified as hegemonic meanings of Digital Technologies in those documents the reduction of teaching and learning process to the simple sharing of contents through apps and platforms; technological solucionism – a well founded critic to the concept of technology as a solution for everything – and the DT as tools or ideology-free objects. With the difficulties in the access to equipments for remote teaching, this thesis also concludes that Digital Technologies, hegemonically understood as the solution to keep teaching and learning process during the pandemic, captures public educational sectors and expropriate teachers' work, while they deepen inequalities in the access to Education.

Keywords

Digital technologies in education; Emergency remote teaching; Discourses about digital technologies; Critical discourse analysis; State education departments.

Sumário

Apresentação.....	15
1 Introdução	19
1.1 Objetivo da pesquisa e questões norteadoras	23
2 Tecnologias digitais no ensino remoto emergencial.....	29
2.1 Tecnologias digitais e/na educação básica brasileira.....	29
2.2 Acesso aos artefatos tecnológicos antes da pandemia	33
2.3 Educação na pandemia de Covid-19	35
2.4 Ações das secretarias para acesso ao ERE	48
3 Discursos sobre tecnologias digitais na educação	53
3.1 Discurso como prática social	53
3.2 Por que análise de discurso crítica?	55
3.3 Discursos sobre tecnologias digitais: o contexto da educação	63
3.4 Sentidos das tecnologias no ensino remoto emergencial: uma proposta de ADC	71
4 Sentidos de tecnologias digitais na pandemia de Covid-19.....	82
4.1 Caracterização dos documentos orientadores	82
4.2 Primeiro estágio da ADC dos documentos orientadores	93
4.3 Segundo estágio da análise	102
4.4 Terceiro estágio da análise	105
4.5 Quarto estágio da análise	109
4.6 Quinto estágio: revisitando a análise	111
5 Considerações finais, possíveis lacunas, outras perspectivas.....	114
6 Referências	124

Lista de Quadros

Quadro 1 – Domicílios com internet por região (%)	33
Quadro 2 – Pessoas com acesso à internet em 2019 (%).....	34
Quadro 3 – Pessoas que utilizam a internet, por equipamento (%)	34
Quadro 4 – Estudantes da educação básica pública com acesso à internet (%)	35
Quadro 5 – Escolas estaduais participantes da pesquisa	49
Quadro 6 – Materiais impressos e atividades com uso de internet (%).....	50
Quadro 7 – Escolas estaduais com aulas síncronas e equipamentos para alunos e professores (%)	51
Quadro 8 – Projetos e programas com tecnologias digitais por estado	73
Quadro 9 – Documentos orientadores para o ensino remoto emergencial	75
Quadro 10 – Modelo de análise de discurso crítica.....	77

Lista de Figuras

Figura 1 – Bases epistemológicas da ADC	58
Figura 2 – Bases e princípios da ADC	63
Figura 3 – Estratégias de aprendizagem	84
Figura 4 – Orientações aos docentes	86
Figura 5 – Participação dos profissionais da educação	87
Figura 6 – Aprendizagem Conectada	88
Figura 7 – Acesso do professor ao <i>chat</i> no Conexão Escola.....	89
Figura 8 – Orientações para o Ensino Médio	90
Figura 9 – Cardápio para os professores	91
Figura 10 – Professor Bússola	92

Lista de Siglas e Abreviações

ADC	Análise de discurso crítica
AVA	Ambientes virtuais de aprendizagem
BM	Banco Mundial
CAD-Único	Cadastro Único Para Programas Sociais do Governo Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CETIC.br	Centro de Estudos Para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEdTec	Discursos da Educação e Tecnologias
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino remoto emergencial
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GAFAM	<i>Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft</i>
GESTRADO	Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LSF	Linguística sistêmico-funcional
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios
PRODAP	Processamento de Dados do Amapá
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
PROUCA	Programa Um Computador Por Aluno
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SARS	Síndrome Respiratória Aguda
SEE	Secretarias estaduais de educação
TD	Tecnologias digitais
TIC	Tecnologias da informação e da comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.”

Paulo Freire
Pedagogia do oprimido

Apresentação

Foi com muita alegria que recebi, em 2016, o resultado final do processo seletivo para o Doutorado em Educação (turma 2017) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Era minha segunda tentativa de entrar nesse programa, por acreditar que a linha de pesquisa Linguagens Digitais, Tecnologias e Educação poderia abarcar tanto minhas inquietações sobre as políticas públicas para incorporação das tecnologias digitais (TD) às práticas docentes, quanto possibilitar a continuidade dos meus estudos do Mestrado em Educação.

Poucas semanas após a confirmação da matrícula, descobri que estava grávida e, morando relativamente longe da PUC, o que implicaria em algumas horas de descolamento, fui orientada por meu médico a cursar o doutorado em outro momento. Alegria pela aprovação no processo seletivo e pela gravidez; frustração pela recomendação de adiamento do início do curso. Na época, janeiro de 2017, tanto a secretaria do PPGE, quanto a coordenação do programa recomendaram que eu solicitasse afastamento temporário, pois isso possibilitaria um retorno (mediante disponibilidade de vaga e aprovação de uma comissão), diferentemente do que ocorreria, caso eu optasse pelo cancelamento da matrícula. Assim o fiz. Solicitei o afastamento, com retorno programado para o segundo semestre de 2018, quando efetivamente iniciei o doutorado.

No Mestrado em Educação, investiguei os discursos sobre tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a circulação ou reprodução desses discursos em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. No doutorado, desejava investigar as concepções de gestores escolares sobre TD e como tais concepções poderiam interferir no trabalho docente, ou seja, articular as políticas públicas de implementação dessas que chegam ao gestor, com sua compreensão sobre esses artefatos.

Entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2020, cumpri os créditos correspondentes às disciplinas e exames de proficiência em línguas estrangeiras e, em agosto de 2020, ingressei no grupo de pesquisa Discursos da Educação e Tecnologias (DEdTec), coordenado por minha orientadora, Prof^a. Giselle Ferreira. Até aquele momento, a combinação da minha atuação

profissional com os cuidados demandados por uma criança pequena quase inviabilizou a continuidade do doutorado. O pouquíssimo tempo para as leituras, para o refinamento do problema de pesquisa e elaboração do texto para o Exame de Qualificação I foi, ainda, agravado pela pandemia de Covid-19.

Cumprindo isolamento em minha casa, precisava dar conta das muitas aulas remotas, da produção de materiais para meus alunos, de participar de reuniões infundáveis, do cumprimento das atividades do doutorado, da organização da vida doméstica e de uma criança que, no início da pandemia, estava com dois anos e meio. O cansaço provocado por essas demandas, além do o medo e da angústia por conta da pandemia, levaram-me a solicitar o trancamento do curso, mas fui convencida por minha então orientadora, Prof^a. Magda Pischetola (que, também em função da pandemia, decidiu se afastar da PUC-Rio), a conversar com a professora Giselle.

Com uma generosa compreensão das limitações que a pandemia impôs a professores e alunos de todas as etapas do ensino, a Prof^a. Giselle Ferreira aceitou dar continuidade ao meu estudo e juntas redefinimos meu problema de pesquisa, de modo que fossem considerados minhas inquietações de pesquisadora em educação, a relevância da tese para o campo e o trágico contexto de Covid-19. Em dezembro de 2020 (com um semestre de atraso), passei pelo Exame de Qualificação I, com projeto de pesquisa sobre os discursos acerca das TD nas orientações das secretarias estaduais de educação (SEE) para o ensino remoto emergencial (ERE). As professoras Raquel Barreto e Alicia Bonamino, componentes da banca de qualificação, fizeram apontamentos muito enriquecedores e, a partir de janeiro de 2021, desenvolvi a pesquisa que deu origem a esta tese de doutorado, sob orientação da professora Giselle.

Pelo tema, que engloba o ensino remoto em tempos de fechamento das escolas por pandemia, o objeto de análise (os textos midiáticos das secretarias de educação) e a metodologia da análise de discurso crítica (ADC), ao longo da escrita da tese passei por momentos, especialmente durante a revisão de literatura, em que me via, ao mesmo tempo, como pesquisadora e como tema da minha própria pesquisa. A produção acadêmica sobre as decorrências da pandemia na educação básica e sobre a incorporação das tecnologias digitais ao ERE era uma produção sobre o meu próprio trabalho docente. Os artigos que discutiam a precarização do trabalho do professor, a “invasão” da vida privada pelo uso de

redes sociais, aplicativos e aulas síncronas via Google Meet (por meio do qual nossas casas e famílias estavam expostas), a fragilidade dos processos de ensino e aprendizagem e as criativas possibilidades de ação em defesa da aprendizagem dos alunos e do trabalho docente falavam sobre a minha vida profissional na pandemia. Como viabilizar o “rigor” acadêmico e científico quando o problema de pesquisa está tão entrelaçado com a própria pesquisadora?

Penso que o referencial teórico-metodológico da ADC possa, ao menos em parte, responder a essa pergunta. O ímpeto crítico desse tipo de análise permite certo distanciamento do objeto para que o pesquisador possa investigar sua construção e seus possíveis desdobramentos, como constituinte da estrutura social e sendo constituído por ela. A ADC possibilitou que eu olhasse para as condições da produção dos documentos orientadores para o ERE – como se configura o trabalho docente com TD, que entendimentos sobre ensino e aprendizagem permeiam esses documentos, que instituições participam de sua produção e se beneficiam diretamente do cenário de pandemia, entre outros aspectos – e investigasse que sentidos de TD estão postos nesses documentos. Esse distanciamento contribuiu para a inserção da tese no campo dos estudos críticos de tecnologias na educação, ao mesmo tempo em que apurou meu olhar para a relação entre o contexto do meu próprio trabalho docente (na pandemia) e os discursos sobre as TD no ensino remoto emergencial.

Considero que tanto a revisão de literatura quanto o referencial teórico-metodológico abrem, ainda, possibilidades para novos estudos sobre as formas como a pandemia impactou a educação básica pública, como a participação massiva de empresas privadas de tecnologias, a apropriação de dados de sujeitos escolares por essas empresas e a implementação ampliada de ensino híbrido nas escolas, o que afeta muito diretamente a formação e o trabalho docente.

A tese está dividida em cinco capítulos. Na introdução, como de praxe, apresento o contexto e a problematização da questão de estudo, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico-metodológico. No capítulo 2, discuto o cenário de acesso às TD, apresento um recorte da produção acadêmica sobre o ensino remoto com tecnologias na pandemia e as ações das SEE para esse contexto. No terceiro capítulo, apresento o referencial teórico-metodológico da análise de discurso crítica, bem como o que vem caracterizando os discursos sobre as TD na educação. No capítulo 4, aplico um modelo de ADC aos documentos orientadores

das SEE e, no capítulo de conclusão, retomo o objetivo da pesquisa para avaliar o alcance da análise, identificar possíveis lacunas e oportunizar novas investigações.

O trabalho em duas escolas, a maternidade e o isolamento imposto pela pandemia removeram do meu alcance a escrita de uma tese densa e idealizada e trouxeram a escrita de uma “tese possível”, com definição de problema de estudo e data de defesa ocorrendo em exatos 24 meses. Longe de minimizá-la, entendo que esta tese possível ajuda a trazer visibilidade para outras mães-trabalhadoras-pesquisadoras que fizeram o que estava ao seu alcance na pandemia. A essas mulheres, também, dedico esta pesquisa.

1

Introdução

Mudou a interface, a circunstância e o repertório mobilizável. Mudaram as temporalidades pedagógicas e as espacialidades da troca. (Lyra, 2021, p. 136).

O ano de 2020 entra para a história em função da pandemia de grave síndrome respiratória aguda, provocada por um novo tipo de coronavírus, denominado SARS-Cov-2, causador da Covid-19. Com primeiros casos reportados na China, ao final de 2019 e com a doença se disseminando rapidamente para dezenas de outros países e atingindo milhões de pessoas pelo mundo, a pandemia de Covid-19 trouxe a necessidade de novos comportamentos por parte dos cidadãos de diferentes localidades.

Por se tratar de uma síndrome ainda pouco conhecida, as orientações iniciais da Organização Mundial da Saúde (OMS) caminharam no sentido de prevenir a doença, seguindo o protocolo para as demais síndromes respiratórias: especial atenção à higiene, à lavagem correta e frequente das mãos e à manutenção de distanciamento social adequado. Entretanto, em 11 de março de 2020, Tedros Adhanom, Diretor Geral da OMS, elevou o avanço do novo coronavírus ao estado de pandemia, devido ao grande número de infectados até aquele momento e à velocidade de propagação do vírus.

Em virtude da doença, que, até o final de dezembro de 2020, já havia infectado mais de 30 milhões de pessoas e levado a óbito cerca de 1,8 milhão¹, autoridades de diferentes países determinaram, desde o início da decretação de pandemia em março, diversas ações para conter a circulação do vírus, tais como controle de fronteiras, com fechamento de aeroportos, portos e rodovias; fechamento de estabelecimentos comerciais; controle de circulação de pessoas em vias públicas; e suspensão de serviços ditos não essenciais.

Entre tais ações, incluiu-se o fechamento de escolas e universidades, consideradas potencial foco de disseminação da doença, se observada a inevitabilidade do contato próximo entre alunos, professores e demais funcionários, e entre eles e seus familiares. No Brasil, essa foi uma das ações

¹ Ver notícia da ONU News, disponível em: <https://news.un.org/pt/tags/oms>. Acesso em: 3 abr. 2021.

tomadas por governadores de diferentes estados. A partir de decretos, como nº 28.587-E e nº 64.864, ambos de 16 de março, e nº 40.567 de 24 de março, dos estados de Roraima, São Paulo e Sergipe, respectivamente, foi determinado o fechamento de escolas e demais estabelecimentos prestadores de serviços públicos que pudessem provocar aglomeração de pessoas.

O fechamento das escolas, como medida sanitária de controle da pandemia, levou à adoção do ERE como forma de manutenção do ano letivo e do vínculo da escola com sua comunidade. Estabelecimentos privados e públicos de educação passaram a mediar os processos de ensino e aprendizagem com suporte de materiais impressos e TD. A pesquisa que originou esta tese de Doutorado em Educação considera esse contexto de fechamento de escolas e propõe investigar os discursos em torno das TD adotadas como artefatos de manutenção da atividade escolar de forma remota.

Destacamos que, inicialmente, as instituições que adotaram o ERE buscaram desvincular suas ações da educação a distância (EaD) e, nesse movimento, diferentes autores e pesquisadores das tecnologias na educação fizeram uma tentativa de delimitar o que caracteriza a EaD, como modalidade, e o ERE, como possibilidade ou conjunto de ações para manutenção das atividades escolares na pandemia. Na EaD, espera-se que o aluno estude de forma autônoma, com o suporte dos artefatos tecnológicos (Pimentel; Carvalho, 2020, s/pág.). Além disso, essa modalidade de ensino possui regulamentação própria e os cursos dependem de autorização e avaliação constante para seu funcionamento (Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, 2020). Um artigo disponibilizado no portal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sintetiza tal entendimento de EaD, para diferenciá-la de ERE:

Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...]. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos [...]. (UFRGS, 2020, p. 2).

As ações das instituições de ensino para manutenção das práticas escolares na pandemia, podem ser entendidas como a adequação das atividades presenciais para o ensino mediado, inclusive e principalmente, por tecnologias de informação e comunicação. Temos, assim, o ERE, caracterizado pela urgência na necessidade

de manutenção das atividades escolares (Arruda, 2020). A UFRPE, assim como a UFRGS, apresenta em seu portal, um material para leitura que busca diferenciar EaD de ensino remoto, concebendo o último da seguinte forma:

O ensino remoto prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades no cenário da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). (UFRPE, 2020, p. 11).

Vale destacar que a educação superior pode trazer contribuições importantes para diferenciar EaD de ERE, porém a adoção desse último na educação básica implica em questões de complexidade diferente. Podemos destacar, por exemplo, a abrangência da educação básica e a maturidade intelectual dos alunos para se adequarem ao ensino remoto, que diferem da educação superior.

Os sistemas municipais e estaduais e do sistema federal de educação básica adotaram medidas para possibilitar o ensino remoto. Algumas das estratégias foram a transmissão de videoaulas em canais de TV e do YouTube, o uso de aplicativos para celulares e a adoção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), tais como as plataformas Google Sala de Aula e Moodle, para encontros e atividades síncronas ou assíncronas com professores e alunos.

Muitas são as implicações das escolhas de cada uma dessas estratégias para a manutenção do diálogo entre o aluno e os conhecimentos do currículo escolar. Em um país de dimensões geográficas enormes e marcado por desigualdades, entre elas, no acesso à educação, a substituição das atividades escolares presenciais pelo ensino remoto torna-se outro fator para o aprofundamento das diferenças. Se considerarmos, por exemplo, a já conhecida precariedade de acesso à internet nas áreas periféricas das grandes cidades ou nas localidades mais remotas do país, a adoção de plataformas digitais de ensino a distância resulta em exclusão de alunos e professores sem acesso de qualidade à internet, computadores ou outros artefatos que permitam a preparação e o acompanhamento das aulas:

A pandemia deu margem para o sistema educacional do país aumentar as disparidades raciais, sociais e locais, sendo um dos problemas estruturais dessa situação a falta de acesso à internet para assistir as aulas online, que consequentemente gerou um dos maiores problemas na educação, o abandono escolar. De acordo com uma pesquisa divulgada pelo Datafolha, em janeiro, 4 milhões de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia. (Ferreira; Calixto, 2021, s/pág.).

Outras questões relevantes são as condições de vida dos alunos mais pobres, que interferem diretamente nas condições para os estudos fora do ambiente escolar, incluindo as dificuldades encontradas por pais e responsáveis na orientação do estudo remoto dos filhos e a falta de formação docente adequada para essa atuação emergencial.

Nesse contexto e a partir da delimitação do problema de estudo, entre os meses de agosto e setembro de 2020, fizemos um levantamento dos projetos e programas para o ensino mediado por TD, nos portais de internet das 26 SEE e no portal da Secretaria de Educação do Distrito Federal. No que tange especificamente ao ERE, constatamos, com base em notícias e informes publicados nesses portais, que as ações foram tomadas a partir do mês de abril de 2020 (boa parte das secretarias decretou recesso escolar no mês de março, não apenas como medida sanitária, mas como justificativa para que as escolas tivessem algum tempo para fazer adequações).

Em parte dos portais, constatamos que tais programas já existiam antes da determinação de fechamento das escolas e foram potencializados em função desse contexto. Em outros, os programas foram desenvolvidos especialmente para o cenário de pandemia e isolamento social. Em ambos os casos, verificamos a indicação de *links* para videoaulas, aplicativos para celulares, computadores e *tablets*, planos de estudo e orientações para alunos, responsáveis e professores.

Embora apresentem diferentes nuances, em termos de mídias, orientações para professores, alunos e responsáveis, e duração, os programas desenvolvidos especificamente para o ERE apresentam uma finalidade em comum: a manutenção do ano letivo durante o período de isolamento social. O projeto Aula em Casa, da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas e o programa Estude em Casa, do governo de Minas Gerais, ilustram tal afirmação:

Para evitar a disseminação do coronavírus, as escolas da rede pública municipal e estadual do Amazonas terão regime especial de aulas não presenciais, transmitidas pela televisão e disponíveis também em sites e aplicativos on-line para o acesso do maior número possível de estudantes. A iniciativa vai **dar continuidade às atividades pedagógicas programadas para 2020**, sem interromper o ano letivo. (Amazonas, 2020, grifo nosso).

Os Planos de Estudos Tutorados são apostilas para que os alunos e os professores trabalhem os **conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social**. Veja o que estudar e utilize seu livro didático. Não deixe de fazer as atividades. E, sempre que possível, mantenha contato com seu professor. (Minas Gerais, 2020, grifo nosso).

Todos os programas, com seus respectivos *links* de acesso para consulta, estão descritos no Quadro 1, no capítulo dedicado ao referencial teórico- metodológico da tese. Com a identificação dos projetos e programas para manutenção das atividades pedagógicas durante o período de fechamento das escolas, além de seus principais recursos, buscamos encontrar os documentos orientadores para professores, alunos e seus responsáveis, acerca das ações para o ERE. Ao todo, 14 SEE disponibilizavam em seus portais de internet – entre agosto e setembro de 2020 – um documento dessa natureza. Assim como os projetos e programas, disponibilizamos no capítulo citado os *links* para consulta dos documentos orientadores no Quadro 2.

Entendemos a relevância desses documentos não apenas por serem parte de uma política pública para a educação e orientarem as práticas pedagógicas, mas pela forma como concebem as TD como suporte à manutenção das atividades escolares. Dessa forma, tais documentos podem materializar concepções de ensino e aprendizagem mediados por TD, concepções de tecnologias de informação e comunicação e de trabalho docente. Compõem, em nosso entendimento, uma base documental importante para compreender sentidos de TD na educação pública, especialmente em um momento em que foram postas como solução viável para a manutenção do ano letivo.

1.1

Objetivo da pesquisa e questões norteadoras

Não é incomum encontrar materiais midiáticos ou políticas públicas que posicionam as tecnologias digitais como solução educacional e como fatores de elevação da qualidade da educação. “Da sala de aula tradicional aos mais sofisticados ambientes de aprendizagem, as tecnologias estão postas como presença obrigatória.” (Barreto, 2003, p. 274). Para Barreto (2003) e Selwyn e Facer (2013), é pertinente, entretanto, olhar para a relação das TD com a escola para superar não apenas a visão instrumental e determinística dos artefatos tecnológicos, mas a noção de que a presença das TD garante, por si só, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

A emergência na adoção do ensino remoto mediado por tecnologias como política educacional, por parte das SEE, potencializada pela pandemia, pode resultar em determinados posicionamentos das TD, inclusive como sujeitos dos processos escolares, que assumem as diretrizes do ensino e do engajamento dos alunos. Além disso, como discute Selwyn (2017), a incorporação das TD como garantia de manutenção das práticas escolares costuma desconsiderar especificidades contextuais.

No Brasil, país marcado por desigualdades no campo da educação e do acesso às TD, é problemática a concepção de que a disponibilização de determinada tecnologia dará conta da continuidade da aprendizagem dos alunos em isolamento social. Há, ainda, uma série de possíveis desdobramentos da adoção das TD no cenário de pandemia, tais como a promoção do ensino híbrido, a elevação do consumo acrítico de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a reconsideração do espaço escolar como espaço de ensino e aprendizagem.

Quando lançamos um olhar crítico para os discursos acerca das TD no ERE, podemos contribuir com: 1) a identificação das desigualdades de acesso; 2) a compreensão do que caracteriza as práticas escolares mediadas pelas TD; 3) as possibilidades de transformação social, a partir da identificação das causas das desigualdades e empoderamento dos sujeitos escolares.

Assim, consideramos os documentos orientadores para o ERE das SEE como elementos semióticos (nesse caso, textos) que materializam perspectivas acerca das TD e que podem materializar representações da estrutura da vida social, das relações, das identidades e dos valores culturais dos atores que os produzem, distribuem e consomem. Podem, então, ser posicionados como objeto significativo para a compreensão de um recorte da ordem social no campo da educação. Em outras palavras, é possível identificarmos sentidos hegemônicos, a partir dos discursos que configuram os documentos orientadores, no que tange às TD.

Como exemplo, podemos identificar o sentido de trabalho docente com TD no documento orientador para o Programa EscoLar, da Secretaria da Educação do Espírito Santo. Nele, a seção que trata da atuação do professor, no ERE, traz uma lista de atribuições do docente que se limita a compreender o funcionamento do aplicativo EscoLar, divulgar a programação de videoaulas, indicar os materiais de

estudo para os alunos, acompanhar a transmissão das aulas, manter contato com os estudantes e elaborar tarefas de reforço escolar.

Podemos afirmar que, nesse elemento semiótico, o aplicativo e demais artefatos assumem o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem e cabe ao professor a mera mediação ou articulação entre o aluno e as TD. Nesse documento orientador, há, portanto, reposicionamento do trabalho docente diante da disponibilidade de determinada tecnologia: mediador aluno-tecnologia.

Outro exemplo que ilustra a relevância dos documentos orientadores, para nossa compreensão dos sentidos hegemônicos que neles se materializam, é o “Guia de orientações para atividades pedagógicas não presenciais destinado às escolas da rede pública estadual”, disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá. O documento parece articular, como em uma relação de causa e efeito, a presença de uma plataforma – Plataforma EVirtual – e a aprendizagem do aluno:

O Guia de Aprendizagem tem como objetivo estabelecer diretrizes e orientações para aplicabilidade de **Atividades Pedagógicas não presenciais** nos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual, com a finalidade de manter o vínculo com a escola, o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes e o cumprimento da carga horária mínima anual, atendendo o disposto na legislação e normas correlatas. A Secretaria de Estado da Educação coloca à disposição dos Estabelecimentos de Ensino a Plataforma Escola Virtual – **EVirtual**, como ferramenta para realização das atividades de ensino e de interação/comunicação [...]. (Amapá, 2020, p. 2, grifo do autor).

Compreendendo, então, os discursos acerca das TD, nos documentos orientadores para o ensino remoto, como práticas de linguagem que refletem sentidos hegemônicos, delimitamos o seguinte objetivo geral: **analisar que sentidos são atribuídos às tecnologias digitais nos discursos dos documentos orientadores para o ensino remoto.**

Com a delimitação de seu objetivo e de sua relevância para o campo, construímos as seguintes questões norteadoras para a pesquisa:

- 1) Que sentidos hegemônicos permeiam as tecnologias digitais nos discursos dos documentos orientadores das secretarias?
- 2) Como os discursos acerca das tecnologias digitais nos documentos orientadores as (re)posicionam ou (re)configuram nos processos de ensino e aprendizagem remotos emergenciais?

Nesta pesquisa, entendemos discurso sob a ótica de Fairclough (2001) e Chouliaraki e Fairclough (2005): discurso não se limita à prática de linguagem, mas compreende todo o processo de sua produção. O discurso constitui-se com e a partir de contexto, relações de poder entre os sujeitos interlocutores e estrutura social, que pode ser concebida como um conjunto de condições para sua produção. Discurso é, portanto, uma prática socialmente situada: “é moldado pela estrutura social, mas também é constitutivo da estrutura social. Não há, portanto, relação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética.” (Resende; Ramalho, 2006, p. 26-27).

Esse sentido de discurso se insere na análise de discurso crítica (ADC) – ou análise crítica de discurso – e essa é uma das razões para a abarcarmos como aporte teórico-metodológico para o estudo dos documentos orientadores. A ADC permite identificar que elementos, conexões e causas das relações de poder, das assimetrias e das desigualdades estão reproduzidas em um elemento semiótico. A crítica, na ADC, objetiva promover a ruptura com tais desigualdades e a transformação social. Nas palavras de Fairclough (2012, p. 309):

A ADC é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa disciplina preocupa-se particularmente com mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre a semiose e outros elementos dentro da rede de práticas.

Resende (2012) destaca que os princípios da ADC são seu ímpeto crítico, visto que supera a investigação dos fenômenos puramente linguísticos e busca dar conta, também, das estruturas hegemônicas que condicionam a produção dos discursos; sua explicitude político-ideológica, que revela relações de poder; sua transdisciplinaridade, por considerar a prática de linguagem como ação situada social, histórica, econômica, política, cognitiva e culturalmente; sua aplicabilidade e o empoderamento dos sujeitos envolvidos, já que o olhar crítico para o discurso almeja mudanças sociais.

“Em ADC, procura-se estabelecer um quadro analítico capaz de mapear conexões entre relações de poder e recursos discursivos acessíveis a pessoas ou grupos sociais, materializados em eventos discursivos.” (Resende, 2017, p. 37). Dessa forma, a ADC, como método, oferece modelos de análise que contribuem para nossa compreensão dos sentidos de TD nos discursos, o que, possivelmente, viabiliza responder às questões norteadoras, levantar novos questionamentos ao

longo da pesquisa e nos aproximar de seu objetivo, considerando os documentos orientadores das secretarias.

No intuito de dar conta da análise dos documentos orientadores e trazer respostas possíveis às questões norteadoras, a pesquisa adotou um modelo de análise proposto por Chouliaraki e Fairclough (2005), que teve atualizações e novas configurações propostas por outros pesquisadores do campo. Nesse modelo, o analista identifica um problema de ordem semiótica, quais obstáculos na estrutura social dificultam sua solução, como a ordem do discurso promove a manutenção do problema, que soluções poderiam ser aplicadas e descreve suas percepções da própria análise.

Nesta tese, nossa proposta é identificar o problema de natureza semiótica a partir das escolhas lexicais para tratar dos artefatos tecnológicos para o ERE. Os sentidos produzidos pelas escolhas lexicais no elemento semiótico objetivam imprimir um sentido hegemônico que se reproduz nas relações entre os sujeitos participantes do discurso – no caso, SEE e comunidades escolares.

A partir da contextualização do problema de pesquisa e da delimitação de seu objetivo, organizamos a tese em outros quatro capítulos. O capítulo 2 – *Tecnologias digitais no ensino remoto emergencial* – é subdividido em quatro partes, nas quais discutimos as TD na educação básica pública, com enfoque, principalmente, nas políticas públicas para informática na educação e nas publicações sobre educação básica com TD na pandemia. Nesse capítulo, apresentamos uma revisão dos principais programas nacionais de informática na educação (do Projeto Educom ao Programa de Inovação Educação Conectada); em seguida, trazemos um panorama de acesso às TD, por região, faixa etária e equipamentos, antes do fechamento das escolas. Apresentamos uma revisão de literatura que conta com publicações sobre as decorrências da pandemia na educação básica entre 2020 e 2021; e, finalmente, as ações das secretarias estaduais de educação para o ERE.

O capítulo 3 – *Discursos sobre tecnologias digitais na educação* – é dedicado, em sua primeira parte, ao sentido de discurso que norteia a análise dos documentos orientadores das SEE, com aporte teórico da análise de discurso crítica, de Fairclough (2012, 2010a, 2010b, 2003, 2001), van Dijk (2018), Melo (2018, 2009), Barreto (2017, 2003) e Resende (2017, 2012), principalmente. Na segunda parte, apresentamos uma descrição da ADC, com os princípios e

fundamentos desse referencial teórico-metodológico, que dão sustentação ao debate. Retomamos, ainda, as TD no contexto da escola, a partir dos discursos acerca das tecnologias na educação, articulando os marcos teóricos do discurso e da ADC deste capítulo com o debate proposto no capítulo 2. Por fim, apresentamos uma proposta de ADC para os documentos orientadores.

No capítulo 4 – *Ensino remoto emergencial: discurso sobre tecnologias digitais em tempos de pandemia* – trazemos uma prática de ADC dos documentos orientadores, a partir de modelo proposto por Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough (2005), apresentado no capítulo anterior, que considera: 1) um problema de estudo de ordem semiótica; 2) obstáculos na estrutura social que podem inviabilizar a solução pretendida; 3) como o discurso constitui a estrutura social; 4) possíveis modos de superação; e 5) reflexões sobre a própria análise.

Na primeira parte do capítulo 4, apresentamos um panorama de atendimento das redes estaduais (quantitativos de alunos e escolas), delimitado às secretarias, cujos documentos foram analisados. Os critérios para a escolha das secretarias foram a disponibilização de documentos orientadores em seus portais de internet, o público-alvo em comum nesses documentos, além da inclusão de pelo menos uma secretaria estadual de cada macro região do Brasil, para maior abrangência da análise. Na segunda parte, temos o modelo de ADC aplicado aos documentos orientadores e, ao final do capítulo, a articulação da análise com os referenciais teóricos trazidos neste estudo, através da reflexão sobre a análise.

