

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT19.028](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT19.028)

(RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL – DISCURSOS DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO SOBRE TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Cíntia Velasco Santos

Doutora em Educação pela PUC-Rio, Mestre em Educação pela UERJ; Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Colégio Universitário Geraldo Reis - Coluni UFF.

RESUMO

Este estudo, que pretende contribuir com os debates acerca dos impactos do ensino remoto emergencial na Educação Básica pública, adotado como medida de manutenção das atividades escolares e do vínculo entre estudantes e professores durante a pandemia de Covid-19, discute concepções de trabalho docente, quando mediado por Tecnologias Digitais (TD). A partir das atribuições direcionadas a professores, nas orientações das Secretarias Estaduais de Educação (SEE) para o período de fechamento das escolas, busca analisar possíveis reconfigurações nas práticas pedagógicas, especialmente, o movimento de substituição tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem pós-pandemia. Avalia, portanto, nas orientações das SEE, a redução do trabalho docente à mediação entre aluno e tecnologia. O aporte teórico dos estudos críticos de educação e tecnologias (EdTec), que objetiva analisar as políticas públicas para informática na educação, bem como as relações de poder que permeiam tais políticas, é a lente com a qual este trabalho investiga as ações das SEE para o ensino remoto na pandemia de Covid-19. A Análise de Discurso Crítica (ADC), como metodologia que compreende a linguagem como prática social, permite que este trabalho identifique, através das

escolhas lexicais das orientações aos professores, deslocamentos da prática docente para a disponibilização e para o compartilhamento de conteúdos em diferentes meios digitais.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial, Tecnologias Digitais, Análise de Discurso Crítica, Substituição tecnológica.

INTRODUÇÃO

A adoção do ensino remoto emergencial (ERE), como possibilidade de manutenção das atividades escolares e do vínculo entre estudantes e professores na pandemia de covid-19, potencializou os debates sobre a presença/ausência das tecnologias digitais (TD) na educação. Foi através do uso de plataformas de ensino a distância, tais como *Moodle* e *Google Sala de Aula*, aplicativos de celulares, redes sociais e canais no *YouTube* que muitas escolas públicas e privadas deram continuidade ao ano letivo de 2020 e trabalharam em parte do ano letivo de 2021, até que as unidades escolares tivessem autorização para reabertura.

Concebemos o ERE a partir de Arruda (2020), que o difere da Educação a Distância (EAD). Enquanto a EAD possui legislação e arquiteturas próprias de funcionamento, para o autor, o ensino remoto emergencial caracteriza-se pela readequação das atividades escolares para meios remotos diversos, quando a presença no espaço físico da