O capítulo final – Considerações finais, possíveis lacunas e outras perspectivas – avalia em que medida o objetivo da pesquisa foi alcançado, que pressupostos puderam ser confirmados, quais questões foram respondidas com a análise dos documentos orientadores e que outras perspectivas podem ser identificadas. Por fim, apresenta as contribuições da tese para o campo e convida a novos diálogos.

2

Tecnologias digitais no ensino remoto emergencial

[...] incorporar a dimensão espacial na construção de indicadores educacionais amplia as possibilidades de compreender os mecanismos de desigualdades de oportunidades [...]. (Alves; Lange; Bonamino, 2010, p. 89).

Neste capítulo, discutimos as tecnologias digitais no cenário de ensino remoto emergencial. Primeiramente, fazemos uma breve apresentação dos principais projetos e programas nacionais de incorporação das TD pela educação básica, no intuito de trazer um retrato sucinto da presença dos artefatos tecnológicos nas escolas. Em seguida, trazemos um panorama do acesso às TD anterior à pandemia, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020a). Apresentamos, por fim, uma revisão de literatura acerca da educação básica pública na pandemia de Covid-19 e as ações das secretarias de estado de educação para o período.

2.1

Tecnologias digitais e/na educação básica brasileira

Os debates acerca da incorporação de TD na educação brasileira se intensificaram a partir da década de 1980, com maior sistematização das políticas nacionais e locais de informática na educação. Tais políticas, como o Projeto EDUCOM e o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), ambos da década de 1980, e a criação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) em âmbito estadual, a partir da segunda metade da década de 1990, projetavam a capacitação de professores e a preparação de alunos para atuação profissional em uma sociedade cada vez mais informatizada. Conforme sugere Tavares (2014, p. 4),

O início da década de 80 é marcado pela apropriação do uso da informática nos setores empresarial, industrial e educacional. As políticas governamentais estavam voltadas para a pesquisa do impacto da introdução da informática nesses setores e na capacitação de recursos humanos.

O Projeto EDUCOM, elaborado em 1983, dois anos após a criação da Secretaria Especial de Informática, no âmbito do então Ministério da Educação e Cultura (MEC)², objetivava, principalmente, a criação de centros de estudos sobre os impactos da informática na educação, sua capacidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos e a distribuição de computadores para as escolas públicas, em uma tentativa de equipará-las às escolas particulares, que já usavam computadores nas práticas pedagógicas. Os centros de estudos foram implementados na Universidade Estadual de Campinas e nas universidades federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, de Pernambuco e do Rio Grande do Sul.

Entretanto, o investimento intermitente de recursos financeiros governamentais para a execução das pesquisas e formação de professores para atuação nas escolas resultou na fragmentação das ações, na articulação com empresas privadas de desenvolvimento de *softwares* educacionais e descontinuidade do Projeto EDUCOM, já ao final da década de 1980. Contudo, as pesquisas realizadas nos centros de estudos das universidades deram significativa sustentação aos programas seguintes (Tavares, 2014).

Esse foi o caso do PRONINFE, de 1994, que, em sua descrição como política pública de informática na educação, pretendia “acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o uso do computador nos processos educacionais; consolidar a posição alcançada pelo país no uso da tecnologia de informática educativa, assegurando-lhe os recursos indispensáveis.” (BRASIL, 1994, p. 11). Assim como o Projeto EDUCOM, podemos afirmar que o PRONINFE atrelava o desenvolvimento socioeconômico e a informatização dos espaços de trabalho à necessidade de adequação da escola para a formação de sujeitos capazes de atuar nesses espaços. As principais características do PRONINFE foram a ampliação da capacitação de professores para a informática na educação básica e superior e a descentralização dos programas nos estados.

A partir de 1997, o mais abrangente programa de informática na educação, em termos de distribuição de equipamentos, foi o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que promoveu a implementação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) nos estados, seguindo, em certa

² Atualmente, Ministério da Educação.

medida, a linha no PRONINFE, de descentralização das ações de informatização dos espaços escolares. Caberia aos NTE a capacitação de professores para noções básicas de programação e utilização de *softwares* educacionais, enquanto ao PROINFO, em âmbito nacional, caberia a distribuição de computadores às unidades escolares. Em sua página de apresentação no portal do MEC, o PROINFO é descrito como:

[...] um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. (BRASIL, 2021a, s/pág.).

A característica que difere consideravelmente o PROINFO dos dois programas anteriores é a forte entrada de empresas privadas de TD e de *softwares* educacionais, o que acabou por reduzir a articulação das pesquisas nas universidades públicas acerca da informática na educação com a elaboração de políticas públicas na área. Salientamos, também, a compreensão das TD como ferramentas pedagógicas, uma vez que o envio de equipamentos tecnológicos para as escolas é, como descrito na citação, seu principal objetivo.

Com a popularização do uso de *notebooks* e *tablets*, um dos desdobramentos do PROINFO foi o Programa um Computador por Aluno (PROUCA), lançado em 2007. Conforme descrito pelo MEC, o PROUCA objetivava promover a inclusão digital, através da distribuição de computadores portáteis (*notebooks* ou *netbooks*) para uso pedagógico por professores e alunos. Como deixa explícito seu nome, o programa pretendia disponibilizar equipamentos para uso escolar individual, justificando sua relevância com o estímulo à criação de comunidades de aprendizagem, maior linearidade na relação professor-aluno e desenvolvimento de competências e habilidades para atuação em sociedade e no mundo do trabalho (Câmara dos Deputados, 2008).

Inicialmente implementado em escolas dos municípios de Palmas-TO, Pirai-RJ, Porto Alegre-RS e São Paulo-SP, e em Brasília-DF, para fins de experimentação, o PROUCA foi efetivado em 2010, com a aprovação dos recursos para aquisição dos computadores portáteis. Estudos publicados após a implementação do programa, considerando diferentes regiões do país, permitiram identificar como aspectos efetivos do PROUCA: a democratização do acesso aos

computadores, maior participação dos alunos em aula, maior estímulo à leitura e possibilidade de formação continuada de professores (Pischetola; Miranda, 2015; Pontes, 2011; Silva, 2009).

Entretanto, a distribuição dos computadores sem a devida adequação do espaço escolar (rede elétrica e conexão com internet em banda larga, entre outros fatores) parece ser uma continuidade dos laboratórios de informática, em termos de obsolescência e falta de conectividade (Gomes, 2010; Santos, 2014). Isso evidencia que o PROUCA, como política pública, compreendeu a escola como consumidora de equipamentos digitais, sem que seu contexto ou condições fossem considerados.

É possível questionar os reais interesses que motivam a entrega de equipamentos, tais como computadores e *laptops*, sem a devida atenção quanto à infraestrutura elétrica e de conexão à Internet, sem o devido cuidado em encontrar alternativas que possam permitir a conexão desses equipamentos; para tanto, avalio que 107 seja preciso estabelecer políticas públicas e disponibilizar investimentos que possam permitir a conexão das escolas públicas, em especial às das regiões mais distantes e do interior do país, com a rede mundial de computadores, a Internet. (Santos, 2014, p. 106-107).

Atualmente, o MEC aguarda aprovação do projeto de lei nº 9.165/2017 Programa de Inovação Educação Conectada, que propõe disponibilizar internet em banda larga para 100% das escolas públicas até 2024, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e que está em tramitação no Senado. Os princípios do programa, apresentados no portal do MEC, são a oferta de internet compatível com as necessidades pedagógicas das comunidades escolares, a promoção do protagonismo dos alunos e autonomia pedagógica dos professores, acesso a recursos digitais e equidade na oportunidade de uso pedagógico das tecnologias digitais (BRASIL, 2021b).

Em um total de 144.150 escolas públicas municipais, estaduais e federais de educação básica³, 33.771 foram contempladas pelo Programa de Inovação Educação Conectada com verbas para instalação de internet, desde 2019: Região Norte: 3.528 escolas; Região Nordeste: 5.651; Região Centro-Oeste: 4.001; Região Sul: 9.701; e Região Sudeste: 10.890 unidades escolares⁴.

³ Informações do Censo Escolar 2020, disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 10 out. 2021.

⁴ Disponível em: <http://medidor.educacaoconectada.mec.gov.br/mapa-escola/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

2.2

Acesso aos artefatos tecnológicos antes da pandemia

Em virtude da relação direta entre a viabilidade de participação de alunos e professores no ensino remoto emergencial e o acesso às TD, apresentamos, nesta seção, um panorama da disponibilidade de internet e outros artefatos tecnológicos nos lares brasileiros, com base em dados de 2019 do IBGE e do Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br). Primeiramente, indicamos o percentual de utilização de internet nos domicílios, em um quadro comparativo entre as zonas urbana e rural por região. Em seguida, apresentamos o uso de internet por faixa etária, seguido do percentual de pessoas que utilizam celulares, computadores, televisores e *tablets* para acesso à internet. Por fim, o quantitativo de estudantes com acesso à internet na educação básica, por região.

Quanto à utilização de internet, a PNAD-Contínua do IBGE, por região, apresenta as seguintes informações:

	Norte (%)	Nordeste (%)	Centro-Oeste (%)	Sudeste (%)	Sul (%)
Zona Urbana	86,5	81,3	88,9	88,8	87,5
Zona Rural	38,4	51,9	61,2	64,6	67,2

Quadro 1 – Domicílios com internet por região (%)

Fonte: IBGE (2020a).

Nas Zonas Rurais, o percentual de lares com acesso à internet não chega a 70%. O cenário é ainda mais desigual entre domicílios com e sem internet na Região Norte, onde o percentual na zona rural é inferior a 40%. No Quadro 2, apresentamos o percentual de pessoas que utilizavam internet em 2019, por faixa etária:

Faixa etária	Acesso à internet (%)
10 a 13 anos	77,7
14 a 19 anos	90,2
20 a 24 anos	92,7
25 a 29 anos	92,6
30 a 39 anos	90,4
40 a 49 anos	84,6
50 a 59 anos	74,2
60 anos ou mais	45,0

Quadro 2 – Pessoas com acesso à internet em 2019 (%)

Fonte: IBGE (2019).

Se considerarmos as pessoas dos grupos de maior idade (50 a 59 anos e 60 anos ou mais), que estejam matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), há significativa queda no percentual de sujeitos com acesso à internet, o que possivelmente ocorre, também, entre os professores nessa faixa etária. É, também, um dado significativo, se considerarmos o ensino remoto emergencial com tecnologias digitais.

No quadro a seguir, apresentamos a porcentagem de pessoas, com 10 anos ou mais que utilizam a internet, por equipamento:

Equipamento	Utilizam para internet (%)
Celular	98,6
Computador	46,2
Televisor	31,9
Tablet	10,9

Quadro 3 – Pessoas que utilizam a internet, por equipamento (%)

Fonte: IBGE (2019).

Os dados do Quadro 3 são relevantes para esta tese, porque o tipo de equipamento utilizado por estudantes e professores para acesso ao ensino remoto impacta a capacidade de articular os processos de ensino e aprendizagem com os programas disponibilizados pelas SEE. Considerando especificamente as pessoas matriculadas na educação básica pública, o Quadro 4 traz o percentual de estudantes com acesso à internet por região.

Região	Estudantes com acesso à internet (%)
Norte	68,4
Nordeste	77,0
Centro-Oeste	88,6
Sudeste	91,3
Sul	90,5

Quadro 4 – Estudantes da educação básica pública com acesso à internet (%)

Fonte: IBGE (2019); NIC.br (2020).

Os dados do IBGE coletados na PNAD-Contínua 2019 mostram que houve aumento no acesso à internet e a outros equipamentos digitais entre os anos de 2018 e 2019. Entretanto, 4,3 milhões de estudantes afetados pelo fechamento das escolas por pandemia não possuíam acesso à internet (Urupá, 2021). Trata-se de um número bastante considerável, quando a oferta do ERE está atrelada às TD.

Além da questão da desigualdade de acesso às TD, podemos afirmar que as políticas de incorporação das tecnologias à educação, apresentadas na primeira parte deste capítulo, colaboraram para que maior número de estudantes passasse a ter conectividade, porém, não se converteram em universalização do acesso aos equipamentos que, na pandemia, são considerados necessários para o ERE. A pesquisa de Milliet (2022) sobre educação na pandemia mostrou que as questões problemáticas entre educação e TD, anteriores ao fechamento das escolas, apenas foram evidenciadas e aprofundadas com o ERE, como apresentamos a seguir.

2.3 Educação na pandemia de Covid-19

Como as políticas públicas de incorporação das TD às práticas escolares se articularam com o cenário de fechamento de escolas em uma crise sanitária? Há quantidade considerável de artigos acadêmicos publicados no Brasil, a partir de meados de 2020, sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na educação. Um recorte desses estudos, que apresentamos a seguir, traz, como uma de suas principais questões, a desigualdade de acesso aos artefatos necessários para a manutenção das atividades escolares de forma remota, quando tais atividades são promovidas via tecnologias digitais. Como consequência desse questionamento acerca do acesso, certas expressões aparecem de forma bastante recorrente nessas publicações, como: “Acesso à internet”, “ressignificação da educação”,

“adaptação”, “readaptação”, “superação”, “desafios”, “reinvenção” e “revolução pedagógica”.

Escolhemos como bancos de consulta para o levantamento de pesquisas sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na educação básica a biblioteca virtual SciELO, o banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a biblioteca virtual da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Justificamos a escolha por esses locais pela disponibilidade de artigos cujas reflexões consideram diferentes regiões do Brasil e por certa facilidade em localizar trabalhos em periódicos indexados. Além disso, a delimitação das bibliotecas virtuais se faz necessária para viabilizar a revisão de literatura, que, pela atualidade do tema, precisou ser retomada ao longo de toda a escrita desta tese.

O levantamento dos estudos foi feito em duas etapas, considerando o próprio cenário de fechamento/reabertura das escolas das redes estaduais. A primeira etapa buscou publicações disponíveis entre os meses de maio e dezembro de 2020 e a segunda etapa, as publicações com recorte temporal entre janeiro e outubro de 2021. Tanto no primeiro quanto no segundo momento, iniciamos a busca pela delimitação do país de publicação – Brasil. Ressaltamos que, até outubro de 2021, dez estados já haviam retomado, mesmo que parcialmente, as aulas presenciais (Amazonas, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins)⁵.

Na rede estadual do Amazonas, as aulas foram retomadas em maio de 2021, com rodízio de alunos e oferta de transmissão simultânea das aulas para os estudantes que estivessem em casa. No Paraná, houve retorno gradual, a partir de outubro de 2021, com manutenção do ensino remoto para estudantes e professores pertencentes a grupos de risco para Covid-19. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro permitiu o retorno, também a partir de outubro de 2021, de acordo com as taxas de transmissão de Covid-19 de cada município, com manutenção do ensino remoto, onde não houvesse possibilidade de retorno. Em Pernambuco, o retorno às aulas nas escolas foi gradual (para cada segmento de

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2021/07/21/levantamento-do-jornal-da-globo-revela-que- apenas-10-estados-brasileiros-voltaram-com-as-aulas-presenciais.ghtml>. Acesso em: 30 out. 2021.

ensino), a partir de abril de 2021, e na rede estadual de São Paulo, o retorno ocorreu em formato de rodízio, a partir de julho de 2021 (UNESCO, 2021).

No Espírito Santo, houve retorno às aulas no modelo, que a secretariachamou de híbrido, em outubro de 2021. O mesmo ocorreu no Rio Grande do Sul, em maio de 2021; em Minas Gerais, em junho de 2021; em Santa Catarina, em julho de 2021; e no Tocantins, em agosto de 2021 (UNESCO, 2021).

Nosso foco, aqui, não está nas concepções de ensino híbrido, mas consideramos relevante trazer para o debate a concepção que parece permear o retorno às aulas, nas unidades escolares das secretarias estaduais de educação. Entendemos que essa concepção é, possivelmente, um desdobramento do ensino remoto emergencial e deve ser motivo de olhar atento pelas comunidades escolares. Em linhas gerais, o ensino híbrido tem sido tratado como parte de uma série de metodologias, intituladas “metodologias ativas”, que posicionam o estudante como sujeito corresponsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Nas metodologias ativas, a autonomia do aluno e o compartilhamento mais linearizado de informação se sobrepõem aos papéis desempenhados por professores e alunos, no modelo dito “tradicional” de sala de aula (Pischetola; Miranda, 2019; Santos, 2021). Nesse sentido, o ensino híbrido pode ser concebido como:

[...] um programa de educação formal no qual o estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do aluno sobre tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência, e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante, em um curso ou matéria, estejam conectados oferecendo uma educação integrada. (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 8).

Em novembro de 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou um relatório intitulado “Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida”, no qual os processos de ensino e aprendizagem híbridos são concebidos como a integração de atividades presenciais e não presenciais que permitam

[...] transformar o ambiente educacional em verdadeiros laboratórios de aprendizagem, ampliando as discussões sobre o valor e as formas de utilizar mais e melhor novos saberes, as muitas informações, ferramentas e meios tecnológicos de informação e comunicação, para facilitar a efetiva aprendizagem. (BRASIL, 2021c, p. 3).

Segundo o relatório, o reordenamento do trabalho dos educadores, na pandemia, evidenciou que as práticas pedagógicas mediadas por TD, apesar das

desigualdades no acesso à conectividade, torna-se cada vez mais necessário. Com a incorporação da chamada “aprendizagem híbrida”, há, segundo o relatório, maior conexão da escola com a cultura digital, a flexibilidade, o protagonismo do aluno e sua interação com os demais sujeitos escolares.

O que as SEE vêm implementando como ensino híbrido, entretanto, não se assemelha às concepções dessa prática, apresentadas acima, no campo das metodologias ativas. Ao contrário, limita-se à manutenção do ensino remoto no molde emergencial: continuação dos usos de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e aplicativos, disponibilização de videoaulas e compartilhamento de materiais impressos ou *on-line*. Outro molde que vem sendo adotado como ensino híbrido é a transmissão simultânea das aulas para os alunos que permanecem em casa.

Podemos afirmar que, assim como a EaD tem suas arquiteturas pedagógicas e legislação próprias e não se confunde com ERE, o ensino híbrido não deve ser tratado como a mera combinação presencial/remoto ou presencial/*on-line*, para rodízio de alunos, já que, dessa forma, não parece ser considerado o controle do aluno sobre seu próprio tempo-espço de aprendizagem ou algum grau de linearidade nos processos de ensino e aprendizagem. As próprias diretrizes para aprendizagem híbrida do CNE, caso sejam implementadas no período pós-pandemia, são questionáveis, uma vez que o documento reconhece as profundas desigualdades no acesso à educação e aos artefatos tecnológicos que precedem o hibridismo.

E, no cenário educacional brasileiro, além da necessidade de grande investimento orçamentário em TD, reorganização curricular e capacitação docente, a promoção do ensino híbrido cai na já mencionada armadilha de presença/ausência das TD como algo inovador e unicamente positivo, sem evidências nas pesquisas sobre o tema. Valério e Moreira (2018, p. 224) afirmam que a metodologia

[...] é uma resposta burocrática aos currículos inchados, que não mais cabem no tempo didático para o qual foram desenvolvidos. Ao invés de repensar os currículos e o processo educativo como um todo, estar-se-ia optando por uma solução técnica (provavelmente ineficaz e antidemocrática) ao migrar o processo de ensino (e seus conteúdos) do tempo e espaço escolar institucionalizado para a vida privada do estudante.

Há, ainda, o agravante da desqualificação da instituição escolar como espaço de ensino-aprendizagem. No Brasil, a universalização da educação básica é muito recente e ainda não totalmente consolidada. A banalização do ensino híbrido pode corresponder a retrocessos no acesso à educação, como explica a nota redigida por um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) sobre as diretrizes do CNE. A nota questiona a supervalorização das atividades remotas, elevadas ao patamar de igualdade com as interações em sala de aula. E tal supervalorização possivelmente oportuniza

[...] o agrupamento de turmas, o fechamento de prédios escolares, a redução das equipes docentes [...]. Pode-se cogitar, também, que aulas e outras atividades pedagógicas, a serem gravadas e, portanto, objetivadas, sejam utilizadas em substituição à ação docente presencial com seus estudantes, com implicações potencialmente mais severas em escolas privadas, como um tipo de apropriação do produto do trabalho docente. (FEUSP, 2021, s/pág.).

Outros estudos, que investiguem o ensino híbrido como política pública educacional e como desdobramento do ERE, seus impactos nas práticas pedagógicas e quais grupos podem se beneficiar economicamente de sua implementação, certamente serão necessários na educação pós-pandemia. Acrescentamos que as fragilidades relacionadas ao uso da expressão “ensino híbrido” pelas secretarias de educação, para se referirem ao modelo de rodízio de alunos ou transmissão simultânea, têm relação estreita com as leituras que fizemos sobre educação básica na pandemia. É possível fazer essa afirmação, pois, como apresentamos a seguir, os mesmos problemas de acesso e investimento para o movimento de implementação dessa metodologia no Brasil estão presentes nesses estudos.

O levantamento das produções acadêmicas sobre ensino remoto na educação básica, além dos recortes temporal e local, explicitados anteriormente, teve como percurso a busca pela expressão “educação básica na pandemia” nos campos “Título” e “Assunto”, e pelas expressões “educação básica” e “pandemia” nas palavras-chave. Após a leitura dos resumos, excluimos da seleção os trabalhos que tratam de saúde mental de professores e alunos, segurança alimentar, educação infantil e pedagogia hospitalar, priorizando as pesquisas com foco na presença das TD nos processos de ensino e aprendizagem remotos, no ensino fundamental e no ensino médio.

Com as pesquisas que investigaram a incorporação das TD na educação básica pública, para o ERE (aqui, considerando os dois recortes temporais mencionados), identificamos que os estudos podem ser divididos em dois grandes grupos: a) os trabalhos que apresentaram os desafios impostos pelos mais variados contextos – urbano/rural, centro/periferia, faixa etária ou segmento – e pelo acesso precário à internet; b) os trabalhos que discutem as práticas pedagógicas que têm sido possíveis no cenário de pandemia. O primeiro grupo parece estar concentrado no ano de 2020, quando as escolas precisaram implementar o ensino remoto mediado por TD. Já o segundo bloco de pesquisas aparece mais evidentemente no recorte temporal de 2021.

Pensamos ser relevante para esta tese trazer ambos os grupos, uma vez que as pesquisas que tratam das práticas pedagógicas com TD nos dão pistas do cenário descrito no primeiro grupo. Essa articulação contribui para esta pesquisa pelo entendimento, ao menos parcial, sobre como os processos de ensino e aprendizagem remotos podem (ou não) encontrar caminhos, diante das adversidades impostas por uma pandemia.

Os trabalhos de Santos e Sant’Anna (2020) e Scalabrin e Mussato (2020), que abordam práticas docentes mediadas por TD na pandemia, trazem como questão central a dificuldade de acesso às tecnologias. Segundo as autoras, essa dificuldade resultou em baixa adesão ao ensino remoto, principalmente em turmas de EJA, e desigualdades no acompanhamento das atividades pedagógicas por parte dos responsáveis por alunos do ensino fundamental I, que demandam maior supervisão de suas famílias. Santos e Sant’Anna (2020) discutem, ainda, imediatismos e improvisações resultantes de propostas de atividades *on-line* que se mostraram em descompasso com a cultura digital de alunos e responsáveis.

Com questionamentos semelhantes, Gatti (2020) discute tanto as dificuldades de acesso às TD e consequente impossibilidade de acompanhamento das aulas remotas por boa parte de alunos e seus responsáveis, quanto a disparidade de ações entre estados e municípios. Para a autora, a falta de articulação do MEC com as redes estaduais e municipais também contribuiu para a desigualdade de acesso ao ensino remoto e para a disparidade de ações entre as secretarias de educação.

Sobre a falta de articulação do MEC com os estados, destacamos o veto do presidente Jair Messias Bolsonaro, em março de 2021 ao projeto de lei (PL) nº

3.477/20, de autoria do deputado federal Idilvan Alencar. O PL previa acesso gratuito à internet para estudantes da rede pública de educação básica, além da distribuição gratuita de *tablets* para alunos do ensino médio, inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CAD-Único). Se retomarmos, por exemplo, o Quadro 1, por meio do qual constatamos que menos de 40% dos lares das zonas rurais na Região Norte têm acesso à internet, o veto presidencial à internet gratuita para estudantes pode ter afetado severamente o acompanhamento das aulas por alunos pertencentes a essa região.

O estudo de caso apresentado por Gomes *et al.* (2020), em certa medida, ressalta a falta de articulação do MEC junto aos estados e municípios por apresentar a disparidade de acesso ao ensino remoto mediado por TD dentro de um mesmo estado. O trabalho, desenvolvido no Paraná com professores de geografia da rede estadual, discute as diferenças no engajamento de professores e alunos, quando considerados: o Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios, as desigualdades no acesso à internet entre as áreas urbana e rural do estado e o nível de escolaridade dos familiares dos alunos, que afeta o acompanhamento das aulas e auxílio aos estudantes.

A identificação de falta de articulação em nível macro (MEC-estados) é constatada, também, nos estados, se consideradas as ações das secretarias e das comunidades escolares. Foi o caso, por exemplo, do Rio de Janeiro, apresentado no estudo de Carius e Cabrera (2021, p. 149), no qual a Secretaria de Estado de Educação, desconsiderando diferentes instâncias, adotou a plataforma Google Sala de Aula:

A escolha, pela Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, do Google Sala de Aula não se baseou em estudos anteriores ou determinações tanto do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro quanto do Conselho Nacional de Educação. Foi feita por opção desta, sem consulta sistemática a gestores, professores, pais e estudantes.

Com foco no processo de ensino e aprendizagem remoto, o estudo de Almeida e Spagnolo (2020) traz o comprometimento da percepção dos professores em relação à aprendizagem de seus alunos e os desafios para a manutenção das relações interpessoais, próprias do espaço escolar. Para as autoras, a dificuldade relatada por docentes em avaliar a aprendizagem está diretamente relacionada à necessidade de remodelação das práticas pedagógicas, quando mediadas exclusivamente por tecnologias digitais. Tanto o estudo de

Almeida e Spagnolo (2020) quanto o trabalho de Scalabrin e Mussato (2020) lançam luz sobre o fato de que os professores se viram inseridos no ensino totalmente remoto, sem jamais terem passado por experiência semelhante e sem terem sido consultados, como mostraram Carius e Cabrera (2021).

Também com um olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem durante o fechamento das escolas, o ensaio de Paludo (2020) faz um comparativo dos desafios para o trabalho docente antes da pandemia – extensa carga horária, heterogeneidade no perfil dos alunos e necessidade constante de atualização em face às tecnologias digitais, apenas para citar alguns – com as novas demandas que o ensino remoto trouxe para o professor. Destaca, entre elas, a demanda por familiarização com diferentes plataformas de ensino a distância, em um cenário onde 17% dos docentes não têm sequer acesso à internet e em um contexto educacional no qual a apropriação de *smartphones* e *tablets* para as práticas pedagógicas não é algo totalmente desmistificado.

Em consonância com os desafios de promover as atividades escolares diante da carência de recursos digitais e de formação para sua incorporação, discutidos por Paludo (2020), Pinheiro (2020) aponta dados estatísticos relevantes, que impactam a qualidade do trabalho docente remoto e mediado por TD, quando considerada a realidade dos lares brasileiros:

Segundo a mais recente edição da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC 2019), divulgada no mês de abril deste ano pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, o que, em números, representa cerca de 46 milhões de brasileiros. É preciso também destacar que muitos alunos, sobretudo os de escola pública, mesmo os que têm acesso à internet, não têm facilidade de acesso a plataformas específicas de ensino a distância, porque não possuem computadores adequados ou porque não têm internet com uma boa velocidade em casa para estudar e pesquisar. (p. 358).

O estudo de Santos (2020) aborda a necessidade de se discutir a educação como direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a carência de recursos para manutenção desse direito durante o fechamento das escolas. Assim como vimos em Santos e Santana (2020), este estudo destaca que as desigualdades no acesso aos recursos necessários para o ERE – sejam por pobreza, localização geográfica ou desinteresse das empresas de tecnologias – sensibilizam o direito à participação nos processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia.

Embora a questão da emergência na implementação do ensino remoto afete o acesso à educação, aqui podemos retomar Gatti (2020), quando consideramos certa inércia do MEC na articulação junto aos estados, para a garantia do direito à educação diante da crise sanitária.

No que tange à formação de professores, o trabalho de Alfaro, Clesar e Giraffa (2020) discute a informática na educação enquanto componente curricular e investiga como a presença/ausência desse componente na formação inicial dos professores interferiu em seu trabalho no ERE. O estudo mostra que 69,8% dos docentes participantes tiveram algum contato com a informática na educação durante sua formação inicial, enquanto 51,7% tiveram um componente curricular específico sobre TD.

Pelas respostas apresentadas em seu estudo, as autoras concluíram que, mesmo entre os que tiveram a informática na educação como componente curricular, parte significativa dos professores teve acesso apenas à aplicação instrumentalizada, com foco em como utilizar *softwares*, aplicativos e ferramentas de pesquisa. Ainda segundo a análise das autoras, a formação inicial dos professores para TD não se converteu em maior familiaridade ou facilidade para o ERE. Em parte, por conta da fragilidade dessa formação e, também, pela precariedade no acesso aos artefatos necessários, no contexto da educação básica pública.

Rondini, Pedro e Duarte (2020) realizaram uma pesquisa com 170 professores da rede estadual de São Paulo e discutem potencialidades das práticas pedagógicas com TD, no ERE. Partindo do pressuposto das dificuldades, em termos de conectividade, experiência e letramento digital, as autoras propuseram apresentar algumas percepções dos docentes sobre seu trabalho, durante o fechamento das escolas.

Os dados apresentados pelas pesquisadoras parecem dividir os docentes em, basicamente, três grupos: a) professores que narraram grande dificuldade em readaptar os componentes curriculares para o ensino remoto, especialmente nas disciplinas que englobam situações-problema; b) docentes que identificaram benefícios na apropriação de determinada TD e que pretendem incluí-la nas suas práticas com o retorno às aulas nas escolas; c) professores que não perceberam alterações significativas, no que tange à qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, não pretendem dar continuidade à incorporação das

ferramentas disponibilizadas pela secretaria. Segundo as autoras, os mesmos grupos de docentes que descreveram dificuldades ou falta de qualidade no trabalho, durante o ensino remoto, não haviam incorporado TD às suas práticas antes da pandemia.

Embora este capítulo objetive discutir o contexto brasileiro, a temática da educação básica na pandemia, mediada por TD, pode contar também com as contribuições de pesquisadores de outros cenários, para refinar nossa compreensão dos impactos do fechamento das escolas. Em um estudo no contexto de pandemia em Portugal, Borges (2020) apresenta similaridades com os desafios enfrentados por professores no Brasil. Apesar de não trazer a questão do acesso aos artefatos tecnológicos como um problema, podemos articular seu estudo com o que apresentaram Alfaro, Clesar e Giraffa (2020), quando discutem a fragilidade da formação de professores para a educação mediada por TD de forma emergencial.

Borges (2020) traz a falta de preparação, a constante improvisação e a falta de tempo para adequação das atividades como problemas enfrentados por professores nesse período em Portugal. Segundo o autor, as respostas do setor educacional à pandemia de Covid-19 representaram sobrecarga de trabalho docente, com atividades síncronas e assíncronas, reinvenção, readaptação e falta de regulamentação da carga horária.

Os problemas apontados por Borges (2020), no contexto português, são também discutidos por Selwyn (2020), no cenário australiano. Para o pesquisador, embora há muito se discuta a incorporação das TD pelas práticas escolares, o ERE lançou luz sobre a necessidade de trazer a atuação docente para o debate. A prevalência do discurso (empresarial) sobre o que ou como o professor deve implementar as TD em suas práticas esbarrou, na pandemia, nas experiências e práticas reordenadas, reorientadas e inovadoras dos próprios docentes.

Selwyn (2020a) argumenta, ainda, que a apropriação por alunos e professores de redes sociais como forma de interação, estímulo e facilitação dos processos de ensino e aprendizagem, pode ser um caminho alternativo às plataformas de ensino remoto (e, portanto, ao discurso empresarial). Para ele, aplicativos como WhatsApp e Tik Tok, por exemplo, além de serem mais simples e cotidianos, minimizam significativamente a padronização do ensino, promovida pelas plataformas, como Google Sala de Aula e Moodle, e a alimentação dos

bancos de dados dos grandes conglomerados de tecnologia, com informações das redes de ensino. Segundo Selwyn (2020a, s/pág.):

Tik Tok também tem sido usado como um local onde organizações educacionais, figuras públicas e cientistas famosos produzem conteúdo, assim como permite que professores reúnam materiais para alcançar maior audiência. Até mesmo diretores o têm usado para manter contato com suas escolas – fazendo vídeos de 60 segundos com discursos motivacionais e alternativas à linguagem educacional tradicional. (Tradução nossa).⁶

A questão trazida por Selwyn (2020a) dialoga com as publicações brasileiras que trazemos para essa revisão de literatura, porque, em parte, as dificuldades apresentadas pelos demais pesquisadores, que dizem respeito à familiaridade com o ensino remoto, estão relacionadas à tecnologia escolhida pelas redes estaduais de ensino. Professores e alunos brasileiros se viram inseridos no Google Sala de Aula, por exemplo, quando poderiam interagir mais efetivamente com outras mídias, com as quais já estão mais familiarizados. Adiciona-se a isso a repentina necessidade de um mesmo docente atuar em realidades muito diversificadas de acesso e letramento digital (Selwyn *et al.*, 2020).

Já no segundo grupo de trabalhos, cujo foco recai sobre as práticas pedagógicas, Santos e Ferrete (2021) analisam as ações em um município do estado da Bahia e discutem o descompasso entre a legislação local e as demandas impostas pelo fechamento das escolas. As autoras explicam que portarias e decretos municipais anteriores à pandemia desestimulavam a incorporação das TD nos espaços escolares. Como exemplo, citam a proibição do uso de celulares em sala de aula por professores e alunos, exceto para as atividades que promovessem um “uso correto” dessa ferramenta:

[...] no período que antecedeu a pandemia, algumas normativas e decretos elaborados por órgãos municipais de educação buscavam a todo o custo, normatizar e restringir o uso de algumas tecnologias digitais nas escolas públicas, a exemplo, do aparelho celular, devido à utilização de forma errônea por parte de alguns alunos e professores. Mesmo diante da Cultura Digital expressa como uma das competências gerais do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Santos; Ferrete, 2021, p. 12).

⁶ Texto original: “TikTok also been used as a place for educational organizations, public figures and celebrity scientists to produce bespoke learning content, as well as allowing teachers to put together materials for a wider audience. Even principals have used it to keep in contact with their school — making 60-second video addresses, motivational speeches and other alternatives to the traditional school assembly speech.”

Com o fechamento das escolas como medida sanitária, a disponibilização de aplicativos de celular para o ERE evidenciou, segundo as autoras, a necessidade de envio de materiais impressos para os estudantes, já a normatização para incorporação das TD interferiu no nível de familiaridade de professores e alunos com as práticas pedagógicas mediadas por elas.

Com viés um pouco semelhante, o estudo de Pinto e Martins (2021), no contexto de um município de Minas Gerais, discute as percepções de docentes sobre seu próprio conhecimento acerca das TD na educação e os desdobramentos desse conhecimento em suas práticas durante o fechamento das escolas. Para os autores, a adoção do ERE naquela rede municipal, com uso da plataforma Google Sala de Aula, evidenciou quais conhecimentos os docentes efetivamente tinham sobre as TD e a oferta de cursos de capacitação para o ERE dominou boa partados trabalhos na rede.

O estudo de Pinto e Martins (2021) dialoga com outros estudos que tratam das escolhas de TD para o cenário de fechamento das escolas (Rondini; Pedro; Duarte, 2020; Selwyn, 2020). Comparando os dois artigos, compreendemos que o conhecimento prévio de professores e alunos pode ter sido desconsiderado ao se adotar plataformas, como o Google Sala de Aula, com as quais não tinham qualquer familiaridade.

Almeida e Alves (2020) tratam das concepções de letramento digital e suas decorrências no ERE, sinalizando que as práticas pedagógicas com TD nesse contexto têm se caracterizado, em parte, pela reprodução do modelo presencial de aulas expositivas, o que descaracteriza a construção social de cada artefato tecnológico incorporado. Segundo as autoras, “Houve uma incorporação das tecnologias e plataformas digitais para apoiar o ensino remoto sem nenhuma adaptação dos métodos e dos sistemas de avaliação, reduzindo, drasticamente, o papel social dessas tecnologias.” (Almeida; Alves, 2020, p. 13).

Nas entrevistas feitas durante esse estudo (com professores e responsáveis por alunos do ensino fundamental), os participantes apontaram que o trabalho docente foi limitado à transmissão de um grande volume de conteúdos e atividades, sem que isso se convertesse em aprendizagem para os alunos. Em diálogo que podemos estabelecer com o trabalho de Pinto e Martins (2021), a pesquisa de Almeida e Alves (2020) concluiu que tanto alunos quanto professores já possuíam domínio de diferentes TD, porém, aquelas incorporadas para o ERE

não foram as mesmas. Isso impactou negativamente a qualidade do trabalho docente.

Também articulamos com o estudo de Almeida e Alves (2020) a pesquisa de Silva e Costa (2021), que fez um levantamento dos principais meios de promoção do ensino remoto, em escolas de educação básica da Paraíba e do Ceará. Através de respostas a um Formulário Google, os autores apresentaram caminhos escolhidos por docentes para viabilizar o ERE, com incorporação de redes sociais (especialmente WhatsApp), com as quais tanto professores quanto estudantes já estavam mais familiarizados, como alternativas aos AVA e às plataformas, como o Google Sala de Aula.

As principais justificativas para as escolhas feitas pelos professores pelo WhatsApp foi a falta de acesso de qualidade à internet, por parte considerável dos alunos. “Foi uma importante forma de garantir o acesso à educação a uma parcela de alunos que não dispunha de meios para estudarem remotamente por falta de acesso à internet.” (Costa; Silva, 2021, p. 120-121). Podemos evidenciar, aqui, como os estudos que tratam dos desafios impostos pela falta de conectividade na pandemia conversam, muito intimamente, com as pesquisas sobre as práticas pedagógicas no ERE.

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) publicou um estudo acerca do trabalho docente durante a pandemia e fechamento das escolas. Nesse estudo, Oliveira e Pereira Jr. (2020) discutem desde o cenário atual de aprofundamento das desigualdades, imposto pela política econômica do governo Jair Bolsonaro, até a precarização do trabalho do professor, diante das limitações impostas por ações governamentais equivocadas na pandemia. Embora seja de 2020, os achados são válidos para a articulação com nossa revisão de literatura.

Os recursos públicos têm sido retirados das áreas sociais para o pagamento de juros da dívida pública que beneficiam os bancos e as empresas privadas. Essas medidas já vinham fragilizando a economia, incrementando ainda mais o desemprego e aumentando o imenso fosso entre ricos e pobres na sociedade brasileira, tendendo a se agravar com as restrições impostas pela pandemia. (Oliveira; Pereira Jr., 2020, p. 772).

Para os autores, logo após a decretação de fechamento das escolas, houve uma corrida dos gestores públicos para normalizar a manutenção das atividades escolares que, em várias regiões do país, esbarrou na precariedade de conexão à

internet e falta de equipamentos. Como consequências, vieram a sobrecarga de trabalho para o professor que, segundo o estudo, foi percebida por 82,4% dos participantes, as já mencionadas improvisações e a evidente fragilidade da formação docente para incorporação das TD as suas práticas (Oliveira; Pereira Jr., 2020).

A leitura da produção acadêmica sobre a manutenção das atividades escolares durante a pandemia revela tanto os limites da eficiência de programas nacionais para informática na educação, quanto as fragilidades da democratização do acesso às TD e à conexão de qualidade, supostamente trazida por esses programas, e da formação de professores para inserção das TD em suas práticas. Esta tese, por trazer uma análise dos documentos orientadores das SEE, que abrange diferentes regiões do país, pode contribuir em nível macro para a compreensão dessas fragilidades em níveis locais. No capítulo 4, faremos a articulação entre essas constatações e a análise dos documentos, com a investigação das convergências e divergências entre a capacidade de atuação docente e as diretrizes desse elemento semiótico.

2.4

Ações das secretarias para acesso ao ERE

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou, em 8 de julho de 2021, um levantamento das ações para manutenção das atividades escolares, intitulado “Resposta educacional à pandemia de Covid-19”. A pesquisa, aplicada entre os meses de fevereiro e maio de 2021, teve como objetivo identificar os procedimentos adotados pelas escolas para enfrentamento da pandemia e continuidade do ano letivo de 2020. Esse estudo, que engloba escolas públicas e privadas, contribui para analisarmos as medidas tomadas pelas secretarias estaduais de educação, uma vez que teve um quantitativo significativo de respostas das escolas e apresenta questões relacionadas ao acesso de alunos às TD por estado.

No total, 168.739 escolas responderam à pesquisa. Destas, 134.606 pertencem à rede pública de educação. O total de escolas públicas estaduais que adotaram atividades remotas como medida de enfrentamento da pandemia,

segundo a pesquisa, foi de 27.678, de um total de 30.194 ativas (INEP, 2021). Destacamos que, embora o estudo do INEP considere as ações das unidades escolares e não especificamente de cada Secretaria de Estado de Educação, trazum desenho das ações das secretarias a partir da identificação dessas medidas em âmbito estadual. Damos destaque, também, ao número de escolas respondentes à pesquisa, que é próximo a 100%, o que confere boa abrangência de informações. O Quadro 5 apresenta o total de escolas estaduais que responderam à pesquisa:

UF	Total de escolas estaduais que adotaram ensino remoto como medida sanitária na pandemia	Total de escolas estaduais que responderam à pesquisa INEP
AC	493	486
AL	302	300
AP	304	302
AM	602	602
BA	578	578
CE	713	699
DF	631	630
ES	437	436
GO	967	965
MA	973	955
MT	658	655
MS	340	339
MG	3.355	3.346
PA	856	853
PB	597	587
PR	2.090	2.084
PE	1.037	1.029
PI	592	592
RJ	1.233	1.189
RN	530	526
RS	2.152	2.106
RO	304	304
RR	368	362
SC	1.281	1.271
SP	5.487	5.487
SE	323	323
TO	476	476

Quadro 5 – Escolas estaduais participantes da pesquisa
Fonte: INEP (2021).

Entre as ações tomadas pelas escolas, estão: a entrega de materiais impressos aos alunos, através de envio para suas residências ou retirados nas escolas; oferta de aulas síncronas e outras atividades assíncronas; e disponibilização de computadores, *tablets* e *smartphones* para alunos e professores. O Quadro 6 apresenta os percentuais de escolas estaduais que ofereceram materiais impressos e atividades que dependem do uso de internet:

UF	Escolas estaduais que forneceram materiais impressos aos alunos para o ensino remoto, com entrega em domicílio ou retirada na escola (%)	Escolas estaduais que adotaram ensino remoto com uso de internet (%)
AC	92,7	41,4
AL	95,0	89,7
AP	96,0	47,0
AM	86,0	76,9
BA	74,2	91,2
CE	97,4	95,4
DF	97,9	97,3
ES	97,9	89,1
GO	97,2	94,2
MA	82,7	68,7
MT	97,9	87,3
MS	100,0	96,5
MG	96,8	98,6
PA	94,8	88,1
PB	95,7	89,3
PR	97,9	93,0
PE	85,4	89,8
PI	96,3	87,7
RJ	96,9	93,8
RN	94,3	91,1
RS	97,0	91,3
RO	98,0	93,4
RR	94,2	30,1
SC	97,1	92,5
SP	97,5	93,3
SE	97,8	92,0
TO	97,9	66,8

Quadro 6 – Materiais impressos e atividades com uso de internet (%)

Fonte: INEP (2021).

Quanto às atividades pedagógicas com uso de internet, destacamos da pesquisa do INEP as aulas síncronas, por oportunizarem o encontro entre professores e alunos, o que contribuiu, mesmo com limitações e dentro do cenário adverso de uma pandemia, para a interação e a manutenção do vínculo entre os sujeitos escolares. O Quadro 7 mostra o percentual de escolas estaduais que adotaram essas aulas e a disponibilização de equipamentos para alunos e professores:

UF	Escolas estaduais que ofereceram aulas síncronas, com uso de internet (%)	Escolas estaduais que disponibilizaram computadores, <i>tablets</i> ou <i>smartphones</i> aos alunos (%)	Escolas estaduais que disponibilizaram computadores, <i>tablets</i> ou <i>smartphones</i> aos professores (%)
AC	14,8	5,6	20,6
AL	75,0	2,7	13,0
AP	26,5	3,7	15,0
AM	32,7	4,5	15,0
BA	69,7	13,8	23,5
CE	91,3	7,9	31,6
DF	82,7	20,8	35,2
ES	50,2	9,4	39,9
GO	78,5	20,4	62,7
MA	48,8	11,9	18,5
MT	70,1	46,0	38,5
MS	58,4	8,9	56,3
MG	46,3	7,4	43,8
PA	34,2	5,0	22,4
PB	77,3	6,6	12,8
PR	73,4	41,5	58,3
PE	73,7	15,1	45,6
PI	52,0	8,8	20,4
RJ	70,3	16,9	27,1
RN	70,9	4,4	18,4
RS	82,8	33,4	55,7
RO	78,6	3,9	15,8
RR	8,3	2,2	3,6
SC	66,2	26,4	63,3
SP	70,2	46,6	63,3
SE	67,8	12,1	30,0
TO	28,4	8,0	66,7

Quadro 7 – Escolas estaduais com aulas síncronas e equipamentos para alunos e professores (%)

Fonte: INEP (2021).

Com a pesquisa do INEP, verificamos que as unidades escolares estaduais que adotaram o ERE como medida preventiva à Covid-19 disponibilizaram, em quase sua totalidade, materiais impressos para os alunos. Isso demonstra que essa foi a principal medida adotada pelas SEE para manutenção do ano letivo de 2020. Se considerados, entretanto, os dados referentes às atividades escolares que dependem de acesso à internet, computadores e outros artefatos, é notória a diferença entre os estados. O Quadro 7, que nos informa os percentuais de escolas estaduais que ofereceram ensino remoto com suporte de TD, verificamos que tais percentuais variam de 41,4% (Acre) a 97,3 (Distrito Federal). Essa diferença certamente está relacionada aos percentuais de acesso à internet das regiões Norte e Centro-Oeste, apresentados no Quadro 4.

Outra questão relevante é a diferença entre os estados na oferta de aulas síncronas; enquanto em Roraima, apenas 8,3% das escolas estaduais ofereceram

aulas síncronas, no Ceará esse percentual chegou a 91,3%. Grandes, também, são as diferenças nos percentuais de distribuição de artefatos a alunos e professores, para o ERE. Em Alagoas, por exemplo, 2,7% das escolas estaduais ofereceram equipamentos aos alunos, enquanto em São Paulo esse percentual chegou a 46,6%. Em Roraima, 3,6% das escolas estaduais participantes da pesquisa distribuíram equipamentos aos professores e, em Santa Catarina e São Paulo esse percentual foi de 63,3%.

Dados apresentados pelo estudo do INEP (2021), aqui analisado, vão ao encontro de boa parte dos debates nas publicações discutidas no item 2.3 deste capítulo. Ao abordarem questões referentes à desigualdade de acesso ao ensino remoto mediado por TD, baixa adesão de alunos, falta de articulação do MEC junto aos estados e necessidade de readaptações quase sempre aligeiradas e improvisadas, esses estudos refletem as diferenças apontadas pela pesquisa do INEP. Ao olharmos para os percentuais de oferta de aulas síncronas e acesso às TD, vemos aprofundamento das desigualdades entre estados, no que tange ao acesso à educação, durante a pandemia.

Pretendemos retomar elementos desse debate tanto nos discursos sobre TD na educação, no capítulo seguinte, quanto na própria análise dos documentos orientadores que trazemos para a tese, no capítulo 4.

3

Discursos sobre tecnologias digitais na educação

[...] a educação, assim como praticamente todas as áreas de atividade humana, testemunharam a **promoção das TIC ao status de contingência inescapável**. (Ferreira; Carvalho, 2018, p. 740, grifo nosso).

Neste capítulo, buscamos delimitar a concepção de discurso que orienta a análise dos documentos das secretarias estaduais de educação e apresentamos o aporte teórico-metodológico da análise de discurso crítica (ADC), a partir, principalmente, dos estudos de Fairclough (2001, 2003, 2010, 2012), Melo (2009, 2018), Resende (2012, 2017) e van Dijk (2018). Debatemos, em seguida, sobre os sentidos hegemônicos que permeiam os discursos sobre as TD na educação com base nos estudos de Barreto (2003, 2016, 2017), Selwyn (2013, 2017) e Selwyn e Facer (2013). Acerca da ADC, trazemos os princípios e fundamentos desse referencial, além do modelo e a categoria de análise que aplicamos aos documentos orientadores das secretarias para o ensino remoto.

3.1

Discurso como prática social

No enquadre da ADC, ressaltamos a relevância de uma concepção ampliada de discurso, visto que não deve ser apenas uma prática de linguagem ou elemento semiótico, como uma imagem ou texto tratado de forma isolada. Por discurso, como propõe Fairclough (2001), entendemos uma prática social. Isso significa dizer que sua concepção não se encerra no uso particular da linguagem. Ao contrário, engloba as causas e efeitos das práticas sociais – no discurso, os atos de linguagem dos sujeitos interlocutores agem sobre a estrutura social e essa sobre aqueles (Fairclough, 2001).

O discurso tem três principais significados nas práticas: ação e interação, representação de aspectos do mundo e (auto)identificação. Esses três significados são simultâneos em toda prática: a linguagem é funcionalmente complexa. [...] A relação linguagem-sociedade é interna: o discurso é socialmente constitutivo e constituído socialmente. (Vieira; Resende, 2016, p. 45-46).

Van Dijk (2018) contribui com a concepção de discurso como prática social, ao considerá-lo como uma prática de linguagem situada cultural, socioeconômica, histórica ou politicamente. Dessa forma, ao analisar o discurso, fazemos necessariamente uma análise da prática de linguagem nos contextos temporal e espacial, uma investigação das circunstâncias do fenômeno, identificação dos papéis comunicativos dos sujeitos participantes e de outras variáveis que permitam compreender como se constitui a estrutura social, na busca por transformá-la.

Conforme apresentamos brevemente no capítulo introdutório, entendemos a estrutura social como um conjunto de condições para as ações dos interlocutores do discurso. Trazemos para a pesquisa, em articulação com o sentido de discurso aqui apresentado, a concepção de estrutura social de Giddens (1978). Para ele, as ações humanas acontecem dentro de um sistema social que as limita ou molda e é, a todo tempo, transformado por elas. A linguagem exemplifica bem tal concepção, uma vez que sua produção é configurada pelas condições sociais, ao mesmo tempo em que pode modificar essas condições:

Dessa forma, a estruturação como produção das práticas é o processo dinâmico pelo qual as estruturas passam a existir. A linguagem, por exemplo, é uma estrutura e condição para a realização do diálogo. Mas esta mesma estrutura também é – mesmo que de maneira não intencional – produto da realização dos discursos e do diálogo [...]. (Almeida, 2016, p. 2).

De modo consistente, Vieira e Resende (2016) explicam que a estrutura social condiciona as práticas de linguagem e essa é, também, um movimento de reconfiguração dessa estrutura. Com isso, entendemos que a produção e reprodução de um elemento semiótico, como um texto ou um ato de fala, “têm efeitos causais, gerando mudanças em nosso conhecimento sobre o mundo e, conseqüentemente, em nossas crenças e atitudes.” (Resende, 2017, p. 15). E são essas mudanças que interferem no sistema social vigente.

A concepção de discurso que orienta, portanto, nossa análise é aquela que se aproxima da forma como significamos o mundo (Fairclough, 2001), compreendendo que um mesmo elemento pode ser interpretado de variadas formas, segundo as correlações que os interlocutores estabelecem entre si e suas condições de produção e consumo.

Assim, ao analisarmos os discursos sobre as tecnologias digitais, nos documentos orientadores das SEE, consideramos as circunstâncias de sua

produção (o cenário de isolamento social em virtude da pandemia, as questões de desigualdade no acesso aos artefatos tecnológicos, os interesses econômicos das empresas de tecnologias, entre outras), quem são os sujeitos interlocutores (SEE, professores, alunos e seus responsáveis) e as relações que se estabelecem entre a compreensão que esses sujeitos têm sobre as tecnologias e seus desdobramentos na estrutura social.

Para essa análise, consideramos olhar para um aspecto tridimensional do discurso, apresentado por Fairclough (2010a): a) todo discurso se materializa em um texto (portanto, os documentos orientadores das secretarias); b) o texto é produzido, distribuído, consumido e interpretado por seus interlocutores, a partir das suas relações entre si, de sua inserção na estrutura social e sua visão de mundo; c) produção, consumo e interpretação do elemento semiótico se inserem em uma prática sociocultural.

A partir dessa investigação, pensamos ser possível compreender que sentidos de TD estão materializados nos documentos, os efeitos sobre os sujeitos participantes e como tais efeitos fazem a manutenção ou transformam a sociedade em uma relação dialética. Cabe destacar que compreendemos a dialética sob duas perspectivas: de forma mais ampla, conforme Freire (1997), que afirma ser impossível separar as ações humanas de seu contexto histórico e de suas relações – retomando a questão da estrutura social – e, mais diretamente voltada para a linguagem, conforme Fairclough (2010a), que explica que não há sobreposição entre os sujeitos e suas relações sociais, os objetos, os valores e o discurso.

3.2

Por que análise de discurso crítica?

O pilar da análise de discurso crítica (ADC) é a noção de que as práticas de linguagem são indissociáveis da estrutura social e dos papéis sociais de seus sujeitos. Sua principal finalidade é a compreensão das relações de poder entre participantes do discurso e a ruptura com as assimetrias ou desigualdades que essas relações sustentam, materializadas no texto (Resende; Ramalho, 2006).

A expressão “análise de discurso crítica” foi usada pela primeira vez pelo linguista britânico Norman Fairclough, em 1985, em um artigo de sua autoria,

intitulado “*Critical and descriptive goals in discourse analysis*”, que buscou diferenciar as análises críticas das análises não críticas de discurso (Melo, 2018). Por análises não críticas, entendemos aquelas que abordam a intencionalidade e as estratégias particulares dos falantes que, embora considerem o contexto de produção da linguagem, desconsideram as relações de poder constituídas pela estrutura social em que se encontram os interlocutores. Como exemplos de análises ditas não críticas, temos a pragmática e a análise da conversação (Fairclough, 2001; Melo, 2018). Para Levinson (2007), a pragmática se ocupa primordialmente da organização (sintática, por exemplo) da linguagem em seu contexto de produção. A análise de conversação estuda as relações que se estabelecem entre os interlocutores, a partir de suas estratégias para organização da linguagem (Frazão; Lima, 2017).

As análises críticas, por outro lado, consideram que a estrutura social pode ter o mesmo grau de relevância que as escolhas e estratégias individuais dos sujeitos, na produção da linguagem. Isso significa dizer que a ADC investiga não apenas a organização da linguagem e seus efeitos sobre os participantes do discurso, mas uma relação dialética entre linguagem e estrutura social. Em outras palavras, extrapola os estudos sobre as relações de poder entre os interlocutores apenas e investiga as relações de poder, materializadas no discurso, provenientes das assimetrias e desigualdades sociais.

Para Fairclough (2001), a ADC contribui para a identificação de elementos, conexões e causas das relações de poder e desigualdades que estão incorporadas, produzidas e reproduzidas por um objeto semiótico, de modo a favorecer a visão crítica e a busca por transformações na estrutura social. Segundo Van Dijk (2018, p. 113).

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político.

Consolidada a partir da década de 1990, mais especificamente a partir de um simpósio ocorrido em janeiro de 1991, do qual participaram Norman Fairclough, Teun Van Dijk, Ruth Wodak e Gunther Kress – principais expoentes dessa corrente à época –, a ADC conta com três abordagens mais proeminentes: 1)

sociocognitiva; 2) gramática do *design* visual; 3) histórico-discursiva (Melo, 2018).

A abordagem sociocognitiva estuda as práticas ideológicas e relações de poder através da investigação da cognição, evidenciada na organização da linguagem. Segundo van Dijk (2018), que exemplifica a abordagem sociocognitiva com o discurso midiático, é possível controlar a compreensão que os sujeitos têm da sociedade, bem como submeter seus modos de pensar e agir, através das escolhas na escrita e na fala públicas:

Dado que as elites simbólicas detêm um grande controle sobre o modo de influência exercida por meio dos gêneros, dos tópicos, das argumentações, dos estilos, da retórica ou da apresentação da escrita e da fala públicas, o poder simbólico delas é considerável [...]. (p. 47).

A gramática do *design* visual busca compreender como se estabelecem o controle, as relações de poder e a ideologia através dos sistemas de imagens em determinado grupo social. Investiga como as práticas de linguagem verbal e não verbal produzem (ou reproduzem) determinados sentidos para os interlocutores do discurso. Para Kress (2001), a análise dos sistemas de imagem objetiva superar a noção de arbitrariedade da língua e considerar motivação e intencionalidade desses sistemas para a promoção de determinada ideologia.

A abordagem histórico-discursiva investiga a construção de identidades através do discurso. Wodak (2012) explica que as identidades dos participantes do discurso estão postas por determinados significados e esses significados não estão estabelecidos apenas por palavras, mas pelo contexto onde são concebidos. As identidades são coconstruídas tanto pelas relações entre os sujeitos interlocutores quanto pelo contexto e são, ainda, mutáveis, fragmentadas e dinâmicas. Como exemplo, podemos citar discursos institucionais que legitimam determinadas formas de discriminação (Melo, 2018).

Podemos afirmar que as bases epistemológicas da ADC são a linguística sistêmico-funcional, os estudos sociais neomarxistas sobre hegemonia e a Escola de Frankfurt. Para esta tese, trazemos o entendimento de Fairclough (2001) dessas bases epistemológicas.

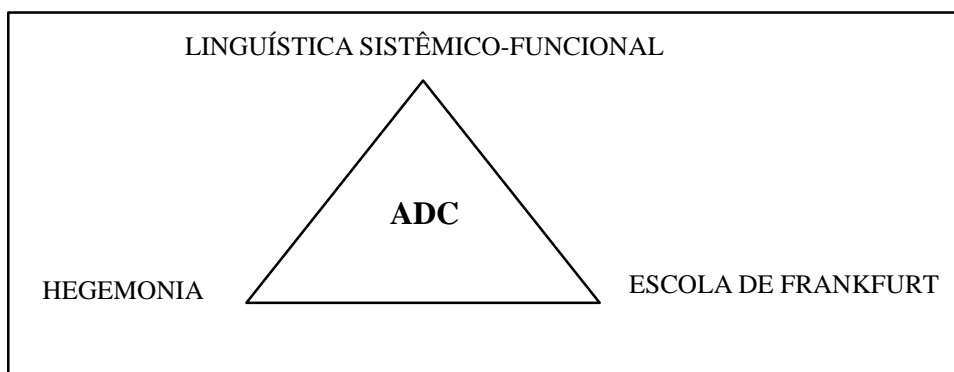


Figura 1 – Bases epistemológicas da ADC
 Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Os estudos da linguística sistêmico-funcional (LSF) – cujo principal expoente é Michael Halliday – explicam que a forma como se estrutura o texto (sintaxe, escolhas lexicais e modalidade, por exemplo) reflete tanto o modo como se constitui a sociedade quanto as ações interpessoais dos sujeitos de sua produção: “A linguagem é como é por causa da sua função na estrutura social.” (Halliday, 1973, p. 65). A LSF apresenta, assim, três funções da linguagem: a ideacional, a interpessoal e a textual:

[...] a função ideacional, isto é, a representação social possível de se atribuir aos objetos do discurso durante sua produção; a função interpessoal, as ações sociais que se efetivam no momento da produção discursiva; e função textual, ou seja, a forma como se estrutura o texto indica determinadas ideologias e intenções de quem o produz. (Melo, 2009, p. 10).

A LSF, diferentemente da linguística dita tradicional ou formalista (que compreende as práticas de linguagem como objetos autônomos), entende que os significados determinam os elementos estruturais da linguagem, ou seja, “o significado é determinador da forma. Conforme as necessidades dos falantes em contextos específicos, são as escolhas no que tange às formas que expressam os significados desejados.” (Barbara; Macêdo, 2009, p. 92).

Na LSF, são estudadas as regularidades no uso da linguagem a partir das condições de produção do discurso: “Ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas e seus contextos específicos de uso.” (Cunha; Oliveira; Martelatto, 2015, p. 21). Assim, a forma como o discurso se estrutura não é autônoma, mas dependente das motivações para o uso da linguagem.

Para Segundo (2014), uma vez que a ADC, por seu caráter transdisciplinar, não pretende estabelecer uma teoria de sistemas linguísticos, a LSF

instrumentaliza a ADC para a análise textual. Dessa forma, a concepção e a finalidade dos estudos da LSF estão no cerne da análise de discurso crítica, visto que esse campo da linguística

[...] considera a linguagem como multifuncional e considera que os textos simultaneamente representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades. Essa teoria da linguagem pode ter aplicações úteis quando combinada à ênfase nas propriedades socialmente construtivas do discurso nas abordagens socio-teóricas [...]. (Fairclough, 2001, p. 27).

Resende (2006, p. 1071) acrescenta que a relevância da LSF para a ADC está na compreensão de que quaisquer enunciados são representações simbólicas das interações sociais e das relações humanas: “uma vez que a seleção de estruturas textuais relaciona-se a contextos sociais de interação.” Em outras palavras, a LSF não se ocupa apenas de palavras e frases, mas dos significados produzidos a partir delas. Como explicam Salles e Dellagnelo (2019, s/pág.), “parte-se do princípio que ao utilizar a linguagem para interagir as pessoas não estão interessadas em produzir sons, palavras e frases, mas, sobretudo, em criar significados.”

Já os estudos neomarxistas trazem para a ADC a concepção de hegemonia do filósofo italiano Antonio Gramsci. Para ele, era através da disseminação de ideologias das classes dominantes pelos mais diversos canais e tecnologias, que as classes subalternas tinham sua visão de mundo construída, mesmo sem qualquer relação com seus anseios. Significados sociais, crenças e valores são moldados, poder e dominação são engendrados pela orientação cultural, imposta pelas elites (Martins; Marteleto, 2019).

Para Gramsci (1999), a disseminação de uma ideologia e a construção de um senso comum são vitais para a supressão das ideias e valores provenientes das diferentes camadas sociais. Isso gera adesão das classes populares ao que almejam as classes dominantes. Os elementos constituintes de determinada ideologia

[...] influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida. (Gramsci, 1999, p. 114-115).

Nesse processo, a linguagem exerce função crucial, pois é ela que, através de suas metáforas, de sua produção de novos significados e de seu papel

pedagógico, desenvolve um consenso dentro de um grupo social (Gramsci, 1999). Com isso, compreendemos que a concepção de hegemonia de Gramsci é base epistemológica da ADC, por articular a produção e disseminação de discursos com a adesão de diferentes sujeitos a uma ideologia.

Para Fairclough (2001), esse movimento de adesão ou de construção de um senso comum deve ser visto como instável, já que diferentes grupos sociais estão em constante disputa pela hegemonia. A ADC pode, portanto, identificar a hegemonia em um contexto específico e encontrar os pontos de tensão e possibilidades de questionamento dessa ideologia através do discurso (Santos; Bispo; Pascoal, 2015; Fairclough, 2001).

Resende e Ramalho (2016) explicam que há duas dimensões na relação entre ADC e hegemonia. A primeira diz respeito à construção, manutenção e possibilidade de transformação da hegemonia através das práticas sociais de linguagem, portanto, do discurso. A segunda encontra-se na hegemonia reproduzida pelo próprio discurso e sua capacidade de sustentá-la, ou seja, em quem medida os sujeitos participantes desse discurso, em suas relações, desejam ou podem transformar determinada ideologia. Em outras palavras,

[...] a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais assimétricas existentes. (Fairclough, 2001, p. 123).

A terceira base epistemológica da ADC, a Escola de Frankfurt, também conhecida como teoria crítica, foi um movimento filosófico alemão da primeira metade do século XX. Caracterizou-se como dissidência do marxismo, por conta da necessidade de revisão de seus pressupostos, para efetiva prática revolucionária entre as classes trabalhadoras (Bueno, 2003; Silva, 2020).

Seus principais expoentes – Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse – defendiam a construção de uma teoria que viabilizasse maior tomada de consciência do proletariado, ao mesmo tempo em que pudesse compreender os limites impostos pelo capitalismo à emancipação e à autonomia (Silva, 2020). As transformações na sociedade seriam, então, possíveis a partir dessa tomada de consciência, pautada na capacidade de analisar criticamente como ela se constitui.

Esse movimento buscava “entender de maneira crítica os fenômenos estruturais da sociedade” (Barros, 2018, p. 37) e, assim, compreender contradições, superar o positivismo, o determinismo e a racionalidade técnica. Os estudos da Escola de Frankfurt consideravam que o modo de produção capitalista estabelecia crenças e conformismo paralisantes:

As pessoas nas sociedades capitalistas modernas, então, são encorajadas de uma forma sistemática a ter uma atitude conceitual errada para com a sua sociedade, uma atitude que inibe suas próprias possibilidades de ação. [...] uma ampla crença compartilhada, explícita ou tácita, de que não há alternativa real para o presente. (Geuss, 2008, p. 156).

Sob esse viés, entendemos, então, que analisar criticamente o discurso abarca a identificação das relações de dominação com foco nos interesses dos grupos dominados e sinalizar que os discursos de grupos dominantes podem ser deslegitimados, quando não atendem aos anseios de quem está subordinado a eles (Van Dijk, 2018).

Ainda no que tange à ADC, estabelecemos uma relação entre a concepção de discurso que trazemos para a tese e os pressupostos da Escola de Frankfurt: a essência das práticas sociais só pode ser compreendida com o olhar para sua totalidade. Dito de outra forma, movimentos sociais e demais ações humanas devem ser analisados sob a luz de um completo sistema de pensamentos e historicamente situados; uma parte só é compreendida com a observação do todo (Rush, 2008), assim como propõe a ADC. O discurso como prática social deve ser analisado a partir de seu contexto de produção e identidade dos sujeitos participantes.

A LSF, a concepção de hegemonia e os pressupostos da Escola de Frankfurt dão corpo ao caráter crítico da ADC com um aspecto bastante consolidado: a transformação social somente é possível com a compreensão da existência de embates por uma ideologia dominante. Sendo assim, essas bases se articulam e, na ADC, estão indissociáveis.

Pelo exposto, podemos afirmar que análise de discurso crítica é um aporte teórico-metodológico multidisciplinar e, segundo Vieira e Resende (2016), instável por natureza, uma vez que considera relações de poder, ideologia, cognição, contexto social, história e linguagem, na análise na construção de sentidos dos elementos semióticos. Incluímos que a ADC

[...] busca superar uma lacuna entre teorizações baseadas na linguagem e pesquisas voltadas para uma explanação do papel da linguagem em práticas sociais contextualizadas. Para isso, sustenta uma teorização complexa sobre a relação entre discurso e estruturas sociais e conta com um amplo suporte teórico das Ciências Sociais [...]. (Salles; Dellagnelo, 2019, s/pág.).

Melo (2018) destaca que, por sua multidisciplinaridade e motivação na transformação social, a ADC tem como princípios o ímpeto crítico, a explicitude político-ideológica, a aplicabilidade, a acessibilidade e o empoderamento social. Em Fairclough (2001, 2012), entendemos o ímpeto crítico da ADC como uma atividade de investigação das relações de poder, presentes na estrutura social e refletidas em um elemento semiótico, e o desenvolvimento da capacidade de olhar criticamente para essas relações. Ao analista cabe a busca pela ruptura com as desigualdades sociais identificadas em seu trabalho de análise do discurso.

A explicitude político-ideológica e o empoderamento articulam-se com o ímpeto crítico da ADC, por possibilitarem aos grupos, em evidente desvantagem na estrutura social, compreenderem como as práticas discursivas dos grupos dominantes perpetuam ideologias ou sentidos hegemônicos em diferentes manifestações da linguagem. Tais princípios seriam, portanto, fundamentais para a transformação social – centralidade da ADC.

A aplicabilidade e a acessibilidade são princípios que dizem respeito à participação dos sujeitos envolvidos na análise. Para Resende (2012) e Melo (2018), a prática de análise de discurso crítica, ao considerar o contexto de produção de sentidos, materializado no discurso, não deve ser uma investigação sobre os sujeitos participante, e sim um estudo com esses sujeitos. Através do princípio da aplicabilidade, a ADC oportuniza que, não apenas o analista, mas as diferentes instâncias envolvidas “possam ter a capacidade de agir criativamente, de operarem suas próprias conexões entre as diversas práticas sociais e as ideologias a que são expostos.” (Melo, 2018, p. 33).

Na figura a seguir, resumimos nossa compreensão acerca de como podem se articular as bases epistemológicas e os princípios da ADC:

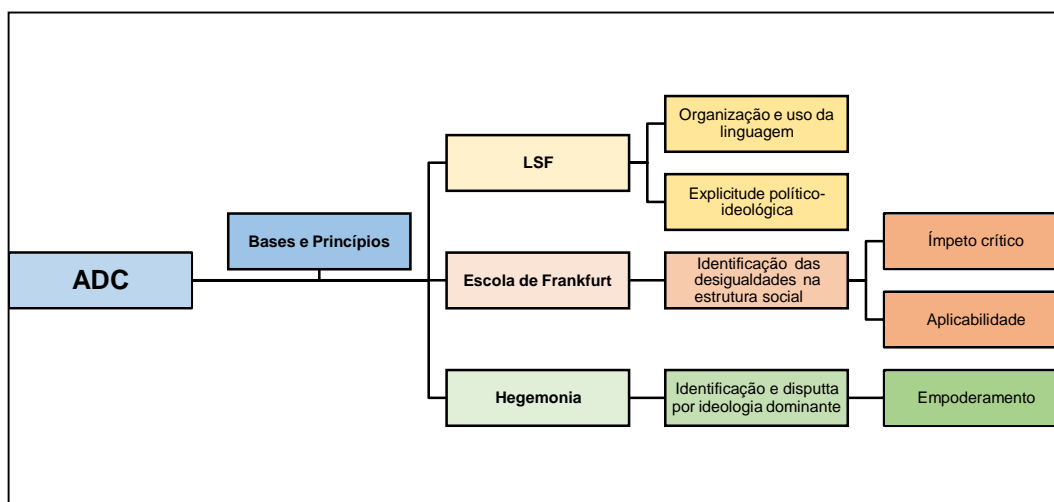


Figura 2 – Bases e princípios da ADC

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As bases epistemológicas e os princípios da ADC permitem uma compreensão ampliada dos discursos sobre as TD no contexto educacional. A partir desse instrumental, trazemos nosso entendimento sobre como têm sido construídos esses discursos, especialmente no que tange às políticas e práticas pedagógicas.

3.3

Discursos sobre tecnologias digitais: o contexto da educação

Optamos, aqui, por duas linhas para o debate: a dos discursos das políticas para inserção das TD na escola a dos discursos das práticas escolares com TD (que se articulam e se complementam). Nessa direção, pensamos ser pertinente apresentar um recorte do que vem caracterizando as políticas públicas educacionais no Brasil desde a década de 1990, quando houve a reforma educacional⁷ e a tomada mais significativa do campo da educação pelas políticas neoliberais, e sua relação com as TD.

⁷ Reforma educacional tem sido compreendida como uma sequência de ações e marcos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, cujas raízes estão na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A conferência debateu, entre outros fatores, a redução do analfabetismo e da evasão escolar, a partir de diretrizes apresentadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO.

a) Discursos sobre TD nas políticas educacionais

Uma primeira observação referente às políticas educacionais diz respeito ao sentido hegemônico de escola como espaço de correção para os problemas sociais relacionados, por exemplo, às desigualdades e ao desemprego. Para Feldmann (2009), isso remove da formação escolar sua capacidade de produção de conhecimento e emancipação, enquanto estabelece a formação de sujeitos adaptáveis às demandas do modelo capitalista, alinhadas à interferência dos organismos multilaterais na educação, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Desafios relacionados à democratização e aos processos de ensino e aprendizagem dão lugar às políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para quadros quantitativos, eficiência e produtividade: demandas típicas do capital. Mais especificamente sobre o BM,

Na assimetria que constitui suas relações com os Estados nacionais, especialmente os periféricos, estabelece as condicionalidades funcionais aos interesses geopolíticos (dos países centrais) e econômicos (de suas corporações e financeiras), persuadindo o conjunto da sociedade de que, supostamente não havendo alternativas, as ações impostas não configuram escolhas, mas soluções que emergem do encaminhamento correto dos problemas. (Barreto; Leher, 2008, p. 424).

Com uma suposta urgência na oferta de formação para correção de problemas de ordens diversas e para a capacitação dos sujeitos adaptáveis, abre-se um vasto mercado na educação para produtos e serviços. Nesse cenário, as TIC exercem função de destaque, já que são evidentes, nos documentos do BM para a educação os discursos de redução da lacuna no letramento digital nos países em desenvolvimento (Barreto; Leher, 2008).

O segundo aspecto, diretamente relacionado às observações anteriores, é a prevalência de uma racionalidade que reduz o papel do Estado (com objetivo de contenção de recursos e, novamente, uma suposta eficiência), promove a padronização das ações pedagógicas e despolitiza os sujeitos escolares (Gentili, 1995; Silva, 2020). A despolitização substitui o senso de coletividade pelo mérito. Como exemplos dessa racionalidade, podemos mencionar as avaliações externas e institucionais, cujos resultados têm sido usados para o direcionamento de verbas e homogeneização do trabalho docente.

Acrescentamos que os organismos multilaterais vêm estabelecendo relação direta entre escolarização de baixa qualidade e baixo desenvolvimento social e econômico, movimento que reforça a culpabilização da escola. Nesse percurso, trazem, continuamente, as TD como ferramentas promotoras da elevação da qualidade da formação dos alunos que, como consequência, trará o desenvolvimento econômico.

O “Relatório Conciso de Monitoramento Global – Educação Para Todos 2000/2015” da UNESCO, publicado em 2015, é um exemplo no qual é possível identificar essa convocação das TD para alavancar o acesso à educação, promover a alfabetização, ampliar a formação de professores e garantir desenvolvimento. No contexto da educação no Brasil, “o principal pilar que sustenta o discurso da UNESCO é que a Educação deve atender às exigências econômicas e sociais do mundo contemporâneo, através do uso intensivo das TIC.” (Silva, 2019, s/pág.).

Estimulando parcerias público-privadas, o relatório aborda o uso de *smartphones*, *tablets* e outros equipamentos, além de treinamento de professores para seu uso, como elementos fundamentais para a qualidade da educação: “O uso de telefones celulares e outras TIC para a aquisição e a apropriação da alfabetização deveria ser apoiado por meio de parcerias entre o governo e o setor privado.” (UNESCO, 2015, p. 52).

Do capítulo 2, quando abordamos os programas nacionais para informática na educação, podemos destacar o PROINFO como o mais diretamente atrelado ao modelo neoliberal de educação, que a articula, no discurso, ao desenvolvimento econômico. Como explicitamos naquele capítulo, foi através do PROINFO que os espaços escolares receberam maior quantitativo de computadores, sem que o cenário educacional sofresse alterações qualitativas, relacionadas à presença de laboratórios de informática. As escolas foram transformadas em um grande mercado consumidor de aparatos tecnológicos, sob o viés de uma suposta modernização das práticas pedagógicas.

Porém, diferentemente de espaços para promoção da emancipação, da colaboração e da produção de saberes, os laboratórios de informática, rapidamente obsoletos, foram (quando incorporados às atividades escolares) espaços de reprodução dos conhecimentos institucionalizados e das mesmas práticas pedagógicas, em um movimento de mera substituição do livro didático pelo computador (Santos, 2015).

b) Discursos sobre as TD nas práticas pedagógicas

Como o avanço das políticas neoliberais sobre o campo da educação, Selwyn (2017) aponta que os estudos sobre as práticas pedagógicas com TD partem quase sempre do princípio da eficiência, ou seja, uma tentativa de apresentar ao leitor as dicotomias entre o que funciona e o que não funciona, entre o que pode ou não elevar o nível de aprendizagem do aluno, melhorar ou não as práticas docentes. Como exemplo de estudo que dá sustentação a esse discurso, Bechara (2017, p. 20) afirma:

Os relatórios de pesquisa do CETIC-BR têm destacado que a internet, os tablets, os smartphones e as mídias sociais têm transformado de forma rápida e profunda a maneira como jovens se socializam e se relacionam com o mundo a sua volta. Ao mesmo tempo, têm o potencial de gerar impactos no cotidiano dos atores, em especial para formação de alunos para uso dessas mesmas tecnologias.

Com isso, um caminho para caracterizar esses discursos tem sido, como explicitado, seu posicionamento como solução para os problemas da educação. Selwyn (2017) questiona, como ponto de partida para essa reflexão, compreender com clareza qual seria o problema, na educação, para que as TD sejam concebidas como solução e, portanto, vistas, quase sempre, como algo positivo. Dessa forma, quando os estudos dão destaque às potencialidades das tecnologias digitais e se limitam a apontar supostas mudanças imediatas que estas podem trazer para a educação, como na citação acima, o que costuma ocorrer é uma lista de dicas e afazeres para os professores, “que está desconectada das reais, disruptivas e desconfortáveis conexões com as realidades da vida além dos muros da escola.” (Selwyn, 2013, p. 23, tradução nossa).

Podemos acrescentar o debate proposto por Kritt e Winegar (2010), que afirmam haver um movimento quase coercitivo de apropriação das TD pelos professores. Nesse movimento, as políticas educacionais atravessam as práticas pedagógicas com o discurso da urgência na imersão digital, para preparação dos alunos para o mundo do trabalho. Dessa forma, questionamentos e percepções diferenciadas sobre as TD na escola são praticamente anulados por uma suposta inevitabilidade.

Se concebidas apenas como potencial para transformação das práticas escolares, como apontam Selwyn (2017) e Kritt e Winegar (2010), a apropriação das TD desconsidera os contextos diversos e os múltiplos atores dessa

apropriação. Fink e Brown (2016) trazem para esse debate da eficiência das TD na educação a crítica de que elas já se fazem presentes há bastante tempo (no Brasil, por exemplo, há quase 40 anos) e, ao contrário do que se propaga nos discursos, os supostos problemas, para os quais seriam solução, ainda persistem. Na educação básica brasileira, a evasão – questão importante da reforma educacional – ainda é substancial, apesar da presença das TD.

Atrelados ao que caracteriza os discursos das políticas públicas, os discursos sobre as práticas pedagógicas passam, portanto, por essa noção de que, a partir de problemas diagnosticados, as tecnologias são incorporadas para solucioná-los, o que afeta diretamente, entre outras instâncias, a configuração do trabalho do professor. Barreto (2017, p. 3) questiona, ainda, a crença de que

[...] quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos.

Como outros exemplos das TD como solução podem ser citadas as questões de ampliação do acesso à formação dos alunos e a expansão da formação de professores, através da EaD, o que é bastante comum nas políticas públicas para a educação no Brasil; o discurso da inovação pedagógica atrelado à presença de tecnologias; a dicotomia moderno/obsoleto, em referência à presença/ausência das TD na escola, e a sobreposição da aprendizagem em relação ao ensino, indicando que a disponibilidade de determinada TD resulta em aprendizagem do aluno. Como afirmam Kritt e Winegar (2010), desenvolvimento pessoal e criatividade de professores e alunos dão lugar às listas de procedimentos supostamente inovadores trazidos pelas TD.

Se entendemos discurso como prática de linguagem situada em um contexto cultural, social, político e econômico, que se constitui a partir desse contexto e atua sobre ele, então esses discursos acerca das TD, materializados nos estudos sobre as tecnologias na educação e nos encaminhamentos das políticas públicas para a área, podemos retomar a questão da hegemonia. As políticas públicas para a educação tendem a (re)produzir sentidos hegemônicos de TD com posicionamento destas, conforme apresentamos, como solução para questões da educação. E a articulação entre incorporação das TD pelas escolas e

desenvolvimento socioeconômico pode desenhar o juízo de valor que as comunidades escolares fazem das TD.

c) Discursos da inevitabilidade das TD na educação

Tanto o viés das práticas pedagógicas com TD quanto o das políticas públicas disseminam formas de determinismo tecnológico. Como citado na epígrafe deste capítulo, nos estudos sobre tecnologias digitais na educação, identificamos o já mencionado discurso da inevitabilidade, que colabora para a disseminação dos sentidos hegemônicos e sua incorporação acrítica aos processos de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Kritt e Winegar (2010) sinalizam a velocidade com que aparatos tecnológicos chegam às escolas e acabam sendo incorporados de forma acrítica por seus sujeitos, impossibilitados, por essa velocidade, de considerar seus objetivos, implicações no currículo e nos processos de ensino e aprendizagem.

Conforme Selwyn (2017) e Carvalho, Rosado e Ferreira (2019), o discurso da inevitabilidade sustenta-se na crença de que a presença de artefatos tecnológicos à disposição das comunidades escolares transforma as práticas pedagógicas e afeta a aprendizagem dos alunos. Com isso, seria inevitável incorporar as TD, quando se deseja elevar a qualidade do ensino. Feenberg (2010) exemplifica o determinismo tecnológico com a constante necessidade de adequação das instituições aos imperativos da presença de tecnologias. A escola é uma dessas instituições, quando, afetada pelo discurso de solução educacional, busca adequar suas práticas às TD disponíveis.

[...] tal pensamento determinístico pode também ser encontrado em apelos populares de que novas tecnologias estão mudando o mundo e, então, instituições educacionais não têm outra escolha senão adotar tecnologias digitais, desenvolvidas em outros lugares, para outros propósitos, por medo de ficarem para trás. (Selwyn; Facer, 2013, p. 34, tradução nossa).

Outra variável que dá sustentação ao discurso da inevitabilidade das TD na educação é a noção de que as tecnologias trazem economia de tempo e reduzem a carga de trabalho docente, o que impacta os investimentos do poder público no setor. O discurso que dissemina a noção de que equipamentos eletrônicos, *softwares* e aplicativos facilitam o trabalho do professor, ampliam a capacidade de atendimento aos alunos – normalmente tratada nos estudos como democratização

do acesso à educação – e, com isso, reduzem custos para o Estado, favorece a captura das práticas escolares pelo determinismo tecnológico.

Os discursos hegemônicos acerca das TD, posicionando-as como solução educacional e como fator de mobilidade socioeconômica, e a apropriação do campo da educação pelo determinismo tecnológico contemplam áreas com diferentes interesses econômicos e culturais. Essas áreas veem na presença das tecnologias digitais na educação uma oportunidade para determinar valores e comportamentos. Daí a importância de se olhar criticamente para as TD, quando o que se deseja é a transformação.

[...] o uso de tecnologia digital introduz uma mistura complexa de atores públicos e privados na arena da educação. Eles incluem os designers e desenvolvedores de novas ferramentas, as corporações multinacionais para as quais trabalham, novas redes de consultores e conselheiros, juntamente com novas gerações de jovens digitalmente ativos, de empresas e práticas de cultura digital da juventude, e as famílias e comunidades onde os jovens vivem. (Selwyn; Facer, 2013, p. 27).

Especialmente em termos de interesses econômicos, há estudos que evidenciam, como nos aponta Selwyn (2017), o posicionamento da educação como mercado consumidor de TD, o que abre um enorme leque de oportunidades para as corporações que produzem aparatos tecnológicos, bem como *softwares* educacionais.

De forma bastante considerável, os discursos de inovação pedagógica, facilitação do trabalho docente, ampliação de acesso, redução de custos para o poder público e crescimento socioeconômico estão a serviço desses grupos (e são, também, produzidos eles). As implicações para o campo da educação vão desde o redimensionamento do trabalho docente – reduzido a articulador entre o aluno e as TD – até alimentação de grandes bancos de dados, com informações de alunos e professores.

d) Os discursos das GAFAM

Um exemplo atual do que nos mostra Selwyn (2017) e pontencializado pela pandemia de Covid-19 e pelo fechamento das escolas é a entrada das empresas Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft (GAFAM) na educação. Essas corporações de tecnologias são beneficiadas não apenas pelo aporte financeiro do poder público, que adquire seus produtos para as redes de ensino, mas em seu posicionamento como provedoras de soluções educacionais, quando assumem

posição de sujeitos da educação. Com discurso de facilitadoras dos processos escolares, essas empresas disseminam a noção de empoderamento de estudantes e professores, enquanto se apropriam de seus dados e moldam, por exemplo, seu padrão de consumo (Vieira, 2022).

Como mencionado, as GAFAM têm livre acesso a uma enorme base de dados das redes educacionais, que se converte em sujeitos escolares expostos a anúncios publicitários (Parra *et al.*, 2018). Em outras palavras, no contexto da educação e, aqui, podemos tratar mais especificamente do contexto de pandemia, sua atuação não é diferente de outros contextos, como é o caso do Google Sala de Aula:

[...] os métodos patenteados pelo Google possibilitam-lhe vigiar, capturar, expandir, estruturar e alegar superávit comportamental, incluindo também dados que os usuários, de modo intencional, optam por não compartilhar. Nenhuma restrição moral, jurídica ou social tem impedido a empresa de analisar o comportamento alheio com propósitos comerciais. (Vieira, 2022, p. 54).

Para Selwyn (2013), a apropriação dos processos educacionais pela indústria de TD tem como consequência a aceleração dos processos de homogeneização e de privatização da educação, ao mesmo tempo em que reduz o papel do Estado na oferta de ensino, com o discurso de facilitação das práticas escolares e redução de custos. Conforme sinalizamos, há despolitização dos sujeitos escolares e padronização de processos.

Outro elemento bastante presente nos discursos das empresas de TD para o campo da educação é o benefício de se pensar diferente os processos educacionais e, com isso, prestar um serviço supostamente inovador e transformador para a área. As GAFAM e outros conglomerados de tecnologias têm setores inteiros dedicados exclusivamente à sua entrada na educação, os quais difundem o discurso de ruptura com modelos ditos tradicionais.

A indústria de TI se orgulha de sua capacidade de produzir e desenvolver novas tecnologias que dão sustentação à eficiência e às melhorias na educação. Enquanto o termo é excessivamente usado no setor de tecnologias, na indústria de TI vai ao encontro da definição literal de ‘inovação’ na educação: introduzindo novos produtos e ideias que vão transformar a forma como as coisas são feitas. (Selwyn, 2016, p. 154, tradução nossa).

Um levantamento realizado por Vieira e Ferreira (2020) mostra que os projetos e programas das SEE para o ensino remoto emergencial são, em grande parte, fomentados pelas GAFAM. Todos os estados das regiões Sul e Sudeste;

Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins, na região Norte; Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba e Sergipe, no Nordeste; e Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e Goiás, no Centro-Oeste se utilizaram de uma ou mais plataformas das GAFAM para manutenção do ano letivo na pandemia.

Sobre esse aspecto, podemos equiparar as videoaulas e aplicativos adotados no ERE aos chamados “*learning objects*” (objetos de aprendizagem) que são concebidos como um banco de sequências de ensino disponíveis para utilização em quaisquer contextos. Quase sempre inseridos nas GAFAM e adotados por redes públicas de ensino, são tratados

[...] como ícones da modernização e do desenvolvimento, esvaziando o trabalho docente pelo controle sem precedentes, exercido através da distribuição de objetos e materiais, *hardware* e *software*, acompanhados de variações em torno de instruções de uso. Nesses termos, os ditos objetos sugerem uma espécie de fórmula mágica porque independente das condições objetivas dos contextos de atuação, podendo ser aplicada a todos eles e tendo sua eficácia atestada por testes padronizados. (Barreto, 2017, p. 9).

Direcionando esse debate para os documentos orientadores das SEE e para a forma como se constituem os discursos sobre as TD nesses documentos, possivelmente encontramos pistas das TD como solução de problemas educacionais e como elementos articuladores da formação do aluno com o desenvolvimento econômico.

Tal afirmação é, até aqui, possível, pelo contexto de pandemia e isolamento social, que levou ao fechamento das escolas – e, portanto, as TD se apresentam como caminho (ou solução) para manutenção das atividades pedagógicas – e pela quase obrigatoriedade de manutenção do ano letivo, mesmo diante de grande adversidade, no intuito de minimizar os danos socioeconômicos que o fechamento das escolas poderia provocar.

3.4

Sentidos das tecnologias no ensino remoto emergencial: uma proposta de ADC

Chouliaraki e Fairclough (2005) e Fairclough (2012) propõem que a ADC seja concebida tanto como um enquadre teórico quanto metodológico, uma vez que se consolida sobre as bases da hegemonia, da linguística sistêmico-funcional e da Escola de Frankfurt e também oferece alternativas e modelos de análise.

Apresentamos, então, o caminho percorrido na escolha dos elementos semióticos e a proposta de análise do discurso acerca das TD.

O percurso da pesquisa de doutorado que originou esta tese, teve seu início em agosto de 2020, quando delimitamos o problema a ser investigado e fizemos o levantamento – entre os meses de agosto e setembro de 2020 – dos documentos das SEE, com orientações para o ERE. O levantamento foi feito nos portais de internet das secretarias, considerando que esse seria o meio que professores, alunos e seus responsáveis, que tivessem conectividade, utilizariam para acessar mais rapidamente tais orientações.

A hipótese de que esse seria o caminho mais prático partiu da própria pesquisadora, que era, até julho de 2021, professora da rede estadual do Rio de Janeiro, portanto, diretamente envolvida com o cenário de fechamento das escolas por pandemia. Além disso, o ERE tem se sustentado nos meios eletrônicos, logo, entendemos serem os portais de internet o local de fácil acesso aos programas e materiais de estudo.

Entre as 26 SEE e a Secretaria de Educação do Distrito Federal, 24 disponibilizavam, em seus portais, no período do levantamento, os programas e projetos com tecnologias educacionais, conforme o quadro a seguir:

UF	Projeto ou programa de tecnologias educacionais
AC	Programa Escola em Casa
AL	Luz do Saber (compartilhado pelo governo do CE)
AP	Programa Aprendizagem em Casa
AM	Projeto Aula em Casa
BA	Projeto Estude em Casa
CE	Programa Vamos Aprender
DF	Programa Escola em Casa
ES	Programa EscoLar
GO	Portal NetEscola
MA	Diretrizes para aulas remotas
MT	Aprendizagem Conectada
MS	Projeto Vamos Aprender
MG	Programa Estude em Casa
PA	Programa Para Casa
PB	Programa Paraíba Educa
PR	Aula Paraná
PE	Educa Pernambuco
PI	(Sem projeto no portal da secretaria)
RJ	(Sem projeto no portal da secretaria)
RN	Plataforma ClickIdeia e Programa Escola Digital
RS	Aulas Remotas com Google for Education
RO	Escola Digital
RR	(Sem projeto no portal da secretaria)
SC	Recursos Digitais de Aprendizagem MindLab
SP	Centro de Mídias SP com Google Sala de Aula
SE	Estude em Casa
TO	TO de casa no ENEM

Quadro 8 – Projetos e programas com tecnologias digitais por estado

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento realizado em agosto e setembro de 2020.

Conforme apresentamos no capítulo introdutório desta tese, parte dos programas com TD do Quadro 8 é anterior à pandemia de Covid-19, como: Luz do Saber (AL), Vamos Aprender (CE), Portal NetEscola (GO), Paraíba Educa (PB), Aula Paraná (PR), Educa Pernambuco (PE), Escola Digital (RN e RO), Recursos Digitais de Aprendizagem (SC) e Centro de Mídias SP (SP). Esses programas foram realocados por suas referidas secretarias para o ERE. Neles, as comunidades escolares encontram materiais didáticos ditos de apoio, *links* para aulas em vídeo, para aplicativos de celulares e para documentos com diretrizes para utilização.

Os demais programas do Quadro 8 foram desenvolvidos para o período de fechamento das escolas, portanto, especificamente para o ensino remoto emergencial. Os programas Escola em Casa⁸, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, TO de Casa no ENEM⁹, da Secretaria de Estado do Educação do

⁸ Disponível em: <http://escolaemcasa.se.df.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

⁹ Disponível em: <http://to.gov.br/seduc/to-de-casa-no-enem/5qal6mxe612n>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Tocantins, e Para Casa¹⁰, da Secretaria de Educação da Paraíba. As secretarias do Piauí, do Rio de Janeiro e de Roraima não apresentavam *links* para seus programas para o ensino remoto emergencial em seus portais de internet, durante o período de levantamento dos programas.

A partir desse levantamento e considerando o tema da pesquisa, buscamos, dentro dos programas, os documentos orientadores para professores, alunos e responsáveis, por entendermos, conforme mencionado nos aspectos tridimensionais do discurso, serem sua materialização. Nos 24 programas disponibilizados, encontramos 14 documentos orientadores, elencados no Quadro 9:

¹⁰ Disponível em: <http://pbeduca.se.pb.gov.br/paracasa/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UF	Títulos	Links
AL	Luz do Saber – Manual do Professor	https://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/download
AP	Guia orientações para as atividades pedagógicas não presenciais destinado às escolas da rede pública estadual	https://nte.ap.gov.br/arquivos/guiaescolar/Guia.pdf
AM	Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais	http://educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DIRETRIZES-PEDAGOGICAS-23.03.pdf
BA	Plano de Estudo Emergencial	portal.uneb.br/upt/estudeemcasa
CE	Vamos Aprender – Programação	https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2020/08/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_grade_de_conteu%CC%81do_Vamos_Aprender_EI_e_EF.pdf
ES	Organização da vida escolar nas atividades não presenciais no Espírito Santo	https://sedu.es.gov.br/escolar/orientacoes-gerais-3
MA	Orientações para o período de suspensão das atividades educacionais	https://www.educacao.ma.gov.br/files/2020/03/DIR-ETRIZES-AULAS-REMOTAS-REDE-INTEGRAL.pdf.pdf
MT	Documento sem título	http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documentos/14069491/14134266/ORIENTACOES_PROFESSORES.pdf/e1176b87-6b47-e0c6-fb76-e741a60b8f9a
MG	Guia prático para professores	https://drive.google.com/file/d/13ar_-c2CF3pMtrILq1vZ36ryJf9Bqiuw/view
RN	Manual do Professor	https://s3.amazonaws.com/escola-digital-storage/assets/pdf/Manual+do+Professor2_V2.pdf
RS	Orientações para as aulas remotas do modelo híbrido de ensino 2020	https://escola.rs.gov.br/orientacoes-para-aulas-remotas
RO	Manual do Professor	https://s3.amazonaws.com/escola-digital-storage/assets/pdf/Manual+do+Professor2_V2.pdf
SP	Centro de Mídias – Orientações para uso	https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/materiais-de-orientacao/
SE	Bússola	https://drive.google.com/file/d/1hxyswpcgDxcJFGuhiLHbyWEIJSV39SN7/view

Quadro 9 – Documentos orientadores para o ensino remoto emergencial

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado em setembro de 2020.

Compreendemos os documentos orientadores como relevantes elementos semióticos disseminadores de sentidos de tecnologias digitais. Tal observação se sustenta não apenas no cenário de emergência sanitária, mas principalmente na abrangência das redes estaduais de educação básica, se considerarmos o quantitativo de alunos atendidos por essas redes e de profissionais da educação que nelas atuam. Apenas a rede estadual de São Paulo, por exemplo, segundo o Censo Escolar de 2019, possui 3,5 milhões de alunos matriculados.

Entendemos a relevância desses documentos, também, por serem integrantes de políticas públicas para a educação, o que envolve, necessariamente, articulação com diferentes setores da sociedade, atendimento a interesses diversos,

investimento de verbas públicas, diretrizes para o trabalho docente e o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Ainda como políticas públicas para a educação básica, esses documentos materializam sentidos hegemônicos de ensino-aprendizagem e tecnologias, por isso, acreditamos que a análise crítica desses sentidos possa contribuir para maior tomada de consciência sobre a educação mediada por TD. Pautamos esse entendimento na “concepção de textos como parte de eventos específicos, que envolvem pessoas, (inter)relação, relações sociais, mundo material, além de discurso [...]” (Vieira; Resende, 2016, p. 161). Dessa forma, concebemos os documentos orientadores das secretarias, especialmente por sua abrangência e especificidade de política pública, como elementos que exercem efeitos sobre os sujeitos escolares.

Para dar conta da análise, optamos por nos apropriar do modelo de ADC, proposto por Chouliaraki e Fairclough (2005), por consideramos um modelo que permite a identificação de ideologias e maior tomada e consciência sobre tecnologias na educação. A partir disso, os sujeitos mais diretamente suscetibilizados pelas políticas públicas de TD na educação – alunos e docentes – têm sua identidade nos processos de ensino e aprendizagem remotos explicitada, podemos compreender como se constitui o trabalho docente mediado pelas TD e qual papel elas podem desempenhar na manutenção/transformação social. O modelo de análise se estrutura conforme o seguinte quadro:

ESTÁGIOS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA		
Estágio 1	Identificação de um problema de ordem semiótica.	Como as tecnologias estão posicionadas nos documentos orientadores das secretarias, a partir da análise das escolhas lexicais.
Estágio 2	Identificação de obstáculos para a superação do problema.	Análise do contexto – pandemia e fechamento de escolas; atendimento às demandas pela manutenção do ano letivo; atendimento aos interesses econômicos da indústria de TD para a educação; concepção do trabalho docente e dos processos de ensino e aprendizagem.
Estágio 3	Identificação da função do problema na manutenção da estrutura social.	Análise da ideologia que permeia os documentos orientadores e como ela dá sustentação às assimetrias e desigualdades sociais.
Estágio 4	Identificação de possíveis soluções para superação do problema.	Retomada dos princípios da ADC e sua articulação com os sujeitos escolares.
Estágio 5	Reflexões sobre a análise.	Identificação das potencialidades da análise dos documentos orientadores para transformação social; identificação de limites e inconsistências na própria análise; levantamento de novos questionamentos.

Quadro 10 – Modelo de análise de discurso crítica

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Chouliarakis e Fairclough (2005).

O primeiro estágio da análise lança luz sobre um problema de ordem semiótica localizado na vida social. Para Fairclough (2012), como a ADC tem objetivos emancipatórios daqueles sujeitos mais desfavorecidos na estrutura social, a identificação de um problema deve considerar sua existência a partir desses sujeitos. Em outras palavras, algo que seja um problema para aqueles que se encontram submetidos à ideologia dominante. Esse problema, sob a perspectiva da ADC, não é concebido *a priori*. É a análise do elemento semiótico que permite sua identificação.

No caso da incorporação das TD para o ensino remoto emergencial, partimos do pressuposto de que seu posicionamento, nos documentos orientadores, como solução viável para manutenção do ano letivo, possa ser um problema para os sujeitos escolares sem acesso ou com acesso precário aos artefatos tecnológicos. Além disso, interfere diretamente no trabalho docente. Esse posicionamento pode ser considerado o problema de ordem semiótica, localizado em uma política pública para a educação básica.

O segundo estágio analisa os obstáculos na estrutura social que dificultam a superação do problema. Aqui, temos como pressupostos o deslocamento do trabalho docente para a mera mediação pedagógica entre o aluno e diferentes aparatos tecnológicos, o atendimento aos interesses econômicos de quem produz e distribui esses aparatos, compreendendo a educação como mercado consumidor

acrítico de tecnologias, e o fechamento das escolas, em função da pandemia de Covid-19, como oportunidade para reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem, que passam, obrigatoriamente, a serem mediados por TD.

No terceiro estágio da análise, identificamos em que medida o problema do Estágio 1 contribui para a manutenção da estrutura social, buscamos analisar que sentido(s) hegemônico(s) permeia(m) a convocação das TD nos documentos orientadores das secretarias e como essa ideologia determina os papéis dos sujeitos escolares, seu posicionamento na vida social e a manutenção das desigualdades.

O quarto estágio busca possíveis soluções para o problema, a partir dos princípios emancipatórios e de ruptura com as desigualdades sociais da ADC. Chouliaraki e Fairclough (2005) propõem que, nesse estágio, seja possível identificar como os sujeitos em desvantagem, em determinado contexto social, podem atuar para transformar esse contexto.

O estágio 4 da análise transforma a apreciação crítica negativa em positiva, pela identificação das possibilidades de mudanças ainda não concebidas ou concebidas parcialmente, levando em consideração as coisas estão. Esse estágio pode estar voltado a apontar contradições, lacunas, deficiências dentro dos aspectos considerados dominantes na ordem social (como é o caso das contradições nos tipos de interação dominantes), ou ainda mostrar diferenças e resistência. (Fairclough, 2012, p. 314).

O quinto e último estágio faz uma análise do próprio percurso dos estágios anteriores, com objetivo de identificar as potencialidades para o empoderamento dos sujeitos e a transformação social e, também, fragilidades, incompletudes e novos questionamentos que necessitem de respostas para que as transformações possam ocorrer. Consideramos, ainda, a necessidade de outros olhares sobre o problema, seus obstáculos e possíveis soluções, uma vez que a análise é feita a partir da perspectiva do analista. “Aqui, são avaliados limites e alcances da pesquisa, assim como suas contribuições para pesquisas futuras, já que uma investigação particular, naturalmente, não pode esgotar um problema se sempre é feita a partir de um ponto de vista específico.” (Vieira; Resende, 2016, p. 111- 112).

Uma vez que propusemos a aplicação desse modelo de análise para os documentos orientadores do ERE, fez-se necessária a opção por determinada categoria analítica a ser investigada, para viabilizar o estudo. As categorias analíticas nos permitem identificar o problema de ordem semiótica e podem ser

definidas como escolhas textuais baseadas em formas específicas de se representar a realidade (Fairclough, 2001).

Na ADC, são exemplos de categorias analíticas a estrutura genérica do texto (gênero), a sintaxe, a presunção (atribuição de juízo de valor), a modalidade, a intertextualidade e as escolhas lexicais. Fairclough (2003) sinaliza que a escolha por determinada categoria de análise não deve ser feita *a priori*, uma vez que é do texto que o analista extrai seus pressupostos, preocupações e questões de estudo. É somente a partir da análise do elemento semiótico que o pesquisador encontra elementos possíveis de serem categorizados.

A leitura flutuante dos 14 documentos orientadores permitiu, então, que determinássemos, como categoria analítica, a questão das escolhas lexicais, em um primeiro plano, e a modalidade, como categoria secundária. Por apresentarem uma mesma estrutura genérica – política pública para educação; documento orientador para professores, alunos e responsáveis para o ERE – as escolhas lexicais tendem a apresentar pontos de convergência que possibilitam entender que sentidos hegemônicos de TD se fazem presentes e reincidentes.

Para Fairclough (2001, p. 230), as escolhas lexicais “não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização dos significados são questões que são variadas socialmente e socialmente contestadas.” Com isso, entendemos que quem produz a política pública educacional faz escolhas de palavras de acordo com os significados que deseja representar e quem interpreta tal política atribui um juízo de valor a essas escolhas. Ambos, produtor e intérprete, o fazem a partir de seus papéis sociais e contextos de construção do discurso. Retomamos, aqui, a concepção de discurso em alinhamento com a visão de mundo.

A análise das escolhas lexicais considera que sentidos são produzidos a partir da opção por termos considerado palavras-chave, culturalmente aceitas como tal (Fairclough, 2001). Posto de outra forma, sentidos são construídos através dos potenciais significados que a escolha lexical traz para o elemento semiótico. A mensagem aos professores, no documento orientador da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, possibilita uma breve análise dessa produção de sentidos através da escolha lexical.

Neste período de pandemia, nossa atenção principal tem sido a saúde, mas é fundamental, também, garantirmos a melhor condição de aprendizagem aos

estudantes. Para isso, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) preparou uma metodologia integrada, com suporte de três ferramentas para utilização de um material construído por professores de nossa rede para este momento. Pedimos que você faça o uso melhor dele, apoiando seus alunos no esclarecimento de dúvidas, principalmente, e construindo com sua escola estratégias de facilitação da aprendizagem. (Minas Gerais, 2020, s/pág.).

Na mensagem acima, as tecnologias digitais são concebidas como artefatos meramente técnicos, como é possível observar através da opção pelos termos “ferramentas”, “utilização” e “uso”. Pressupomos ser bastante palatável no campo da educação a concepção de tecnologias como ferramentas pedagógicas, já que, dessa forma, são mais facilmente incorporadas de maneira acrítica, pois estão posicionadas como objetos neutros e que trazem solução.

Embora não tenhamos a pretensão de discutir mais amplamente a questão das metáforas, como parte das escolhas lexicais, consideramos pertinente trazer, aqui, algumas reflexões sobre a metáfora das TD como ferramentas pedagógicas, recurso discursivo muito comum nas políticas públicas. Uma ferramenta é, originalmente, um objeto desenvolvido para facilitar a execução de determinada tarefa. Quando identificada como ferramenta para uso pedagógico, supõe-se, então, que dada tecnologia é um instrumento facilitador do trabalho docente. Essa simplificação atribui determinado sentido – de auxílio, reparo, conserto – enquanto exclui outros, tais como os papéis dos sujeitos que as produzem (e para que) e dos que as utilizam (e como) (Ferreira; Lemgruber, 2018).

Ainda segundo Ferreira e Lemgruber (2018, p. 11),

[...] a metáfora da tecnologia educacional como ferramenta parece ofuscar questionamentos de cunho sociopolítico, incluindo, sobretudo, a premissa de que as tarefas a serem executadas com (ou por) as tecnologias educacionais estão não apenas bem definidas, mas, crucialmente, bem compreendidas e representadas no contexto de produção desses artefatos. Ocultam-se, aqui, questões relativas a perspectivas acerca da educação e dos processos de ensino e aprendizagem.

Outra escolha lexical pertinente naquela citação do governo de Minas Gerais é a repetição do verbo “construir”, que, na educação, costuma estar atrelado às noções de processo e coletividade. Vale questionar em que medida houve processo ou coletividade na elaboração de um documento orientador para o ensino remoto, de caráter emergencial e tendo como plataformas o aplicativo Conexão Escola e o ambiente virtual de aprendizagem Google Sala de Aula, que já existiam antes da pandemia.

A categoria modalidade, que antes recorria exclusivamente aos verbos auxiliares modais, em expressões como “você deve”, “nós podemos”, entre outras, para traduzir intencionalidade ou grau de afinidade entre os interlocutores e suas proposições, teve seu repertório ampliado para quaisquer formas de expressar essa afinidade. A relevância da modalidade em ADC está na extensão de sua abertura para contestações e transformações (Fairclough, 2001).

Nos documentos orientadores, encontramos como foco de interesse para análise da modalidade, a forma como as instruções se apresentam. Partimos do pressuposto de que possa haver engessamento de ações quando as orientações se configuram com verbos no imperativo (portanto, menor abertura para contestações) e maior flexibilidade, quando são apresentadas sugestões para professores, alunos e seus responsáveis, embora saibamos que o engajamento desses sujeitos escolares e seu contexto de atuação interferem no processo.

Com a concepção ampliada de discurso que trazemos para a tese, os aspectos da visão de mundo dos interlocutores estão materializados na modalidade. Isso indica que “a modalidade é, então, um ponto de interseção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais – ou, nos termos da linguística sistêmica, entre as funções ideacional e interpessoal da linguagem.” (Fairclough, 2001, p. 201).

Na mesma citação anterior, do governo de Minas Gerais, encontramos alguns aspectos significativos da modalidade. O primeiro deles é o uso do verbo em primeira pessoa do plural, que pode transmitir o senso de coletividade e responsabilidade compartilhada para o trabalho no ensino remoto. O segundo aspecto está no trecho “Pedimos que você faça”, no qual o uso do verbo “pedir” desloca a proposição da obrigatoriedade para o favor.

O que propomos para a ADC dos documentos orientadores, com base nas escolhas lexicais como categoria de análise, é o levantamento de termos que se repetem não apenas dentro de um mesmo documento, mas em todos que analisamos e, através dessa repetição – que podemos considerar palavras-chave culturalmente estabelecidas – identificar os sentidos de TD, como esses sentidos podem ser um problema de ordem semiótica para a educação, como tais sentidos fazem a manutenção de contextos marcados pela desigualdade e que alternativas/soluções seriam possíveis, se considerada a finalidade da ADC, que é a transformação social.

4

Sentidos de tecnologias digitais na pandemia de Covid-19

[...] o que vemos do mundo depende da linguagem. (Bannell *et al.*, 2020, p. 39).

Neste capítulo, apresentamos a análise dos documentos orientadores das secretarias estaduais de educação, a partir do modelo proposto por Chouliaraki e Fairclough (2005) descrito no capítulo 3. A análise conta com nossa compreensão dos discursos sobre tecnologias digitais (TD), pautada na revisão de literatura do capítulo 2 e nos referenciais teóricos do capítulo 3. Subdividimos este capítulo em duas partes: a categorização dos documentos orientadores, segundo o gênerotextual e seu público-alvo, buscando esclarecer e justificar para o leitor o percurso de seleção desses elementos semióticos, e a aplicação do modelo de análise de discurso crítica (ADC), com foco nas escolhas lexicais e na modalidade.

4.1

Caracterização dos documentos orientadores

Após a identificação dos programas que já existiam antes da pandemia de Covid-19, delimitamos a análise para os dez documentos das secretarias do Amapá, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe, respectivamente, visto que esses, sim, foram produzidos especificamente para o ensino remoto emergencial (ERE). Avaliamos, em seguida, o público-alvo dessas orientações e consideramos pertinente um novo recorte: trazer maior consistência para a análise, através dos discursos sobre TD, direcionados a um mesmo público-alvo: professores.

A pertinência desse recorte sustenta-se não apenas na viabilidade do estudo, mas no histórico recente de reposicionamento do trabalho docente diante das TD no contexto escolar: a atuação do professor costuma limitar-se a escolher com quais materiais digitais trabalhar ou a como mediar as interações dos alunos com esses materiais (Barreto, 2019).

Assim, selecionamos os documentos das secretarias de educação do Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Sergipe. Vale salientar que as orientações das secretarias do Amapá, do

Amazonas, do Espírito Santo e do Rio Grande do Sul não são exclusivamente direcionadas aos docentes, mas esse público-alvo está presente nos documentos e, por essa razão, foram incluídos.

A partir da seleção dos sete documentos orientadores, passamos à sua caracterização inicial: o atendimento das redes de ensino, finalidades das orientações, gênero textual e recursos digitais adotados para o ensino remoto. Antes, destacamos que a concepção de gênero textual que trazemos para a caracterização está na perspectiva da ADC em Fairclough (2003). Trata-se, portanto, da organização genérica do texto – sintaxe, gramática, léxico – em conformidade com determinada ação estratégica para obtenção de efeitos ou resultados desejados.

Essa caracterização permitiu verificarmos o alcance das redes estaduais e, daí, a relevância dos documentos orientadores para a compreensão dos sentidos de TD, a fim de encontrar pontos de convergência nos objetivos do ensino remoto emergencial, e como os recursos adotados pelas secretarias participam da construção dos discursos sobre tecnologias.

a) Aprendizagem em Casa (Amapá)

A rede estadual do Amapá conta com 392 escolas ativas de educação básica e atende a 101.466 alunos das séries iniciais do ensino fundamental ao ensino médio. Conforme apresentado no Quadro 5, 304 escolas estaduais do Amapá adotaram o ERE em 2020. Direcionado a gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e responsáveis, o documento orientador do programa Aprendizagem em Casa, que tem como base legal o decreto nº 1.377/2020 e a resolução do conselho estadual de educação do Amapá (CEE-AP) nº 033/2020, traz como objetivos “estabelecer diretrizes e orientações para aplicabilidade de atividades pedagógicas não presenciais nos estabelecimentos de ensino da rede estadual [...]” (Amapá, 2020, p. 2).

O documento orientador apresenta as diretrizes de seus objetivos em gênero textual que se aproxima de um infográfico com instruções para seu público-alvo, ao definir quais estratégias de aprendizagem devem ser adotadas e quais recursos são incorporados para cada uma delas, como é possível verificar na figura a seguir:

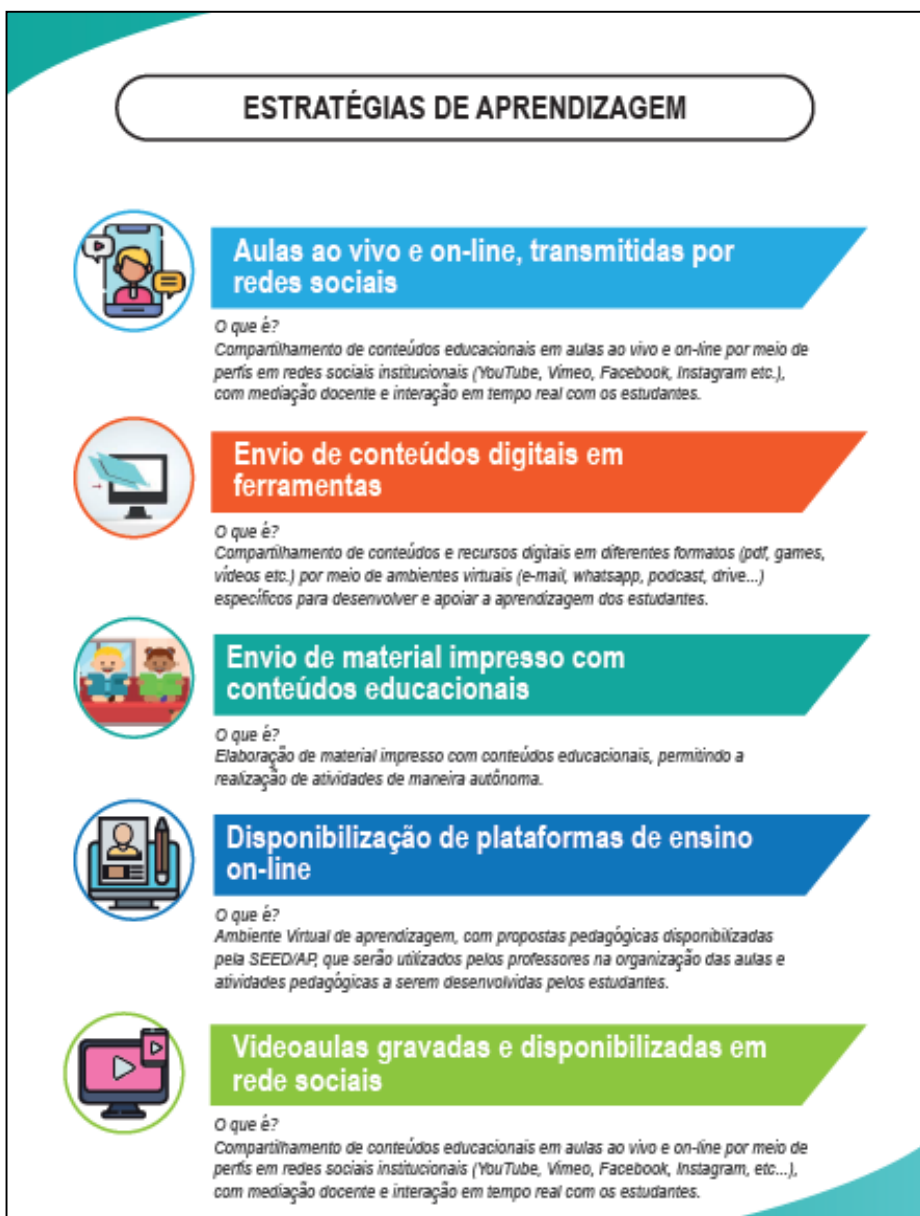


Figura 3 – Estratégias de aprendizagem

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Amapá (2020).

As TD abarcadas como recursos nesse documento são YouTube, Vimeo, redes sociais (Facebook, Instagram e WhatsApp), a plataforma Escola Virtual (E-Virtual), *e-mail* e o AVA do MEC.

Destacamos, também, que a elaboração do documento orientador para o programa Aprendizagem em Casa conta com as seguintes instituições: Bem Comum, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, CiEB, Sonho Grande, Centro de Mídias de Educação do Amazonas, Escola Digital, Mapa Educação e PRODAP.

b) Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas não Presenciais (Amazonas)

A Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas possui uma rede com 750 escolas ativas de educação básica e atende a 413.025 alunos das séries iniciais do ensino fundamental ao ensino médio. Durante o fechamento das escolas, 602 unidades adotaram o ERE. A secretaria apresentou o projeto Aula em Casa e seu documento orientador, amparado pelo decreto nº 4.2061/2020, pelo decreto nº 4.2087/2020 e pela resolução do conselho estadual de educação do Amazonas (CEE-AM) nº 30/2020, tem como objetivos:

[...] garantir aprendizagens dos objetos de conhecimento essenciais. [...] subsidiar o desenvolvimento de aprendizagens dos estudantes da rede pública estadual nos diversos níveis, etapas e modalidades da Educação Básica. (Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, 2020, p. 2).

Assim como as orientações do Amapá, o documento da rede estadual do Amazonas é direcionado a gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e responsáveis. As orientações apresentam-se como de manual de instruções. Tal constatação é possível porque o documento traz uma sequência de atribuições para cada grupo envolvido no processo. Como exemplo, podemos considerar as atribuições dos docentes apresentadas na Figura 4:

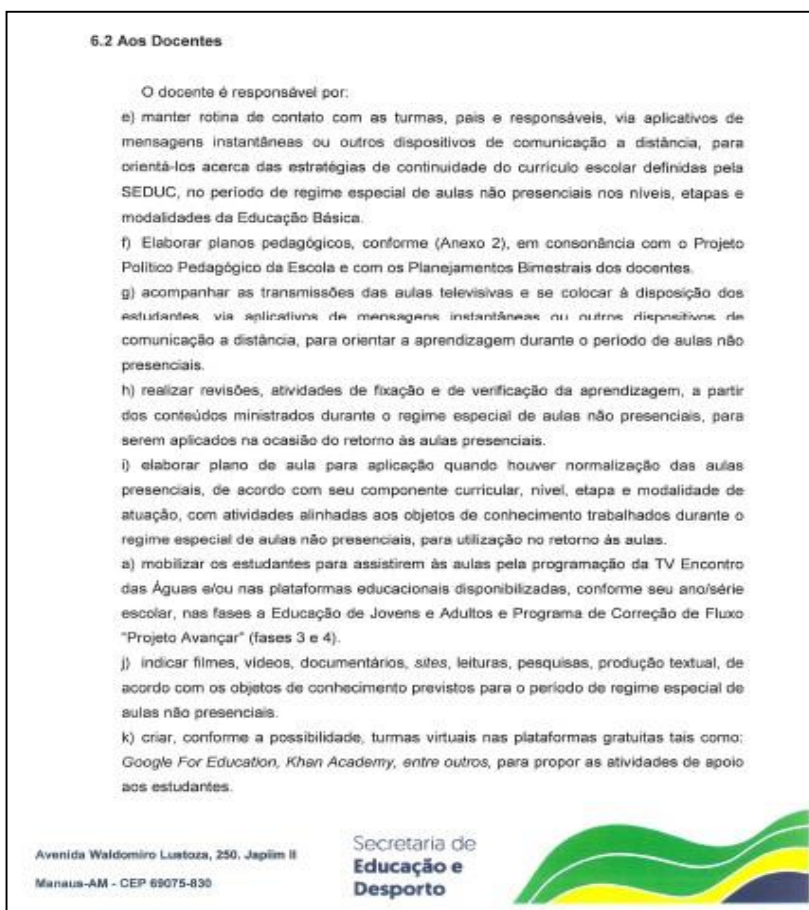


Figura 4 – Orientações aos docentes

Fonte: Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (2020, p. 10).

Os recursos indicados nas orientações para o ERE são a TV Encontro das Águas, redes sociais (Facebook e WhatsApp), YouTube, aplicativos gratuitos de jogos e canais de TV com programas educativos.

c) EscoLar (Espírito Santo)

A rede estadual de educação básica do Espírito Santo tem 198.230 alunos matriculados em 445 escolas ativas. O ERE, com o programa EscoLar, foi adotado em 437 unidades da rede. Seu documento orientador, cuja base legal é a portaria nº 048-R/2020, apresenta como objetivo “dar continuidade ao processo educativo durante o ano letivo de 2020” (Secretaria de Educação do Espírito Santo, 2020, s/pág.).

O documento é direcionado a professores, estudantes e responsáveis e pode ser caracterizado como manual de instruções. Há sequências de tarefas a serem cumpridas por cada grupo a que se destina, como mostra a Figura 5, nas instruções para professores:

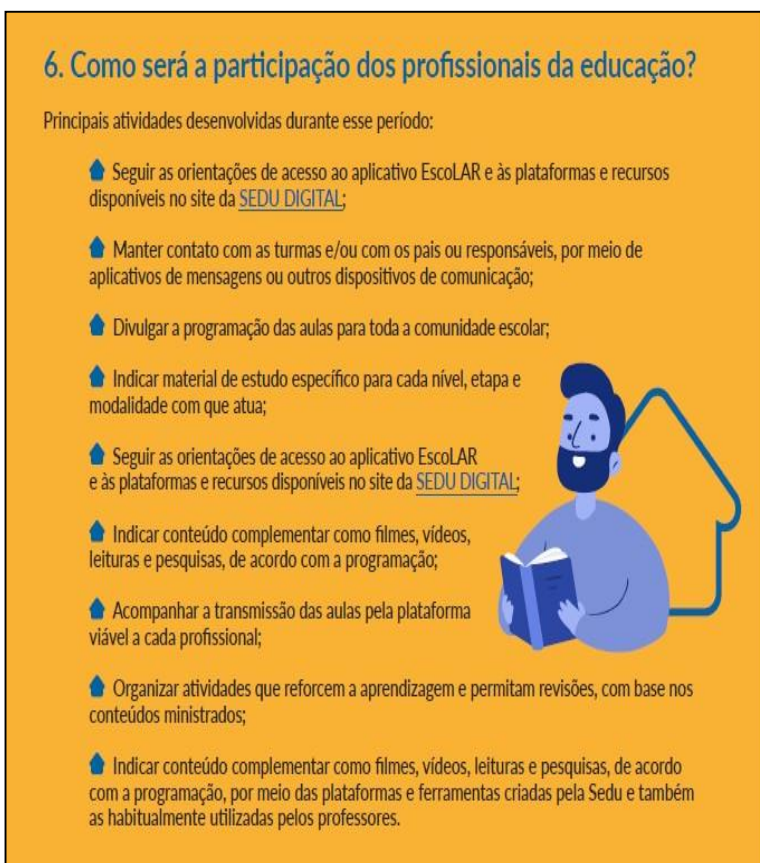


Figura 5 – Participação dos profissionais da educação

Fonte: Secretaria da Educação do Espírito Santo (2020).

Os recursos digitais adotados pela secretaria da educação são aulas ao vivo, transmitidas por canais de TV abertos, ou gravadas e disponibilizadas no próprio portal da Secretaria, atividades compartilhadas em redes sociais (Facebook e WhatsApp) e sistematizadas na plataforma Google Sala de Aula.

d) Aprendizagem Conectada (Mato Grosso)

Com 767 escolas ativas de educação básica e atendendo a 327.028 alunos das séries iniciais do ensino fundamental ao ensino médio, a rede estadual do Mato Grosso manteve o ERE em 658 unidades escolares. Seu programa, Aprendizagem Conectada, conta com um documento orientador (que não apresenta sua base legal) direcionado exclusivamente a professores, no gênero infográfico, que explica que ações são pensadas pela Secretaria de Estado de Educação para o período de fechamento das escolas e como funciona o aplicativo adotado para essa finalidade. Essa caracterização pode ser observada na Figura 6:

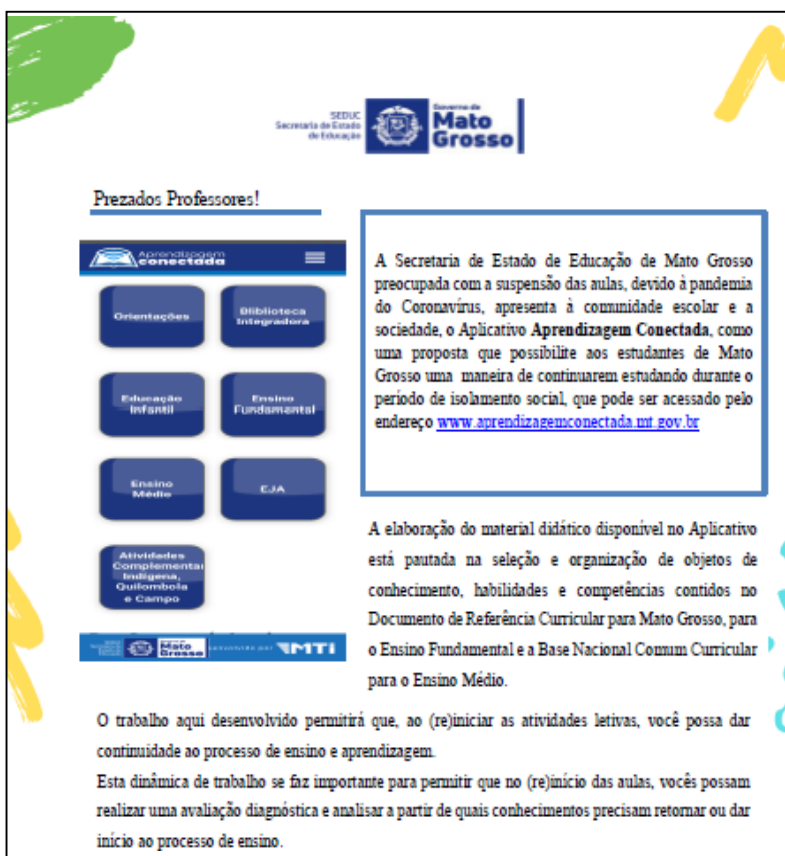


Figura 6 – Aprendizagem Conectada

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (2020).

O documento define como seu objetivo auxiliar o professor na retomada das atividades pedagógicas: “O trabalho aqui desenvolvido permitirá que, ao (re)iniciar as atividades letivas, você possa dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.” (Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, 2020, s/pág.) e traz como TD para o ERE o aplicativo de mesmo nome do programa, além de redes sociais não especificadas.

e) Guia Prático Para Professores (Minas Gerais)

As 3.571 escolas ativas da rede estadual de educação básica de MinasGerais atendem a 1.682.698 de estudantes. Do total de escolas estaduais, 3.355 adotaram o ensino remoto na pandemia com o programa Estude em Casa, orientado pelo documento intitulado “Guia Prático para Professores”. Sua base legal está no memorando circular nº 01/2020/SEE/SB e na resolução CEE nº 470/2019, que determina o Currículo de Referência de Minas Gerais. O documento, como já informa o título, é direcionado exclusivamente aos professores da rede e objetiva “garantirmos a melhor condição de aprendizagem

aos estudantes.” (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020, s/pág.).

As orientações aos docentes trazem como TD o programa de TV Se Liga na Educação, transmitido pela Rede Minas, e o aplicativo Conexão Escola. O documento orientador dá destaque ao aplicativo e seu gênero textual é tutorial, como mostra a Figura 7:

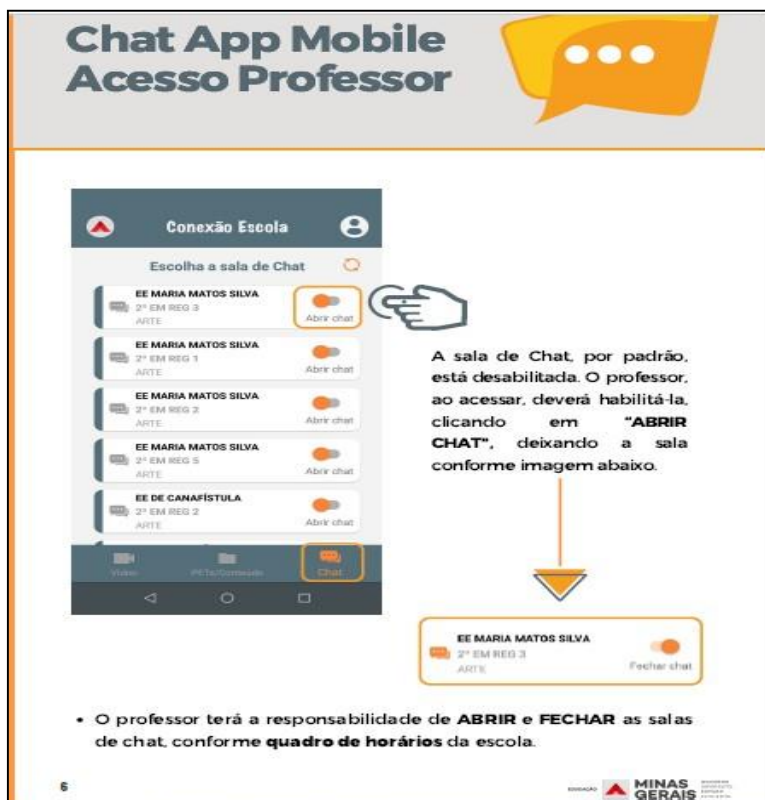


Figura 7 – Acesso do professor ao *chat* no Conexão Escola
Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2020, p. 6).

f) Aulas Remotas do Modelo Híbrido de Ensino (Rio Grande do Sul)

A Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul possui 2.410 escolas ativas com 744.309 alunos matriculados. Do total de escolas, 2.152 aderiram ao ERE, com o programa Aulas Remotas do Modelo Híbrido de Ensino. Seu documento orientador (que não traz a base legal) apresenta como objetivo:

[...] alicerçar as orientações pedagógicas necessárias ao enfrentamento de um momento de excepcionalidade, garantindo o máximo de aproveitamento das aprendizagens decorrentes dessa situação, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores e professoras. Portanto, o foco está na qualidade da educação que será ofertada durante e depois da pandemia. (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2020, p. 3).

Direcionado às coordenadorias regionais, às equipes diretivas escolares e aos professores, entendemos que o documento orientador considera ensino híbrido a combinação de atividades síncronas e assíncronas. Para as atividades síncronas, recomenda aulas presenciais¹¹ e via aplicativo Google Meet. Já as assíncronas devem contar com Google Sala de Aula, troca de mensagens por *e-mail* e aulas gravadas transmitidas por TV e rádio.

O documento, assim como outros até aqui apresentados, também é um manual de instruções para o público-alvo. Tal constatação é possível, pois traz listas de atribuições dos sujeitos envolvidos. Como exemplo, a Figura 8 mostra uma lista de orientações para o trabalho com os alunos do ensino médio:

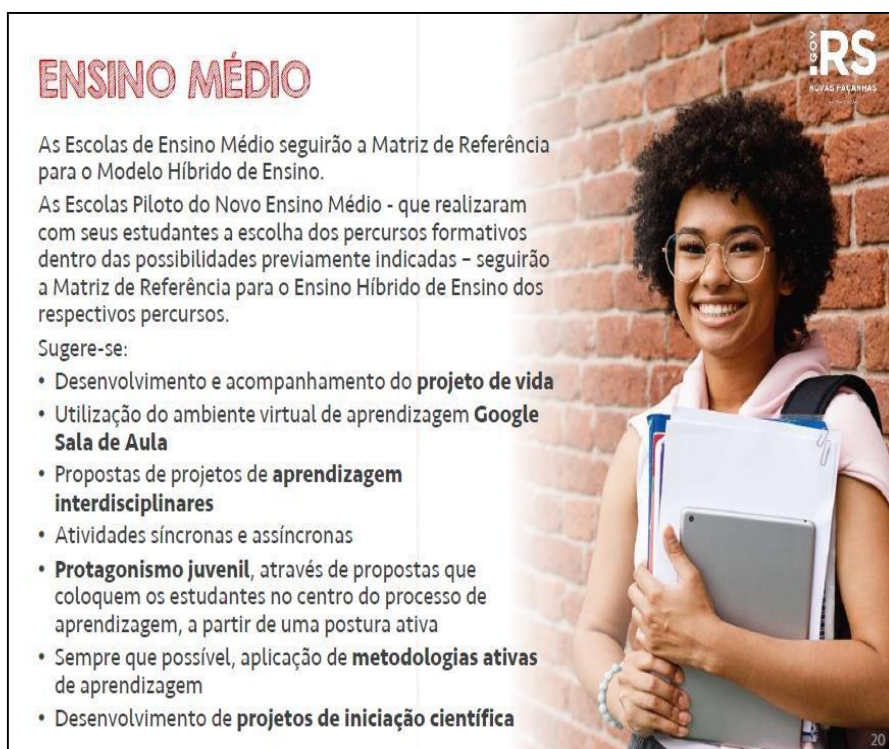


Figura 8 – Orientações para o Ensino Médio

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2020, p. 20).

g) Estude em Casa (Sergipe)

Os 131.762 alunos matriculados em 327 escolas da Secretaria de Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe contaram com o ensino remoto em 323 unidades. O programa Estude em Casa apresenta-se como uma plataforma de ações para o período de fechamento das escolas por pandemia. No portal de

¹¹ O documento orientador não esclarece em que momento ou circunstância da pandemia de Covid-19 ocorrem as aulas presenciais.

internet da secretaria, é possível encontrar *links* direcionados a professores, alunos e responsáveis. A partir de cada *link*, cada público-alvo tem uma lista de atividades e informativos para a manutenção das práticas escolares (orientações, exercícios, avaliações, frequência, aplicativos, etc.), como mostra o cardápio da Figura 9, direcionado aos professores:

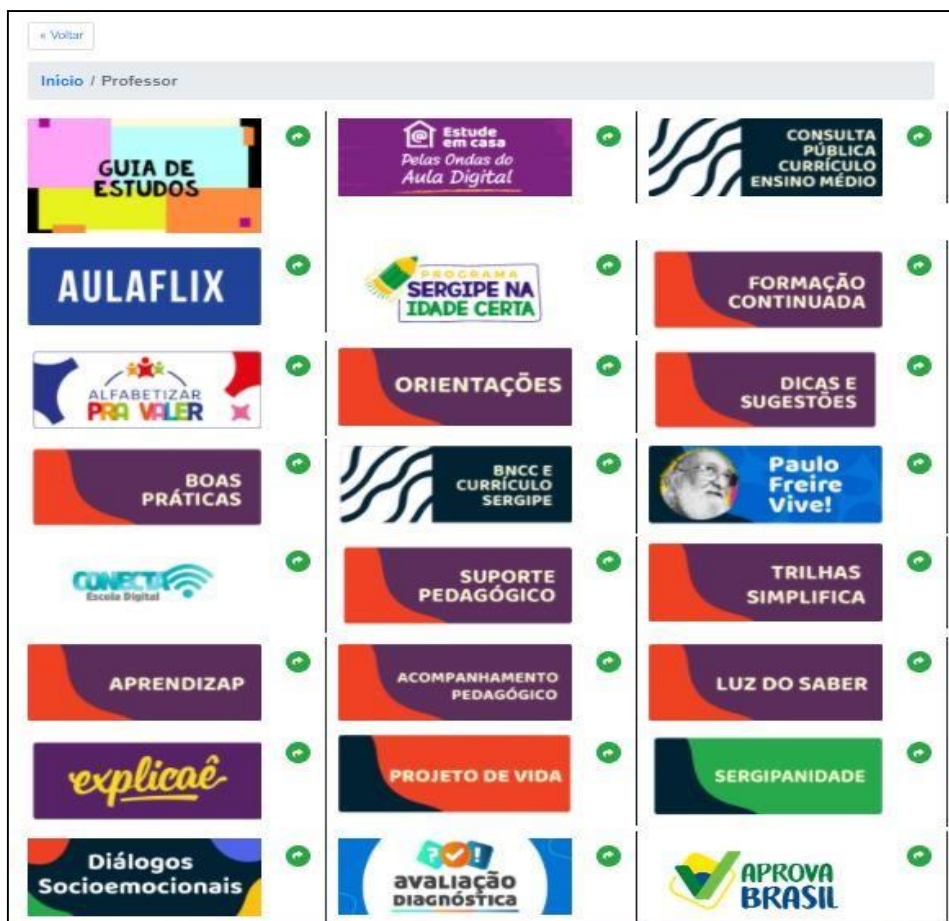


Figura 9 – Cardápio para os professores

Fonte: Portal da Secretaria de Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe¹².

Ao acessar as “Orientações”, conforme aparece na figura acima, o docente é direcionado para um documento que o parabeniza pela relevância de seu trabalho. O que supostamente seria um documento orientador do programa Estude em Casa, portanto, não traz as diretrizes para a prática pedagógica durante o fechamento das escolas. Acessando os demais itens do cardápio, há diversos *links* para vídeos no YouTube com depoimentos de professores, aulas gravadas e tutoriais.

Dessa forma, apesar da peculiaridade de não apresentar as diretrizes para o ERE, optamos por manter o documento orientador da secretaria de Sergipe, por

¹² Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/estudeemcasa/#/221>. Acesso em: 17 set. 2020.

direcionar o professor para uma sequência de vídeos de agradecimento, via TD – YouTube – pela importância de seu trabalho. É o que mostra a Figura 10:



Figura 10 – Professor Bússola

Fonte: Portal da Secretaria de Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe¹³.

Os sete documentos orientadores, embora com especificidades em termos de público-alvo, gêneros, elementos visuais e utilização de linguagem um pouco mais formal ou informal, apresentam convergências mais significativas que diferenças. Com exceção do documento da Secretaria de Educação de Sergipe, as orientações para o ERE se apresentam como instruções para estudantes, responsáveis e professores.

Como uma espécie de manual ou passo a passo, têm implicações importantes para os processos de ensino e aprendizagem. Uma lista de tarefas a serem executadas por professores desconsidera, por exemplo, a heterogeneidade dentro de uma mesma rede¹⁴ – ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação especial, educação rural/urbana –

¹³ Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/estudeemcasa/#/221>. Acesso em: 15 set. 2020.

¹⁴ Entre os documentos analisados, o único que apresenta diretrizes específicas para a EJA e para alunos em atendimento educacional especializado é o documento do Rio Grande do Sul.

as desigualdades no acesso às TD necessárias para o ensino remoto e os diferentes modos de ensinar e aprender.

Em nosso entendimento, o gênero manual de instruções, indicando, inclusive, qual TD deve ser abarcada, limita as possibilidades de adequação do ensino remoto para o perfil de diferentes unidades e sujeitos escolares. Compreendemos que esses documentos foram elaborados em caráter emergencial, sem os devidos tempo e espaço para debate sobre sua formulação. Contudo, a reprodução dessa formatação pelas diferentes secretarias indica certa rigidez no modo como os docentes precisam proceder, especialmente no que tange às TD.

4.2

Primeiro estágio da ADC dos documentos orientadores

Com a identificação da configuração dos sete documentos orientadores, de seu público-alvo, das principais TD adotadas para o ERE e de seu alcance, refletido nos números das redes estaduais, aplicamos, aqui, modelo de ADC proposto no capítulo 3. Optamos por analisar as escolhas lexicais e a modalidade em cada documento para, em seguida, desenvolver os demais estágios da análise, buscando os pontos de interseção entre esses elementos semióticos. Tal percurso permite verificar as convergências entre os documentos orientadores na disseminação de sentidos hegemônicos de TD.

Ao analisarmos as escolhas lexicais feitas pela equipe que elaborou o documento da Secretaria de Estado da Educação do Amapá, três aspectos são bastante marcantes na incorporação das TD para o ensino remoto: o apagamento do termo “ensino”, a repetição dos termos “disponibilização” e “compartilhamento”, e o uso de verbos no imperativo nas orientações aos professores. Os dois primeiros aspectos parecem estar entrelaçados: as TD (e, também, os materiais impressos) aparecem como meio através do qual os alunos terão acesso à aprendizagem. Dessa forma, o ensino e a própria aprendizagem, enquanto processos, são reduzidos ao acesso a dispositivos e conteúdos disponíveis e compartilhados pelas secretarias e por professores.

O texto de apresentação do documento orientador define “atividades pedagógicas não presenciais” como disponibilização e compartilhamento de aulas

ao vivo e *on-line*, ferramentas digitais, conteúdo educacional via rádio e material impresso. Na seção *Orientações aos Professores*, o verbo “disponibilizar” também está presente, ao se referir ao planejamento das aulas e a seção *Estratégias de Aprendizagem* volta a repetir os termos ao se referir à apropriação das TD para o ensino remoto:

Envio de conteúdos digitais em ferramentas – O que é? Compartilhamento de conteúdos e recursos digitais em diferentes formatos (pdf, games, vídeos, etc.) por meio de ambientes virtuais (e-mail, whatsapp) [...]. (Secretaria de Estado da Educação do Amapá, 2020, p. 3).

Em diferentes seções do documento, encontramos as palavras “recurso” e “ferramenta”, em referência às TD. Conforme vimos em Ferreira e Lemgruber (2018), conceber as TD como ferramentas atribui neutralidade ideológica a objetos que não são neutros. Destacamos que uma das seções do documento do Amapá é intitulada *Sugestões de Plataformas e Ferramentas* e nela encontramos *links* para as plataformas Escola Digital e ProFuturo, ambas disponibilizadas por instituições privadas, cujos produtos não têm relação direta com a educação: Vivo Telefônica e Natura.

O terceiro aspecto – o uso de verbos no imperativo, na seção *Orientações aos Professores* – diz respeito à modalidade, quando, além de deslocar o trabalho docente para uma função de executor de tarefas determinadas por sujeitos exteriores à escola, reduz o processo de ensino e aprendizagem a uma lista de instruções. Nessa mesma seção, vale destacar que alguns dos verbos no imperativo, que determinam como o professor deve atuar no ERE, são estranhos à prática pedagógica: encaminhar, gerenciar e produzir são alguns exemplos: “Gerencie um canal de comunicação com os estudantes a fim de promover o processo de ensino e aprendizagem”. (Secretaria de Estado da Educação do Amapá, 2020, p. 6).

Como Fairclough (2001) e Halliday (1994) explicam que a modalidade determina o grau de afinidade de quem produz um enunciado com seu posicionamento, consideramos que o uso de verbos no imperativo revela alto grau de comprometimento da Secretaria de Educação do Amapá com a delimitação ou o engessamento da prática pedagógica no ERE.

De modo semelhante ao que ocorre no documento orientador do Amapá, o documento da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas exclui o termo

“ensino” do processo de ensino e aprendizagem. Como exemplos desse apagamento, podemos citar as seções: *Finalidades do ensino remoto emergencial* e *Orientações aos atores responsáveis pela ação do regime especial de aulas não presenciais*, que em sua redação, com exceção do título, sequer trazem a palavra “ensino”. Assim como ocorre no documento do Amapá, o ensino parece ser substituído pelo compartilhamento e pela disponibilização de conteúdos:

Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º anos) e Ensino Médio – disponibilização de conteúdos educacionais, por intermédio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, em parceria com a TV Encontro das Águas, bem como a indicação de filmes, vídeos, documentários, sites, leituras, pesquisas, produção textual, de acordo com os objetos de conhecimento previstos. (Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, 2020, p. 3).

Outra semelhança com o documento orientador do Amapá está na metáfora da tecnologia como ferramenta. No *Modelo do Plano Pedagógico*, são descritas estratégias de monitoramento da aprendizagem, no qual os professores são orientados a explicitar a plataforma ou ferramenta utilizada. São recomendados grupos de WhatsApp e Google Sala de Aula. Novamente, a incorporação das TD, aqui apresentadas como ferramentas pedagógicas, desconsideram seus sujeitos produtores e consumidores, suas finalidades mercadológicas e ideologias.

Ainda em relação às escolhas lexicais, o documento orientador do Amazonas atribui aos professores tarefas que não são necessariamente pertinentes à profissão docente ou que inserem o trabalho no ERE no campo da vida privada, via TD. Há, no documento, repetida orientação, com a expressão “manutenção do contato”, para que os professores estejam disponíveis para comunicação com alunos e seus responsáveis através de aplicativos de mensagens instantâneas, como WhatsApp.

Conforme esperado de um elemento semiótico que se apresenta em formato de manual de instruções, o documento orientador do Amazonas traz uma lista de tarefas para os sujeitos escolares envolvidos no ensino remoto. Diferentemente, entretanto, do documento do Amapá, a lista não apresenta verbos no imperativo, nas orientações aos professores. Os verbos, quanto à modalidade, estão no infinitivo, porém, precedidos da expressão “O docente é responsável por”:

O docente é responsável por: [...] e) manter rotina de contato com as turmas, pais e responsáveis, via aplicativos de mensagens instantâneas ou outros dispositivos de comunicação a distância [...]; k) criar conforme a possibilidade, turmas virtuais nas plataformas gratuitas tais como Google for Education, Khan Academy, entre

outros, para propor atividades de apoio aos estudantes. (Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, 2020, p. 10).

Conforme explicitamos na análise do documento do Amapá, a orientação em formato de lista de tarefas para os docentes desloca sua função do processo de ensino-aprendizagem para a mera mediação da aprendizagem. Embora a modalidade, no documento do Amazonas, não esteja materializada em verbos no imperativo, como ocorre nas orientações do Amapá, nesse documento também encontramos alto grau de afinidade da secretaria com o controle do trabalho do professor.

O documento orientador da Secretaria da Educação do Espírito Santo, em termos de escolhas lexicais, parece, também, substituir o processo de ensino e aprendizagem pelas ações de “ofertar” e “transmitir” aulas/conteúdos por meios digitais. Embora seu texto de apresentação afirme que o programa *EscoLar* pretende apoiar as escolas na continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, ao longo do documento, tal processo se resume à transmissão de informação por TV, redes sociais e YouTube.

Além dessa substituição, podemos identificar certa inconsistência, quando, também no breve texto de apresentação, o documento traz o “princípio da equidade” como pilar do programa EscoLar e, mais adiante, afirma que a mediação da aprendizagem se dá unicamente através da plataforma Google Sala de Aula. Pensamos que o princípio da equidade diz respeito à igualdade de oportunidades na educação escolar e, por isso, concentrar as ações de mediação em uma única plataforma exclui estudantes e professores sem acesso de qualidade à internet ou com letramento digital insuficiente.

Tal constatação dialoga com nosso referencial teórico, quando trazemos Barreto (2017), Selwyn (2017) e Fink e Brown (2016) para o debate sobre os discursos das TD como solução educacional. Ao indicar a plataforma Google Sala de Aula como promotora do princípio da equidade no acesso à educação, em tempos de pandemia, temos a elevação de dada tecnologia ao patamar de sujeito determinante e indissociável do processo pedagógico. O uso do pronome “quem” na citação a seguir, atribui, ainda, humanização à plataforma:

A partir da parceria já estabelecida com o Google, com **quem** a Secretaria de Estado de Educação desenvolve várias ações no âmbito do Projeto Sedu Digit@l, o EscoLar trabalha com o Google Sala de Aula como forma de sistematizar as

atividades, seus formatos de entrega e a mediação pedagógica em uma única plataforma. (Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2020, s/pág., grifo nosso).

Ao analisarmos a questão da modalidade, o documento orientador do Espírito Santo assemelha-se ao do Amazonas. Como é possível verificar na Figura 5, há uma lista de atribuições do professor que não traz verbos no imperativo, mas no infinitivo. Enquanto o documento do Amazonas traz a expressão “O docente é responsável por”, as orientações do programa EscoLar usam “atividades desenvolvidas durante esse período”. Na sequência de verbos que representam as atribuições dos professores, verificamos que há elementos que reduzem a atuação docente à organização de determinado procedimento. Como exemplos, temos: “seguir orientações”, “indicar conteúdo”, “indicar material de estudo” e “acompanhar a transmissão das aulas”.

Na mesma linha de orientação do documento do Amazonas, há, ainda, inserção do ERE na vida privada do professor, uma vez que esse deve estar disponível através de aplicativos de mensagens para solucionar dúvidas dos estudantes em relação ao processo:

Manter contato com as turmas e/ou pais ou responsáveis por meio de aplicativos de mensagens [...]. Caso o estudante tenha alguma dúvida ou não consiga acompanhar as transmissões, poderá entrar em contato com seus professores ou com profissionais da escola onde está matriculado. Os professores estarão à disposição para orientar o processo de aprendizagem durante esse período. (Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2020, s/pág.).

A análise do léxico no documento orientador da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso foi iniciada pela parte final, intitulada “Conversa com o professor”, que é uma mensagem da Secretaria Adjunta de Gestão Educacional aos docentes da rede. A mensagem refere-se ao fechamento de escolas, em função da pandemia de Covid-19, como momento de reflexão sobre as metodologias de ensino e sobre os desafios impostos pela oferta de educação a distância.

A mensagem traz uma citação de José Moran (sem referência) sobre os problemas para a implementação de uma aprendizagem ativa, diante das tecnologias de informação e comunicação nas práticas escolares. Por fim, tal mensagem aos professores afirma que chegou a hora de adaptar as práticas pedagógicas às TD, apesar dos problemas de conexão:

Apesar dos inúmeros problemas de conexão à internet, é importante ousar, encarar as possibilidades de usar as diversas ferramentas que ela oferece, inclusive no modo *offline*. Está será uma maneira de fortalecer a cultura digital, como previsto

na Base Nacional Comum Curricular e no DRC-MT [Documento de Referência Curricular do Mato Grosso] e avançar rumo a uma educação integral. (Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, 2020, s/pág.).

As escolhas lexicais, nessa parte do documento, posicionam o ERE mediado por TD como oportunidade de novas práticas pedagógicas. O uso dos termos “aprendizagem ativa”, “adaptar”, “fortalecer”, “ousar”, “encarar” e “avançar” remete a uma gama de transformações metodológicas e comportamentais positivas que supostamente ocorrem quando o professor está diante das TD. Isso nos remete às discussões de Selwyn (2017) e de Selwyn e Facer (2013) sobre a necessidade de olhar criticamente para as TD, superando a noção de que sua presença na educação é exclusivamente positiva. Vale destacar que a própria mensagem aborda as dificuldades impostas pela falta de conectividade, o que imprime certa incoerência ao sentido positivo que essa escolha lexical dissemina.

Outro elemento de nosso interesse nas escolhas lexicais para TD nesse documento está na repetição do verbo “ajudar”, como em “ajude a motivar” e “ajude a orientar”. De acordo com o dicionário *on-line* Oxford Languages (2021), “ajudar” significa, entre outras coisas, prestar socorro, acudir, auxiliar e apadrinhar. Entendemos que a substituição do ensino-aprendizagem por ajuda ou auxílio, assim como identificamos em documentos anteriores, desloca a função docente para um trabalho menos relevante ou qualificado. Quando a TD assume a função de sujeito do processo e é concebida exclusivamente como algo positivo, temos o discurso difundido pela indústria de tecnologias sobre sua capacidade de melhorar processos pedagógicos e de substituir o professor.

Quanto à modalidade, podemos identificar no uso da expressão “Conversa com o Professor” a produção do sentido de diálogo da secretaria com o corpo docente da rede. Diferentemente de “Prezado Professor”, com cunho mais unidirecional de emissor-receptor, a “conversa” remete à oportunidade de fala, à troca de informações e à linearidade na relação entre o ente administrativo e os professores, no ensino mediado por TD. Identificamos, nesse sentido, menor grau de afinidade da secretaria com seu propósito discursivo de determinar como o professor deve executar seu trabalho. No documento, entretanto, não há evidências de coletividade, pois afirma que o professor deve se adaptar à (inevitável) presença das TD, sem contrapartida das dificuldades encontradas por eles no ERE.

Ao retomarmos o início do documento orientador do Mato Grosso, vemos na descrição do programa Aprendizagem Conectada que este deve oportunizar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, interrompido pela pandemia. Contudo, assim como identificamos em documentos até aqui analisados, as orientações desse programa disponibilizam e divulgam conteúdos e materiais, bem como a execução de tarefas de acompanhamento, motivação e assistência como substitutos desse processo. Como exemplo, o documento afirma que, semanalmente, é produzida e disponibilizada uma atividade:

Tarefa complementar retomando a atividade realizada na(s) semana(s) anterior(es). Este material será disponibilizado a partir da segunda semana, pois tem como objetivo oportunizar a melhoria contínua da aprendizagem. (Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, 2020, s/pág.).

Outro exemplo de substituição do processo de ensino e aprendizagem por disponibilização de atividades em meios digitais aparece no trecho: “Também serão disponibilizados jogos, leituras, videoaulas, *e-books*, ou seja, uma série de atividades diversificadas, de modo que os estudantes possam utilizar seu tempo de isolamento social aprendendo!” (Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, 2020, s/pág.).

O Guia Prático Para Professores, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, refere-se às ações para o ensino remoto como “metodologia integrada”, composta por três ferramentas: o Plano de Estudo Tutorado (PET), que é um conjunto de atividades separadas por série/disciplina e que devem ser baixadas em um site indicado no documento orientador; o aplicativo Conexão Escola, e o programa de TV Se Liga na Educação, da Rede Minas.

O documento orientador de Minas Gerais repete a disponibilização de recursos pedagógicos via TD como substituta do processo de ensino e aprendizagem. Também nesse documento, encontramos a repetição do adjetivo “disponíveis”, quando trata de objetos de aprendizagem, materiais de estudo e videoaulas. Outro termo bastante recorrente no documento, especialmente nas orientações para o aplicativo Conexão Escola, é “acesso” (e palavras correlatas, como “acesse” e “acessar”), em nosso entendimento, qualificando a incorporação do aplicativo como processo de ensino e aprendizagem: “O aplicativo para celular Conexão Escola será mais uma forma de acesso ao PET e às aulas da Rede Minas,

assim como os *slides* apresentados nas teleaulas [...]” (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020, p. 3).

No tutorial para uso do aplicativo, identificamos que a secretaria desconsidera possíveis lacunas no letramento digital de alunos e professores. Boa parte das explicações são pouco detalhadas e parecem partir da noção de que professores, estudantes e responsáveis estão obviamente aptos a sua utilização, como fica claro no trecho: “Para fazer o *download* do PET no aplicativo, você precisará de um leitor de PDF. Caso você não tenha, acesse a Google Play Store ou no IOS, busque pelo Google PDF Viewer e faça a instalação.” (Minas Gerais, 2020, p. 4). Assim, a secretaria parece considerar que todos os sujeitos envolvidos no ERE dominam a instalação de aplicativos em celulares, são conhecedores dos programas e dos estrangeirismos, e dispõem de boa conectividade para baixá-los.

Na seção que trata das regras para uso do aplicativo, há uma lista com verbos no infinitivo que inclui atribuições estranhas ao trabalho docente. Nesse caso, diferentemente da inserção do ensino remoto na vida privada do professor via WhatsApp, como identificamos em outros documentos orientadores, encontramos abrir e fechar salas (de *chat*), conforme a grade de horários de escola, e moderar o uso dessa ferramenta, de acordo com as regras presentes no *Tutorial do Aluno*. Ao final da lista, há, ainda, as proibições relacionadas ao envio de arquivos, à divulgação de *links* e à exclusão de mensagens.

Nas orientações para as chamadas Aulas Remotas no Modelo Híbrido de Ensino 2020, da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, destacamos das escolhas lexicais o foco na atuação docente para organização do ensino remoto. Segundo a primeira seção do documento, intitulada *Orientações Pedagógicas*, o professor deve:

Considerar, para organização dos horários de estudos dos estudantes: **horário de trabalho** dos responsáveis, disponibilidade de **acesso à internet** condicionada à **presença de um adulto, quantidade de dispositivos compartilhados** dentro de casa e **trabalho remoto** dos responsáveis. (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2020, p. 4, grifos no original).

O mesmo ocorre na seção que trata do planejamento das atividades, na qual se espera que o docente considere, por exemplo: “Os **ambientes e recursos** necessários para cada atividade.” (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2020, p. 7, grifo no original).

Além dos termos que remetem à organização do ERE, tais como “disponibilidade de acesso à internet”, e “ambientes e recursos necessários”, no que tange à modalidade, há, ao longo do documento, a repetição do verbo “dever” e suas flexões, presentes em quase todas as seções:

Cada atividade deve ter: identificação, nome do componente curricular, nome do professor e uma numeração progressiva que possa auxiliar a organização dos estudantes e responsáveis. [...] Deve contemplar todas as formas de acesso. [...] Sempre que houver entrega/devolutiva, o professor deve dar retorno do resultado aos estudantes. (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2020, p. 10).

Embora o texto introdutório desse documento reconheça os desafios e dificuldades impostos pela pandemia, ao longo das orientações identificamos as TD como sujeito escolar capaz de promover interação e construção de conhecimento. Como exemplo, ao se referir às atividades síncronas, o documento traz os seguintes encaminhamentos: “Comunicação em rede (**todos-para-todos**)/ Construção de conhecimento de forma colaborativa/ **Protagonismo dos estudantes** na exposição, apresentação, argumentação, criação e construção/ **Interatividade**.” (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2020, p. 10, grifos no original). Essa citação também possibilita identificarmos palavras que costumam estar atreladas aos discursos que propagam a presença das TD como algo exclusivamente benéfico para a educação. Quando tratamos da adoção do que vem sendo chamado de ensino híbrido pelas secretarias (como o rodízio de alunos, por exemplo) e dos discursos das empresas de tecnologias para o campo da educação, as palavras “colaborativa”, “protagonismo” e “interatividade” promovem o sentido de transformação positiva das práticas escolares, via TD.

De modo semelhante ao que ocorre nos documentos orientadores do Amapá e do Mato Grosso, as orientações do Rio Grande do Sul parecem promover um apagamento do processo de ensino e aprendizagem com a substituição da palavra “ensino” por outras. Em cada seção, separada por segmento escolar, identificamos “ajuste”, “organização”, “utilização”, “observação”, “disponibilização” e “mediação” como substitutos do ensino, no processo.

Conforme apresentado anteriormente, o *link* para as orientações do programa Estude em Casa, da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe, leva a um documento que agradece e parabeniza o professor por seu trabalho. Intitulado “Professor Bússola”, a lista de *links* para vídeos no

YouTube não apresenta diretrizes para o trabalho no período de fechamento das escolas. Parece uma tarefa hercúlea destacar as escolhas lexicais, no que tange às TD para o ERE.

Podemos, entretanto, articular os pequenos textos no documento que enaltecem o trabalho docente e que, em seguida, direcionam o professor para vídeos na plataforma YouTube, como uma questão de incoerência. Se a mensagem de valorização do trabalho do professor na pandemia de Covid-19 depende de acesso à internet para chegar a seu destinatário, essa escolha pode ser excludente, em certa medida. Como exemplo, temos “Uma merecida homenagem http://www.youtube.com/watch?v=v5iyZ_T-P1g”. (Sergipe, 2020, s/pág.), como mostrado na Figura 8. A “merecida homenagem” só pode ser vista, se o docente tiver acesso à internet.

Concluimos como primeiro estágio da análise – identificação de um problema de ordem semiótica – que a observação das escolhas lexicais e da modalidade nos documentos orientadores revela, como principais problemas sociais, a substituição do trabalho docente pela disponibilização de materiais em meios digitais e a atribuição de tarefas com TD ao professor, que não são, necessariamente, pertinentes à profissão. Barreto (2019, p. 225) sintetiza tal conclusão de nossa análise das escolhas lexicais ao afirmar que: “Em inúmeras situações, as TIC são posicionadas como sujeitos das orações: as TIC trazem, promovem, levam, etc. Um agente inusitado é posto a partir do deslocamento radical: objetos como sujeitos.”

No segundo estágio da análise, apresentado a seguir, discutimos possíveis obstáculos na estrutura social que fazem dessas escolhas lexicais um problema de ordem semiótica.

4.3

Segundo estágio da análise

O segundo estágio da ADC, que busca identificar os obstáculos para a superação da substituição do trabalho docente pelo compartilhamento de conteúdos via TD, dialoga com nossa revisão de literatura sobre discursos acerca

das TD na educação (capítulo 3). Nesse estágio, precisamos deslocar o foco da análise dos documentos orientadores e incluir as condições de sua produção:

O estágio 2 da apreciação crítica aborda o diagnóstico do problema de uma maneira bastante indireta, questionando quais são os obstáculos a serem superados. O que faz com que a estrutura e organização da vida social resistam a uma resolução descomplicada? (Fairclough, 2012, p. 312).

Conforme explica Barreto (2016), a ampliação da presença de TD pode reduzir a necessidade de trabalho humano. No caso do ERE, a forte inserção das TD para manutenção do ano letivo influencia na presença/ausência do trabalho do professor, nos documentos orientadores. Isso está posto no uso recorrente das palavras “disponibilizar”, “compartilhar”, “divulgar” e “acessar”, além de suas correlatas, em substituição ao processo de ensino e aprendizagem.

Vimos em Selwyn (2017) que a presença das TD como algo exclusivamente positivo desconsidera os múltiplos contextos de sua inserção. Ao substituir o trabalho docente pela disponibilização de aplicativos e videoaulas, por exemplo, os documentos orientadores podem inviabilizar a observação das diferentes condições de acesso a esses recursos por parte, inclusive, do próprio professor. O documento do Mato Grosso, ao mesmo tempo em que menciona as dificuldades de conexão enfrentadas pela rede estadual, traz uma mensagem ao docente na qual deve buscar se reinventar com as TD, diante dos desafios impostos pela pandemia e considera o cenário adverso uma oportunidade de novas práticas, possibilitadas pelos meios digitais. Trata-se, portanto, de um olhar unicamente positivo sobre a presença das TD no ensino remoto emergencial.

Em relação ao formato de lista de tarefas (ou manual de instruções), que configura boa parte dos documentos analisados, entendemos como obstáculos para sua superação a noção de TD como solução educacional e a redução do trabalho docente à articulação entre as TD e os estudantes e seus responsáveis. Verbos no imperativo, como no documento do Amapá e repetição de expressões como “o professor deve”, no documento do Rio Grande do Sul, seguidos de TD a serem incorporadas às práticas, parecem estar no cerne dessa compreensão sobre essas tecnologias.

Como o segundo estágio da ADC investiga os obstáculos na estrutura social, ou seja, a função do contexto na manutenção do problema, podemos afirmar que a forte entrada de conglomerados de tecnologias é, também, um obstáculo

significativo. Para esses grupos, o consumo de TD pela escola, a redução da interferência do Estado, a padronização dos processos de ensino e aprendizagem e a despolitização dos sujeitos escolares facilitam sua captura do campo da educação.

Ainda sobre esse obstáculo, quando analisamos os documentos orientadores, a presença de aplicativos de redes sociais, tais como Facebook e WhatsApp e de plataformas de vídeos, como YouTube, reforça que esses conglomerados possuem produtos que não foram desenvolvidos para fins educacionais, mas veem oportunidades de entrada na educação como mercado consumidor.

A pandemia e o consequente fechamento temporário das escolas oportunizaram não apenas a inserção de novos sujeitos no consumo dessas TD, mas ampliaram a oferta de outras que já existiam, como o Google Sala de Aula. O documento do Rio Grande do Sul, por exemplo, recorre a essa plataforma para quase todas as etapas do ensino, incluindo grupos de estudantes em atendimento educacional especializado (AEE), o que reforça o senso de padronização da aprendizagem, já mencionada. Para os professores atuantes em AEE, esse documento orienta “postar as atividades na Sala de Recursos do Google Sala de Aula.” (Rio Grande do Sul, 2020, p. 21).

Outro exemplo está no documento orientador da Secretaria do Mato Grosso, para o qual o WhatsApp deve ser incorporado como meio de comunicação professor-aluno e professor-responsáveis, demandando que todos esses sujeitos passem a utilizá-lo:

*Ajude a motivar pelo WhatsApp ou pelas redes sociais os estudantes a estudar e a desenvolver as atividades propostas semanalmente;

*Ajude a orientar os pais pelo WhatsApp ou pelas redes sociais a motivar e a incentivar seus filhos a estudar [...]. (Mato Grosso, 2020, p. 2).

Temos, ainda, instituições que estabelecem parcerias¹⁵ com as SEE e, consequentemente, com a condução do ensino remoto na pandemia. Essas parcerias também colaboram com o segundo estágio da análise, já que a presença da Fundação Lemann, da Fundação Telefônica Vivo e do Instituto Natura, no documento do Amapá, por exemplo, mostra algo semelhante ao descrito acima:

¹⁵ A própria concepção de “parceria” pode ser questionada, uma vez que se espera que todos os sujeitos envolvidos possam se beneficiar e, de fato, não são observadas melhorias significativas na educação com a parceria público-privada.

empresas cujos produtos não têm qualquer relação direta com a educação veem na criação de fundações filantrópicas uma oportunidade de entrada no campo educacional. Oferecem desde materiais didáticos e cursos de capacitação para professores até equipes para elaboração de currículos, conforme sua visão de formação escolar:

A Plataforma das Escolas Conectadas da Fundação Telefônica Vivo é uma parceira da Secretaria de Estado da Educação na formação Docente, que incentiva a formação a distância e o compartilhamento de conhecimento entre educadores por meio da plataforma. É um projeto que oferece cursos *on-line* de formação continuada, totalmente gratuitos, para professores da educação básica. (Amapá, 2020, p. 10).

O discurso das TD como solução, em articulação com as parcerias com empresas de tecnologias e de outros setores, está fortemente alinhado com uma estrutura social que impõe à educação a formação de sujeitos úteis ao modelo econômico vigente. Na crise sanitária causada pela pandemia não seria diferente, se olharmos para as TD com as lentes das secretarias: como facilitadoras da manutenção do ano letivo. Na pandemia, o fechamento das escolas é um problema que demanda solução. As empresas, então, inserem seus produtos e deslocam para outro lugar o trabalho do professor e as práticas escolares.

Concluímos, portanto, que os obstáculos na estrutura social para a solução do problema de substituição do trabalho docente estão na disseminação das TD como solução educacional para a pandemia e a apropriação das práticas pedagógicas pelos conglomerados de tecnologias, através das mídias digitais oferecidas pelas secretarias de educação para o ERE.

4.4 Terceiro estágio da análise

Para o terceiro estágio da ADC, com foco na função das escolhas lexicais na manutenção da estrutura social, ou seja, “considerar se a ordem social precisa do problema ” (Fairclough, 2012, p. 312), investigamos três diferentes aspectos. No primeiro, se consideramos que a estrutura social é marcada pela desigualdade de acesso de qualidade à internet e demais artefatos digitais, como mostram as tabelas no capítulo 2, a substituição do processo de ensino e aprendizagem pelo

compartilhamento ou pela disponibilização de materiais com uso de internet, exclui alguns grupos de sujeitos escolares.

Entre eles, também como apresentamos no capítulo 2, estão os estudantes da EJA (quanto maior a faixa etária, menor é o uso de internet) e estudantes e professores das zonas rurais de alguns estados, onde há precariedade de acesso à internet. No Quadro 1, vimos que em torno de 40% dos lares nas zonas rurais das regiões Norte e Nordeste possuem internet. Na região Norte, apenas 68% dos estudantes da rede pública básica possuem conectividade. Desse modo, documentos orientadores que apresentam como diretriz o acesso a aplicativos ou plataformas digitais para manutenção das atividades escolares dão sustentação à limitação do direito à educação durante a pandemia de Covid-19.

Como exemplo, no documento do Amazonas, os professores são orientados a “criar, conforme a possibilidade, turmas virtuais nas plataformas gratuitas tais como Google for Education, Khan Academy, entre outros para propor atividades de apoio aos estudantes.” (Amazonas, 2020, p. 10). Ao dar essa orientação, o documento promove a imediata exclusão dos alunos sem acesso à internet da apropriação dos conteúdos e materiais selecionados pelos professores.

O Quadro 7, que apresenta o percentual de escolas que ofereceram os equipamentos necessários para o ensino remoto por estado, mostra que apenas 15% das unidades estaduais do Amazonas o fizeram. Mesmo percentual do Amapá. Se considerados os demais estados cujos documentos analisamos, a situação não é muito melhor. No Espírito Santo, em Mato Grosso e em Sergipe, o percentual de escolas que disponibilizaram artefatos não chegou a 40%.

Ainda sobre esse aspecto, retomamos, aqui, o veto do presidente Jair Bolsonaro, publicado no Diário Oficial da União de 18 de março de 2021, à ajuda financeira a estados e municípios para acesso à internet por professores e alunos, durante o fechamento das escolas. A combinação desses fatores – diretrizes pedagógicas pautadas no uso de internet, evidenciadas nas escolhas lexicais, e veto à política de ajuda para o acesso à rede – expõem a função do problema na manutenção da estrutura social desigual.

O segundo elemento que consideramos para esta etapa da análise é o (re)posicionamento do trabalho docente, tanto nas escolhas lexicais quanto na modalidade. Se há, como vimos, a substituição do ensino pela mera disponibilização de objetos de aprendizagem, a construção do discurso sobre TD

nos documentos orientadores colabora para a desqualificação do espaço escolar (mesmo que “virtual”, na pandemia) como espaço de negociação, desenvolvimento do pensamento crítico e produção de conhecimento.

No documento orientador do Mato Grosso, a seção *Conversa com o Professor* traz: “Talvez tenha chegado a hora de nos adaptarmos às tecnologias digitais.” (Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso, 2020, p. 3). Essa afirmação posiciona a escola e, evidentemente, o trabalho do professor, em um lugar de obsolescência e inadequação. Ao dar continuidade com “Esta será uma maneira de fortalecer a cultura digital, como previsto na Base Nacional Comum Curricular e no DRC-MT e avançar rumo a uma educação integral.” (p. 3), o discurso dissemina que “fortalecimento” e “avanço” na educação estão condicionados às TD. Exemplo de mesma natureza está no documento de Minas Gerais, com a repetição do advérbio “melhor”, nas expressões “melhor condição de aprendizagem” e “melhor uso” (do aplicativo).

Ainda sobre o reposicionamento do trabalho docente, identificamos na referência às videoaulas, em todos os documentos, a necessidade de se levantar alguns questionamentos acerca da produção desses materiais. O documento do Rio Grande do Sul orienta que as atividades síncronas sejam gravadas e disponibilizadas para os alunos que, por qualquer motivo, não possam participar. Entendemos que esse material é produzido e disponibilizado pelo próprio docente, portanto, com certo grau de controle sobre o que está sendo compartilhado.

Ao recomendar as aulas do canal Khan Academy, como é o caso do documento do Amazonas, ou de qualquer outro canal ou plataforma, é interessante que reflitamos sobre quem produz esses materiais, quem viabiliza sua produção, como são selecionados os conteúdos e metodologias e como tais materiais chegam às secretarias de educação. A banalização do recurso videoaula atribui aparente neutralidade ideológica. Documentos orientadores que indicam a disponibilização de videoaulas não deixam minimamente claras essas informações, como é o caso do Mato Grosso:

Também serão disponibilizados vídeos, jogos, leituras, videoaulas, *e-books*, ou seja, uma série de atividades diversificadas, de modo que os estudantes possam utilizar seu tempo de isolamento social aprendendo! (Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso, 2020, s/pág.).

O terceiro aspecto é a reincidência da necessidade de capacitação docente, sob o viés de desqualificação para um trabalho com TD. Assim como identificamos no documento do Mato Grosso, o discurso da necessidade de “adaptação” do professor às tecnologias, no documento de Sergipe, o professor precisa se “atualizar” para “melhorar”. Trata-se do discurso de culpabilização do docente pela obsolescência:

Sabemos que o professor, apesar das muitas tarefas, precisa encontrar meios de se **atualizar** e de **melhorar seu desempenho** profissional. Através da formação continuada você se atualiza, conhece **novas técnicas** de ensino, troca informações com os colegas [...]. (Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, 2020, p. 3, grifos nossos).

O segundo e o terceiro estágios da ADC, apresentados até aqui, mostram que há, portanto, uma relação dialética entre os discursos sobre tecnologias nos documentos orientadores e a estrutura social: os discursos são configurados conforme a urgência na manutenção das atividades escolares na pandemia, o posicionamento das TD como sujeitos capazes de promover essa manutenção e certo controle do setor privado sobre a educação. Ao mesmo tempo, servem de sustentação para a reconfiguração do trabalho docente, para a valorização das TD como promotoras da aprendizagem e para a padronização das ações educativas.

O primeiro, o segundo e o terceiro estágios da análise, em articulação com a literatura dos estudos críticos de educação e tecnologias, lançam luz sobre o movimento de plataformização da educação básica. Em linhas gerais, a plataformização é compreendida como um “fenômeno em que plataformas digitais utilizam seu número de usuários, base de dados e poder tecnológico para ampliarem sua atuação, influenciarem o ambiente digital como todo e outras esferas da vida em sociedade” (Silva; Couto, 2022, no prelo) e, portanto, a educação. O ERE, na pandemia de Covid-19, reforça esse movimento com discursos de substituição docente pelo acesso aos conteúdos em meios digitais e de atribuição de neutralidade aos objetos tecnológicos.

Não é um movimento recente; a ampliação da interferência de empresas de TD na educação básica brasileira é observada desde a década de 1990, conforme apontamos no capítulo 2. E essa é, em nosso entendimento e a partir desses três estágios da análise, a razão pela qual há uma padronização nos discursos sobre TD nas orientações das SEE.

4.5

Quarto estágio da análise

O quarto estágio da análise, no qual podemos propor possíveis soluções para o problema, é, em nosso entendimento, o ponto nevrálgico da ADC. Considerando que seus objetivos são a tomada de consciência, o empoderamento de sujeitos menos favorecidos e a transformação, não é tarefa das mais fáceis encontrar solução para problemas que se relacionam de forma dialética com a estrutura social: moldam a estrutura e são moldados por ela. Discurso e desigualdades, discurso e fragilização do trabalho docente, discurso e captura da educação por conglomerados de TD estão amalgamados pelos documentos orientadores das SEE.

Acreditamos que a tomada de consciência e o empoderamento dos sujeitos escolares passam por consolidação da formação inicial e continuada de professores para apropriação das TD. Na leitura da produção acadêmica sobre Educação Básica na pandemia e tecnologias digitais, foi recorrente a menção a professores que, diante do fechamento das escolas e do ERE, sentiram-se despreparados para “uso” das tecnologias disponibilizadas.

O primeiro ponto que podemos avaliar aqui é a visão instrumental dos artefatos tecnológicos. Estar ou não preparado para transferir as práticas pedagógicas para o Google Sala de Aula, por exemplo, demonstra a compreensão da plataforma como ferramenta, cuja “utilização” dependeria apenas de um passo a passo ao qual não tiveram acesso. Essa visão tem o agravante de lançar sobre o professor a responsabilidade pelo sucesso (ou não) das adequações de suas práticas para meios digitais.

Aliadas a esse entendimento de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, estão: a inserção do determinismo tecnológico (presença/ausência = inovador/obsoleto), a promoção das TD ao patamar de sujeitos docentes e a disseminação das tecnologias como facilitadoras do trabalho do professor. Esse conjunto de fatores, percebidos na revisão de literatura, demonstra visão quase sempre acrítica da inserção das TD no campo da educação. A formação de professores poderia exercer, então, função primordial na tomada de consciência e ruptura com a noção de neutralidade das tecnologias digitais no contexto educacional.

Como consequência de docentes mais bem paramentados durante sua formação, novos sentidos de TD poderiam ser difundidos no espaço escolar. A fragilidade dessa possível solução, entretanto, está em seu médio ou longo prazo de execução, uma vez que envolve alterações no currículo das licenciaturas. Atualmente, boa parte dos currículos já conta com um componente sobre TD na educação¹⁶, como identificamos no capítulo 2, porém, a percepção de falta de conhecimento pode ser reflexo das inconsistências dessa formação.

Outro caminho que podemos propor é viabilizar que o maior número possível de sujeitos da comunidade escolar (especialmente gestores, coordenadores pedagógicos e professores) possa olhar criticamente para as políticas públicas de educação que recorrem às TD. No contexto da educação básica pública brasileira, isso permite compreender a função das TD na engrenagem da manutenção das desigualdades e na sustentação do modelo neoliberal. No trágico cenário de pandemia, a inserção das TD aconteceu de forma extremamente rápida, o que costuma excluir a comunidade escolar da tomada de decisões.

Não é diferente do que ocorria antes, quando as escolas eram equipadas com laboratórios de informática e outros aparatos, via políticas públicas, com mínimo envolvimento de professores na triangulação: políticas - TD - práticas pedagógicas. Esse olhar ampliado para as políticas colabora para a percepção da escola como consumidora acrítica e possivelmente abre espaços para questionamentos sobre seus sentidos hegemonicamente construídos.

No curto prazo de análise para o contexto da pandemia, a formação docente conjugada com estudos críticos de TD não parece possível. Entretanto, o cenário de fechamento de escolas e o trabalho desenvolvido pelas redes de ensino com tecnologias, nesse período já têm sido objetos de análise e o acesso ao conjunto desses estudos pode, sim, fortalecer a formação de professores, promover concepções de TD diferentes de artefatos neutros ou ferramentas pedagógicas e seu papel essencial na configuração dos discursos de facilitação ou inovação, como fator que desqualifica o trabalho docente.

¹⁶ Pensamos, como proposta de novo estudo, levantamento das análises já existentes sobre as ementas de TD na educação, dos cursos de licenciatura.

4.6

Quinto estágio: revisitando a análise

O quinto e último estágio da ADC aplicada aos documentos orientadores, objetiva olhar para a própria análise, identificando suas potencialidades e lacunas:

[...] o estágio 5 é um momento em que a análise se torna reflexiva, questionando, por exemplo, sua eficácia como apreciação crítica, sua contribuição para a emancipação social e o ajuste, em seus posicionamentos, a práticas acadêmicas nos dias atuais tão ligadas ao mercado e ao Estado. (Fairclough, 2012, p. 314).

Propomos para esta etapa, articular os estágios anteriores com os referenciais teóricos que trazemos para a tese e, assim, retomar o objetivo deste estudo. Quando identificamos o apagamento de parte considerável do trabalho docente como problema de ordem semiótica configurado nas escolhas lexicais, percebemos a substituição do professor como ideologia predominante.

Podemos estabelecer um paralelo entre os já mencionados bancos de atividades em plataformas digitais e os aplicativos adotados pelas secretarias de educação para o ERE, para tratar do que nos explica Barreto (2018), quando discute a expropriação do trabalho docente. A configuração em listas de afazeres ou manuais de instrução relega a prática pedagógica

[...] a um papel secundário, com suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o gerenciamento do tempo necessário à execução de tarefas determinadas, tendo como suporte materiais veiculados nas/pelas TIC. Nesses termos, [...] completa a estratégia de alijar o professor da totalidade do processo de trabalho docente. (Barreto, 2018, p. 33).

As reflexões de Fink e Brown (2016) sobre a substituição do trabalhdocente pelas TD convidam ao debate sobre o que é divulgado e o que de fato acontece. Novamente, podemos estabelecer uma comparação entre o discurso da facilitação do trabalho do professor e a construção dos discursos sobre TD nos documentos orientadores (a repetição de “acesse”, “oriente”, “gerencie”, “organize”, entre outros elementos lexicais, por exemplo): reforça-se a noção de que a disponibilidade de determinado artefato e o compartilhamento de conteúdos viabilizam o trabalho do professor na pandemia quando, na verdade, desloca o docente para mediação, reduz custos para o poder público e promove a manutenção das desigualdades no acesso à formação escolar.

Nossa revisão de literatura (capítulo 2) dialoga com o segundo estágio da análise, ao permitir nossa compreensão da capacidade de atendimento aos

estudantes durante o fechamento das escolas. Os quadros que mostram percentuais de estudantes com acesso à internet por região do país e os dados referentes às ações das SEE dão a dimensão da estrutura social desigual, agravada pela pandemia. O acesso aos equipamentos necessários para a manutenção das atividades escolares durante o ERE é uma reprodução do modelo neoliberal de educação: estados mais economicamente abastados deram conta de distribuição mais igualitária de equipamentos, enquanto os mais pobres precisaram privilegiar o envio de materiais impressos aos alunos.

Cuban (2001), Fink e Brown (2016) e Selwyn (2017) destacam que o modelo neoliberal de educação lança sobre a escola a responsabilidade pela plena formação dos sujeitos. Em um cenário de pandemia, a simples disponibilização de aplicativos para celulares e plataformas para manutenção do ano letivo reproduz esse modelo, já que exime as administrações centrais, no caso, o MEC e as secretarias, da responsabilidade de devidas providências para garantir acesso de qualidade à educação. Essas características da estrutura social são obstáculos para a superação do problema identificado.

Quando fazemos o caminho inverso e investigamos como o problema faz a manutenção dessa estrutura, encontramos outro sentido hegemônico para as TD: o solucionismo tecnológico, materializado nas escolhas lexicais. Embora Morozov (2013) não discuta especificamente o campo da educação, podemos recontextualizar seu debate nesse campo e entender que, para todo problema existente, as TD aparecem como solução. Assim, o discurso configurado em listas de tarefas para professores, adoção de aplicativos e plataformas digitais e substituição de ensino-aprendizagem por “acesso” via TD trabalham para a promoção dos aparatos tecnológicos como solução educacional e, consequentemente, para o reordenamento do trabalho do professor como mero mediador aluno-tecnologia.

No quarto estágio, onde podemos, segundo Fairclough (2012) e Chouliaraki e Fairclough (2005), destacar a relevância da análise para a identificação de possibilidades de mudança, vemos a suposta neutralidade das TD, ou seja, sua compreensão como ferramenta de uso pedagógico, como ideologia a ser questionada. Isso é possível com formação docente consistente, capaz de analisar criticamente as políticas públicas para a educação.

Consideramos que essas são as potencialidades da análise que apresentamos. Quais seriam, então, as fragilidades? A primeira pode estar na subjetividade da própria ADC. O analista investiga, sinaliza, questiona, interfere e modifica o objeto semiótico conforme não apenas o instrumental do próprio referencial teórico-metodológico, mas também sua visão de mundo, seu papel social e contexto de atuação. Isso significa dizer que outras ideologias que permeiam os discursos sobre TD poderiam ser identificadas, caso a análise tivesse sido executada por outros pesquisadores. De certo modo, as múltiplas possibilidades estão imbricadas no caráter multidisciplinar da ADC.

Outra fragilidade que podemos identificar e que possivelmente demanda novas investigações é a forma de participação das SEE e das empresas privadas na elaboração dos documentos orientadores, como sujeitos do discurso. Quem são os agentes públicos das secretarias? Quem os nomeou? Qual foi sua formação para atuação como agente público? Quais são suas bandeiras político-partidárias? Que concepção de tecnologias digitais atravessou sua elaboração dos documentos?

De mesmo modo, há indagações sobre as empresas privadas: quais são as diretrizes das parcerias com as secretarias? Quais são seus objetivos na formação escolar dos alunos? Em que medida interferiram na formatação do ensino remoto emergencial? Adicionamos que, nesta pesquisa, priorizamos os documentos direcionados ao professor, como sujeito interlocutor do discurso, impactado pelos sentidos hegemônicos das TD nesses elementos semióticos. Pode ser relevante, especialmente no pós-pandemia, trazer seu entendimento desses sentidos e confrontar com o que aqui apresentamos.

5

Considerações finais, possíveis lacunas, outras perspectivas

É possível fazer uma crítica emancipatória da tecnologia? (Morozov, 2018, p. 19).

Iniciamos as reflexões finais desta pesquisa em abril de 2022, momento em que vivenciamos o relaxamento das medidas sanitárias para contenção da pandemia que levou mais de 660 mil brasileiros a óbito. Após os seguidos escândalos de corrupção no governo Bolsonaro, relacionados à recusa de aquisição de vacinas contra a Covid-19, à tentativa de superfaturamento na compra do imunizante Covaxin e ao explícito negacionismo da ciência por parte do Ministério da Saúde, que resultaram, inclusive, na instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito em 2021, e a pressão popular (e política) pelo direito à imunização, chegamos ao patamar de 74,2%¹⁷ de pessoas totalmente imunizadas e reabertura total de escolas.

Ao longo da pesquisa e escrita desta tese, experienciamos a gravidade da pandemia, seus impactos na economia nacional, especialmente o desemprego e a volta do país ao Mapa da Fome¹⁸. As redes públicas de ensino, através das políticas para fornecimento de merenda escolar, buscaram mitigar o cenário com ações de distribuição de cestas básicas às famílias dos estudantes e, onde a situação permitia, abertura dos refeitórios das escolas para que os alunos pudessem se alimentar adequadamente.

Parte dos estudantes das redes públicas, assim como tantos brasileiros, lidaram, ao mesmo tempo, com a morte de familiares e amigos; redução drástica na renda familiar ou desemprego de seus responsáveis, que atingiu principalmente os mais pobres¹⁹ (resultados de uma combinação de política econômica desastrosa e pandemia de Covid-19); e manutenção das atividades escolares a qualquer custo.

¹⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/vacinas/noticia/2022/03/20/vacinacao-contr-a-covid-742percent-da-populacao-esta-totalmente-imunizada-sao-1593-milhoes-de-pessoas.ghtml>. Acesso em: 14 abr. 2022.

¹⁸ Mapa da Fome é um levantamento periódico global da ONU sobre a carência alimentar. Fazem parte do mapa os países cujo percentual da população subalimentada ultrapasse 5%.

¹⁹ Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveis-pobreza-sem-precedentes-ultimas-decadas>. Acesso em: 8 abr. 2022.

Os estudantes inscritos no CAD-Único lidaram, ainda, com o veto²⁰ à disponibilização de suporte tecnológico necessário para acompanhamento das aulas, como explicitamos no capítulo 2.

Nesse contexto, houve aprofundamento das desigualdades no acesso à educação, como nos mostra o estudo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid-19 (PNAD-Covid – IBGE, 2021). O engajamento de alunos no ensino remoto emergencial, considerando uma carga horária regular de 25 horas semanais, foi de 36%, em média. Apenas para ilustrar a questão, o mesmo estudo indica que a aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio em 2020 ficou 9 pontos abaixo do esperado, considerando os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o mesmo período, caso não houvesse pandemia.

A própria revisão de literatura, discutida no capítulo 2, trouxe estudos que sinalizaram esse aprofundamento das desigualdades no acesso à formação escolar, antes mesmo da publicação do PNAD-Covid. Vale ressaltar que, durante todo o período de fechamento das escolas, houve forte pressão por parte do próprio MEC²¹, dos conglomerados de comunicação de massa²² e de setores apoiadores do governo Bolsonaro – entre eles, o setor de educação privada²³ se destaca – para que as escolas reabrissem, mesmo sem a imunização completa de funcionários e alunos.

Ao retomarmos o objetivo geral da pesquisa que originou esta tese – investigar que sentidos são atribuídos às tecnologias digitais nos documentos orientadores das secretarias estaduais de educação para o ensino remoto emergencial –, partíamos do pressuposto de que tais documentos, com abrangência significativa, propagavam ideologias que poderiam impactar os processos de ensino e aprendizagem e reposicionar o trabalho docente, conforme interesses diversos. Compreendemos, com a revisão de literatura sobre a incorporação das TD às práticas escolares na pandemia, que essa incorporação foi

²⁰ O veto foi derrubado pela Câmara de Deputados somente em junho de 2021, quando parte das redes já retomavam as aulas presenciais.

²¹ Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/mec-pressiona-pela-retomada-das-aulas-presenciais>. Acesso em: 30 mar. 2022.

²² Disponível em: http://obviousmag.org/observando_o_cotidiano/2020/os-discursos-da-grande-midia-sobre-a-volta-as-aulas-presenciais.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

²³ Disponível em: <https://marcozero.org/pressao-das-escolas-privadas-pela-volta-as-aulas-pode-gerar-efeito-domino-na-rede-publica/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

bastante verticalizada e, até mesmo em função da emergência sanitária, desconsiderou a participação de diferentes sujeitos escolares em sua execução.

Com isso, a diversidade de saberes, contextos muito heterogêneos e conhecimentos acerca das TD não totalmente consolidados tornaram hercúleo o trabalho docente durante o fechamento das escolas. As propostas das secretarias de educação para o ensino remoto indicavam vias de mão única, rápidas e estreitas para manutenção das atividades escolares, como a adoção, por exemplo, de um único aplicativo para uma rede inteira, que incluía zonas urbana e rural, ensino regular e EJA, ensino fundamental, ensino médio e estudantes em atendimento educacional especializado. Tal constatação não chega a ser surpreendente, se considerarmos que desde o PROINFO a participação das comunidades escolares na tomada de decisões sobre a apropriação das TD é praticamente inexistente.

Temos, então, a identificação de um primeiro sentido hegemônico das TD nos discursos dos documentos orientadores para o ERE: a incorporação destas para manutenção das atividades pedagógicas ocorre à revelia da comunidade escolar e aponta para a presença/ausência como fator determinante para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram. Como indica Selwyn (2020b), comunidades escolares que puderam reinserir suas atividades em mídias digitais com as quais estavam mais familiarizadas conseguiram reduzir as decorrências negativas do fechamento das escolas. Em contrapartida, o uso de plataformas desconhecidas penalizou professores e alunos no cenário brasileiro.

Podemos ampliar a identificação desse sentido hegemônico com a compreensão de discurso como prática social historicamente situada e constituída. A substituição do ensino pela disponibilização de artefatos, pelo compartilhamento de informações e pela mediação da aprendizagem dá a dimensão da presença de determinada tecnologia digital como fator garantidor do direito à formação escolar. Os documentos orientadores para o ERE materializam o processo de ensino aprendizagem deslocado para as TD, enquanto a comunidade escolar, especialmente os professores, precisam se movimentar para dar conta desse deslocamento.

Com a aplicação do modelo de ADC, identificamos esse sentido hegemônico na predominância de orientações para o ensino remoto emergencial estabelecidas sobre TD, mesmo em contextos onde a disponibilidade de acesso a elas é precária e desigual. Em outras palavras, apesar da ausência de efetivo

acesso às TD, é sobre elas que está pautada a toda a manutenção do ano letivo, demandando de professores, estudantes e seus familiares a devida adequação. O que nos mostra o estudo da PNAD-Covid, com a constatação de que o engajamento de alunos ao ensino remoto emergencial foi de apenas 36% da carga horária regular, é, também, um dado importante do sentido hegemônico da presença de TD como garantia do direito à educação, já que não reflete a realidade.

No percurso da ADC, identificamos outras hegemonias de sentido (entrelaçadas) de TD nos documentos orientadores: a capacidade de substituição do trabalho docente, o solucionismo tecnológico e a neutralidade da presença dos artefatos. Cada uma delas traz consequências para o cenário de educação básica pública brasileira e, por outro lado, permite questionamentos e outras perspectivas para o tema desta tese. Quando posicionadas como artefatos que possibilitariam a manutenção do ano letivo na pandemia, são atribuídas às TD funções tipicamente docentes. Um aplicativo que traz objetos de aprendizagem, cronograma, metodologia, avaliação e outros componentes do trabalho pedagógico, o professor passa a desempenhar o papel de animador ou de mediador entre o aluno e aquele objeto técnico.

Esse movimento de substituição do trabalho docente por TD ocorre há um tempo e faz parte de um conjunto multifacetado (organismos multilaterais, GAFAM, governos neoliberais) de ações de desqualificação da escola como espaço de formação. A pandemia de Covid-19 e o fechamento das escolas potencializaram a percepção de que uma aprendizagem (descolada do ensino) é possível via TD e fora da escola. Nesse cenário, a instituição escolar é constantemente questionada pela indústria de tecnologias e pelas políticas educacionais neoliberais; vê sua relevância como espaço de desenvolvimento humano e troca de saberes fragilizada diante da facilidade com que discursos da substituição tecnológica permeiam o coletivo por diversas vias – no caso desta tese, via documentos orientadores das SEE.

Ainda no campo da substituição tecnológica do trabalho docente, no contexto de fechamento de escolas, pensamos que esse aspecto abre as portas da educação básica pública para o ensino híbrido. Com o trabalho docente remodelado para a mediação da aprendizagem, há possibilidade real e acrítica de ampliação da oferta de ensino híbrido, sob as égides de autonomia discente,

modernização das práticas pedagógicas, democratização do acesso à educação e redução de custos para o Estado. Ao contrário, ensino híbrido, implementado como rodízio de alunos – presencial/remoto – pode reduzir, na escola e na sala de aula, seu caráter de coletividade e suas práticas de solidariedade e de convivência com a diversidade. Pode superestimar o individualismo, a cultura do mérito, a padronização e o isolamento.

A ideologia do solucionismo tecnológico, identificada na segunda etapa da ADC, quando discutimos os obstáculos na estrutura social, permeia o discurso sobre TD nos documentos orientadores sob duas vertentes. A primeira é evidenciada pela ausência de qualquer posicionamento contraditório quanto à adoção de dada TD para continuidade do ano letivo. Como já mencionamos, há verticalização na elaboração dos documentos e não encontramos brechas que permitam às comunidades escolares algum nível de mobilidade para fazeres pedagógicos diferentes daqueles apresentados. As configurações dos elementos semióticos, como manuais de instruções ou infográficos, apresentam as TD como solução educacional para a pandemia, já que, nesse formato, basta que o corpo docente de determinada unidade escolar siga um passo a passo para que o acesso à aprendizagem aconteça.

A segunda vertente do solucionismo tecnológico, nos discursos dos documentos analisados, está evidenciada na repetição dos verbos “disponibilizar”, “organizar”, “acessar” e suas variações. Conforme apresentamos na análise e em diálogo com Selwyn (2017), Selwyn e Facer (2013) e Morozov (2018), bastaria que certo meio digital estivesse disponível para que a aprendizagem acontecesse. Essa constatação está intimamente alinhada com os discursos sobre educação e tecnologias nas diretrizes dos organismos multilaterais para o setor, com os interesses das empresas de tecnologias em capturar as políticas públicas para a educação como mercado consumidor de seus produtos e com o modelo neoliberal que prega redução de investimentos, através de supostas economia e eficiência trazidas pelas TD.

O terceiro sentido hegemônico que identificamos é a atribuição de neutralidade à presença das TD. Em parte dos discursos, nos documentos orientadores, essas tecnologias são apresentadas como ferramentas pedagógicas. Essa concepção é bastante palatável, quando há inserção acrítica das tecnologias nas práticas escolares. Essa é uma contradição que merece algumas observações.

Ao mesmo tempo em que há o discurso da substituição do trabalho docente pelas TD, ou seja, são elevadas ao patamar de sujeitos promotores da formação escolar, uma manipulação dos elementos lexicais, que as posicionem como meras ferramentas pedagógicas, facilita sua entrada na escola, já que, a princípio e por si só, não modificariam as práticas. Evidências de atribuição de neutralidade às TD estão nas palavras: “ferramenta”, “utilização”, “utilizar”, “usar”, “acessar”, “disponibilizar”, entre outras as quais recorrem os documentos analisados.

A neutralidade das TD tem, ainda (e, talvez, principalmente), grande utilidade para as GAFAM. No ensino remoto emergencial, enquanto o Google Sala de Aula e o Google Meet, por exemplo, apresentam-se como ferramentas para manutenção do ano letivo e do vínculo entre o aluno e a escola durante a pandemia, há, como explicamos, apropriação por parte da empresa de gigantescos bancos de dados de alunos, professores e sistemas escolares. Esses sujeitos não têm controle sobre que tratamento tem sido dado as suas informações. Com viés instrumental e alimentada pelos materiais produzidos por professores e redes públicas de ensino, é possivelmente mais fácil não haver questionamentos sobre a apropriação de dados.

Pelo exposto, podemos, aqui, retomar as questões que nortearam o percurso da pesquisa. Que sentidos hegemônicos permeiam os discursos das TD nos documentos orientadores das secretarias? Como os discursos acerca dessas tecnologias nos documentos orientadores as (re)posicionam ou (re)configuram nos processos de ensino e aprendizagem remotos emergenciais? Pensamos que as bases epistemológicas da ADC e esta própria deram conta, em boa medida, de respondê-las. Instrumentalizadas pela concepção de hegemonia, identificamos a neutralidade, o solucionismo tecnológico e a substituição do trabalho docente, como sentidos que atendem a interesses de empresas de tecnologias, modelo neoliberal de educação e de organismos multilaterais e abrem espaços para questionamentos sobre quão alinhados aos interesses das comunidades escolares estão esses sentidos.

A linguística sistêmico-funcional, que pautou nossa compreensão das escolhas lexicais como categoria de análise, permitiu que identificássemos palavras, expressões e modalidade que materializam os sentidos hegemônicos descritos acima. Documentos orientadores em formato de manual de instruções para professores, com verbos no imperativo, por exemplo, não apenas deslocam o

trabalho docente para a função de mediador da aprendizagem entre aluno e TD, mas reforçam a noção de que a disponibilidade de determinado artefato dá conta do processo educacional. A omissão do *ensino* na descrição dos procedimentos também promove o reposicionamento do fazer pedagógico, que se limita a orientar o aluno para atingir uma aprendizagem que está posta pela tecnologia digital.

Os estudos da Escola de Frankfurt atravessam, em nosso entendimento, todas as implicações descritas acima. Com maior tomada de consciência sobre os sentidos atribuídos às TD no ensino remoto emergencial, é possível compreender os sentidos dessas tecnologias em quase todo o campo educacional público brasileiro. O que tem sido vivenciado no recorte temporal da pandemia e do fechamento das escolas representa a incorporação das tecnologias nos quase 40 anos de políticas públicas para o tema. Compreendemos, entretanto, que essa tomada de consciência pode estar limitada à prática de pesquisa em educação e tecnologias e ainda precisar caminhar até o “chão da escola”. De mesmo modo, as práticas possíveis, interessantes, inovadoras e conectadas com a realidade precisam afetar o campo de pesquisa sobre educação e tecnologias.

Em relação aos cinco estágios da ADC que aplicamos aos documentos orientadores, tomamos como pertinente para essas considerações finais o quinto e último estágio. É o momento em que, segundo o modelo aplicado nesta tese, podemos fazer um levantamento das potencialidades e das fragilidades da própria análise, em um movimento de reflexão, identificação da multiplicidade de interpretações de dados (própria de um instrumental metodológico multidisciplinar), apontamentos sobre as lacunas e fragilidades do percurso e abertura para novas investigações.

No que tange ao primeiro estágio da análise, seu potencial para o entendimento de um problema de ordem semiótica e seus desdobramentos nas práticas sociais está na investigação das escolhas lexicais dos documentos orientadores. Com suporte da revisão de literatura sobre os discursos de educação e tecnologias, a análise das escolhas lexicais trouxe a confirmação para os pressupostos de solucionismo tecnológico e reordenamento do trabalho docente com TD na pandemia.

Inclui-se, como já avaliamos, que essas escolhas imprimem neutralidade ideológica a objetos que não são neutros. Consideramos que a opção por (ou

inclusão de) outras categorias de análise, como a sintaxe e a metalinguística, poderia trazer outros olhares e novas conclusões para o estudo. Entendemos, então, como lacuna ou ponto de fragilidade dessa etapa, a impossibilidade de abarcar múltiplas categorias, dentro do período de elaboração desta tese de doutorado.

No segundo estágio da análise, quando identificamos os obstáculos na estrutura social que inviabilizam a solução para o problema de ordem semiótica, compreendemos alguns movimentos de desqualificação da escola como espaço de formação dos sujeitos. Esses movimentos estão refletidos, principalmente, na reconfiguração do trabalho docente (para mediador da aprendizagem) e na elevação das TD ao patamar de solução educacional. Tal compreensão é uma potencialidade dessa etapa da análise, pois contribui com outras investigações sobre os efeitos da presença massiva das TD na educação, em tempos de pandemia, e seus desdobramentos pós-Covid-19.

Entretanto, o estudo poderia ser mais aprofundado no que tange aos conjuntos de forças que atuam como obstáculo e embaçam a visão sobre os movimentos de desqualificação da escola, mercantilização do ensino- aprendizagem e padronização de processos escolares, como forma de redução de custos para o poder público. Acreditamos que estudos sobre as GAFAM na educação, tanto na pandemia quanto nas perspectivas para um futuro próximo (a massificação do ensino híbrido, por exemplo), assim como os discursos de organismos multilaterais e secretarias de educação sobre as TD, complementariam significativamente a análise aqui apresentada.

Há relação dialética entre o segundo e o terceiro estágios da análise. No segundo, verificamos como a estrutura social faz a manutenção do problema, enquanto o terceiro estágio investiga como o problema dá sustentação à estrutura social. No terceiro estágio, identificamos que as escolhas lexicais nos documentos orientadores refletem a inserção das TD no ensino remoto emergencial como agentes potencializadores da reconfiguração do trabalho docente, da suposta neutralidade que permeia a presença desses artefatos na educação. Em outras palavras, o problema de ordem semiótica é moldado pela estrutura social e, também, atua para sua manutenção.

A função do problema na ordem social pode, entretanto, ser analisado sob a ótica das concepções de TD dos sujeitos escolares. A oportunidade para que

professores e alunos das redes públicas compartilhem suas ações, impressões e expectativas em relação ao ERE (e pós-pandemia), com tecnologias digitais, está em curso, com as pesquisas sobre os impactos da pandemia, como vimos na revisão de literatura. Acreditamos que esse compartilhamento trará outra compreensão do problema como componente da estrutura social.

Podemos afirmar que o quarto estágio é o embrião das transformações sociais almejadas pelo viés da ADC de ruptura com as desigualdades. Por ser o estágio no qual se propõem possibilidades para solução dos problemas identificados na primeira etapa, é no quarto estágio que residem as perspectivas de ação para a transformação. Na pesquisa que aqui apresentamos, avaliamos como possível solução reavaliar as ementas das disciplinas de TD dos currículos de formação inicial e continuada dos professores. Vemos, como potencial, a inserção de estudos críticos de educação e tecnologias, como lacuna, a compreensão de que os resultados não vêm em curto ou médio prazo. Nesse ínterim, não deve ser descartado o rápido avanço do ensino híbrido, por exemplo, enquanto professores ainda se capacitam para uma apropriação crítica e qualificada das TD.

Propomos, também, maior articulação entre a produção acadêmica sobre educação e tecnologias e o trabalho desenvolvido no espaço escolar, não como uma via de mão única, em que o conhecimento acadêmico deva ser “consumido” em sua integralidade, mas uma troca de saberes que possa transformar ambas as instâncias.

O questionamento na epígrafe deste capítulo final – “É possível fazer uma crítica emancipatória da tecnologia?” – traz dois elementos essenciais para os estudos de educação e tecnologias: crítica e emancipação. A ausência de atuação eficiente do MEC para garantir um direito constitucional durante a pandemia e o descolamento das propostas com TD, provenientes das SEE, da realidade de desigualdades no acesso a esses artefatos são, por si só, motivos para olharmos criticamente para a presença das TD no ensino remoto emergencial. Considerando os discursos analisados no decorrer desta pesquisa, nossa crítica está fundamentada nas TD como agentes do modelo neoliberal de educação, que desqualifica a escola e o trabalho docente, além de aprofundar as desigualdades no acesso à formação escolar.

Em que medida essa crítica às tecnologias digitais pode ser emancipatória para a educação? Morozov (2018) explica que é, sim, possível ter uma visão

crítica emancipatória das TD, quando conseguimos compreender com clareza seu papel no mundo atual. Foi o que buscamos nesta tese e acreditamos que o recorte temporal da educação na pandemia trouxe evidências do que significam as TD nas políticas para a educação e, conseqüentemente, nas práticas escolares. Concluímos que é possível, ainda, ampliar esse questionamento sobre o papel das TD na contemporaneidade e promover a emancipação dos sujeitos escolares deslocando (sem excluir) a investigação do macro (*big techs*, capitalismo global, neoliberalismo na educação) para o micro. Diante de uma suposta inevitabilidade, que práticas pedagógicas fazem das TD menos agentes de uma economia global, promotora de desigualdades e mais espaços de negociação de sentidos, rupturas, engajamento, solidariedade, produção e divulgação de conhecimentos?

6

Referências

ALFARO, Lisandra; CLESAR, Caroline; GIRAFFA, Lucia Maria. Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na educação básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais no município de Alegrete/RS. **Revista Dialogia**, n. 36, 2020.

ALMEIDA, Beatriz; ALVES, Lynn. Letramento digital em tempos de Covid-19: uma análise da educação em contexto atual. **Revista Debates em Educação**, v. 12, n. 28, set./dez. 2020.

ALMEIDA, Raquel; SPAGNOLO, Carla. A inventividade na educação básica em tempos de pandemia: aprendizados da sala (virt)atual. **Revista Dialogia**, n. 36, 2020.

ALVES, Fátima; LANGE, Wolfran; BONAMINO, Alicia. Geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar *et al.* (org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Aprendizagem em Casa**. Macapá, 2020. Disponível em: <https://www.nte.ap.gov.br/aprendizagememcasa/>. Acesso em: 5 set. 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Aula em Casa**. Manaus, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso em: 1º set. 2020.

ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275.

BANNELL, Ralph *et al.* **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2020.

BARBARA, Leila; MACÊDO, Célia. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, n. 1, 2009.

BARRETO, Raquel G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003.

BARRETO, Raquel G. **A substituição tecnológica na padronização do ensino**. 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/211.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BARRETO, Raquel G. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical *In*: FERREIRA, Giselle M. S.; ROSADO, Luiz A. S.; CARVALHO, Jaciara S. (org.) **Educação e tecnologias**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: Unesa, 2017.

BARRETO, Raquel G. Tecnologias e sentidos. **Revista Instrumento**, v. 20, n. 1, 2018.

BARRETO, Raquel G. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 218-234, 2019.

BARRETO, Raquel G.; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

BARROS, Solange M. Bases filosóficas da análise de discurso crítica. *In*: BATISTA, José Ribamar; SATO, Denise; MELO, Iran F. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BECHARA, José B. **Design thinking**: estruturantes teórico-metodológicos inspiradores da inovação escolar. 2017. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BORGES, Luís. **Uma análise prévia do ensino de emergência em tempos de pandemia e o impacto na educação**. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/8898>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BUENO, Sinésio. **Pedagogia sem sujeito**: qualidade total e neoliberalismo na educação. São Paulo: Fapesp, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE)**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002415.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Um Computador por Aluno**: a experiência brasileira. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. (Série avaliação de políticas públicas, 1).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)**. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: 1º maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de lei nº 9.165/2017**. Programa de Inovação Educação Conectada. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/#ancora>. Acesso em: 1º maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida**. Brasília, DF, 2021c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2022.

CARIUS, Ana Carolina; CABRERA, Thiago. A escola fechou. E agora? Discutindo as práticas pedagógicas em Matemática em tempos de Covid-19. **Boletim Online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 9, n. 18, out. 2021.

CARVALHO, Jaciara; ROSADO, Luiz Alexandre; FERREIRA, Giselle. Rótulos e abordagens de pesquisa em educação e tecnologia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, out./dez. 2019.

CARVALHO, Célia R. de. **As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente:** as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica. 2017. 337f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido:** uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. [s.:l.]: Clayton Christensen Institute; Fundação Lemann; Instituto Península, 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 10 out. 2021.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity:** rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005.

CUBAN, Lary. **Oversold and underused computers in the classroom.** Cambridge: Harvard University Press, 2001.

CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela; MARTELATTO, Mario Eduardo. **Linguística funcional:** teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação. **Programa EscoLar.** Vitória, 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/escolar/orientacoes-gerais-3>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FEUSP). **Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida:** alguns apontamentos. São Paulo, 2021. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/diretrizes-gerais-sobre-a-aprendizagem-hibrida-alguns-apontamentos#:~:text=As%20Diretrizes%20Gerais%20sobre%20a,notadamente%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. A Dialética do Discurso. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 225-234, maio/agosto 2010a.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis:** the critical study of language. Harlow: Longman, 2010b

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 2, n. 25, p. 307-329, 2012.

FEENBERG, Andrew. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. *In*: NEDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010.

FELDMANN, Marina. Formação de professores e cotidiano escolar *In*: FELDMANN, Marina (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FERREIRA, Lara; CALIXTO, Vitória. Desigualdade educacional no Brasil é agravada pela pandemia. **Lamparina – UFOP**, Ouro Preto, 24 ago. 2021. Disponível em: <https://sites.ufop.br/lamparina/blog/desigualdade-educacional-no-brasil-%C3%A9-agravada-pela-pandemia>. Acesso em: 27 maio 2022.

FERREIRA Giselle; CARVALHO, Jaciara. Recursos educacionais abertos como tecnologias educacionais: considerações críticas. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 144, jul./set. 2018.

FERREIRA, Giselle M. S. *et al.* Estratégias para resistir às resistências: experiências de pesquisa e docência em educação e tecnologia. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, 2020.

FERREIRA, Giselle; LEMGRUBER, Marcio. Tecnologias educacionais como ferramentas: considerações críticas acerca de uma metáfora fundamental. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 112, v. 26, 2018.

FINK, Bem; BROWN, Robin. **The problem of education technology** (Hint: it's not the Technology). Utah: USU, 2016.

FRAZÃO, Elisiane; LIMA, Veraluce. Análise da conversação no Brasil: os desdobramentos de um campo de formação multidisciplinar. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 622-637, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.

GATTI, Bernardete. **Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernardete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Revista Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, 2020.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das minorias *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo na educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEUSS, Raymond. A dialética e o impulso revolucionário *In*: RUSH, Fred (org.). **Teoria Crítica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

GIDDENS, A. **Novas regras do método sociológico**: uma crítica positiva das sociologias compreensivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, A. C. F. G. **Conectividade para utilização de laptops educacionais**. 2010. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

GOMES, Marquiana *et al.* Ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19: trabalho e formação do professor de geografia no Paraná. **Revista Pegada**, v. 21, n. 3, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

HALLIDAY, Michael. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Rio de Janeiro, 2020a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 1º set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid-19**. Rio de Janeiro, 2020b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27946-divulgacao-semanal-pnadcovid1.html>. Acesso em: 30 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (INEP). **Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acesso em: 14 ago. 2021.

JAGER, Margarete. Quão crítica é a análise de discurso crítica? In: RESENDE, Viviane; REGIS, Jacqueline (org.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas: Pontes, 2017.

KRESS, Gunther. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Edward Arnold, 2001.

KRITT, David; WINEGAR, Lucien. **Education and technology: critical perspectives, possible futures**. Plymouth: Lexington Books, 2010.

LEVINSON, Stephen. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARTINS, Ana Amélia; MARTELETO, Regina. Cultura, ideologia e hegemonia: Antonio Gramsci e o campo de estudos da informação. **InCid**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 5-24, mar./ago. 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. **Programa Aprendizagem Conectada**. Cuiabá, 2020. Disponível em: http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents/14069491/14134266/Orientacoes_Professores.pdf/e1176b87-6b47-e0c6-fb76-e741a60b8f9a. Acesso em: 1º set. 2020.

MELO, Iran F. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Letra Magna**, ano 5, n. 11, 2º semestre de 2009.

MELO, Iran F. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA, José Ribamar *et al.* (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

MILLIET, Joana. **Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de Covi-19**. Rio de Janeiro, 2022. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Programa Estude emCasa**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 1º set. 2020.

MOROZOV, Evgeny. **To save everything click here**: the folly for technological solutionism. New York: Public Affairs, 2013.

MOROZOV, Evgeny. **Big tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu, 2018.

MOROZOV, Evgeny. Solucionismo, nova aposta das elites globais. **Outras Palavras**. São Paulo, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/solucionismo-nova-aposta-das-elites-globais/>. Acesso em: 1º set. 2021.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br) (org.). **TIC Domicílios 2019**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

OLIVEIRA, Dalila; PEREIRA JR., Edmilson. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, set./dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Situação da Educação no Brasil (por região/estado)**: novembro 2021. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em 18 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório Conciso de Monitoramento Global: Educação Para Todos 2000/2015**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 15 jun. 2021.

ORLANDI, Eni. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, p. 35-47, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914/6517>. Acesso em: 20 maio 2021.

ORXFORD LANGUAGES. Dicionário Online de Português. **Ajudar**. 2022. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PALUDO, Elias. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 17, n. 2, 2020.

PARRA, Henrique *et al.* Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do Google Suite for Education. **Mediações Revista de Ciências Sociais**, v. 23, n. 1, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/51998>. Acesso em: 27 nov. 2020.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante. **SBC Horizontes**, 23 maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PINHEIRO, Petrilson. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. **Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, 2020.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana. Metodologias Participativas e Projeto UCA: a busca da tecnologia como cultura. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 545-572, maio/ago. 2015.

PISCHETOLA Magda; MIRANDA, Lyana. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PINTO, Karla; MARTINS, Ronei. A implantação do ensino remoto emergencial em escolas públicas e particulares da educação básica: estudo de caso em um município mineiro. **Revista Em Rede**, v. 8, n. 1, 2021.

PONTES, Renata L. **O uso da web 2.0 na educação: um estudo de caso com professores participantes do Projeto Um Computador por Aluno (UCA)**. 2011. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RESENDE, Viviane. A análise de discurso crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a linguística sistêmica funcional e a ciência social crítica. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE SISTÊMICA FUNCIONAL*. 33., 2006.

Anais eletrônicos [...]. [s.:l.]: [s.:n.], 2006. Disponível em: https://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/53cda_resende_1069a1081.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

RESENDE, Viviane. Análise de discurso crítica como interdisciplinar para acritica social: uma introdução. *In: MELO, Iran F. (org.). Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e método*. Campinas: Pontes, 2012.

RESENDE, Viviane. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. *In: RESENDE, Viviane; REGIS, Jacqueline (org.). Outras perspectivas em análise de discurso crítica*. Campinas: Pontes, 2017.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto 2006.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para as aulas remotas do modelo híbrido de ensino**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://escola.rs.gov.br/orientacoes-para-aulas-remotas>. Acesso em: 26 ago. 2020.

RONDINI, Carina; PEDRO, Ketilin; DUARTE, Claudia. Pandemia de Covid-19 e ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Revista Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, 2020.

RUSH, Fred. As bases conceituais da primeira teoria crítica. *In: RUSH, Fred. Teoria crítica*. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

SALLES, Helena; DALLAGNELO, Eloíse. A análise crítica do discurso como alternativa teórico-metodológica para os estudos organizacionais: um exemplo da análise do significado representacional. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 90, jul./set. 2019.

SANTOS, Cíntia V. Práticas pedagógicas com ensino híbrido na educação básica: o que dizem as pesquisas? **Revista SCIAS Educação, Comunicação, Tecnologias**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 65-84, jan./jun. 2021.

SANTOS, Cíntia. **Discursos acerca das tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e na escola**. 2015. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

SANTOS, Elizabeth; BISPO, Daniele; PASCOAL, Débora. A utilização da teoria social do discurso de Fairclough nos estudos organizacionais. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 4, n. 1, 2015.

SANTOS, Helcínkia. O desafio do Estado na promoção da educação e preservação de direitos constitucionais em tempos de pandemia. **Revista Percursos**, v. 3, n. 34, 2020.

SANTOS, Marcelle; SANT'ANNA, Neide. Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, 2020.

SANTOS, Sebastião. **O Programa Um Computador por Aluno na visão dos jovens das escolas públicas de Goiânia**. 2014. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SANTOS, William; FERRETE, Anne. A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto emergencial em Jeremoabo-BA. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

SCALABRIN, Ana Maria; MUSSATO, Solange. Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. **Revista ReMat**, v. 17, 2020.

SEGUNDO, Paulo R. Gonçalves. Linguística sistêmico-funcional e análise crítica do discurso: explorando convergências e explicitando especificidades. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 43, n. 3, 2014.

SELWYN, Neil. **Is technology good for education?** Cambridge: Polity Press, 2016.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (org.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: Unesa, 2017.

SELWYN, Neil. How creative use of technology may have helped save schooling during the pandemic. **The Conversation**, 25 out. 2020a. Disponível em: <https://theconversation.com/how-creative-use-of-technology-may-have-helped-save-schooling-during-the-pandemic-146488>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SELWYN, Neil. Online learning: “rethinking teachers” “digital competence” in the light of Covid-19. **Lens**, Monash University, 30 abr. 2020b. Education Futures. Disponível em: <https://lens.monash.edu/@education/2020/04/30/1380217/online-learning-rethinking-teachers-digital-competence-in-light-of-covid-19>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SELWYN, Neil *et al.* What’s next for ed-tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 1, 2020.

SELWYN, Neil; FACER, Keri. **The politics of education and technology: conflicts, controversies and connections**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

SERGIPE. Secretaria de Estado de Educação. **Estude em Casa**. Aracaju, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1hxyswpcgDxcJFGuHiLHbyWEIJSV39SN7/view>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SILVA, Patrícia; COUTO, Edvaldo. Plataformização da aprendizagem e o protagonismo do ecrã nas práticas pedagógicas. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3697/version/3913>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, Wanderson; COSTA, Cláudia. Ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19: uma análise de desempenho na educação básica *In*: BASQUEROTE, Adilson (org.). **Educação a distância na era Covid-19**: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas. Ponta Grossa: Atena, 2021.

SILVA, Odair. **Teoria crítica, neoliberalismo e educação**: análise reflexiva da educação brasileira a partir de 1990. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SILVA, Andréa Villela. Tecnologias e educação: o discurso da UNESCO. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 44, 2019.

SILVA, Renata. K. **O impacto inicial do laptop educacional no olhar dos professores da rede pública**. 2009. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TAVARES, Neide. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. 2014. Disponível em: <http://www.apadev.org.br/pages/workshop/historiaInf.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 1º out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE). **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. 2020. Disponível em: http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_docentes.ensino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 1º out. 2020.

URUPÁ, Marcos. IBGE mostra que 4,3 milhões de estudantes entraram na pandemia sem acesso à Internet. **Teletime**, 14 abr. 2021. Disponível em <https://teletime.com.br/14/04/2021/ibge-mostra-que-43-milhoes-de-estudantes-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

VALÉRIO, Marcelo; MOREIRA, Ana Lúcia. Sete críticas à sala de aula invertida. **Contexto & Educação**, n. 106, set./dez. 2018.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2018.

VIEIRA, Kadja Janaína. **O avanço das empresas GAFAM na educação básica brasileira**. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

VIEIRA, Kadja; FERREIRA, Giselle. Empresas GAFAM na Educação Básica durante a pandemia: um estudo preliminar. *In*: REUNIÃO REGIONAL ANPED SUDESTE. 14., 2020. **Anais** [...]. ANPED, 2020.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2016.

WODAK, Ruth. Language, power and identity. **Language Teaching**, v. 45, n. 2, abr. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259419190_Language_power_and_identity. Acesso em: 20 maio 2021.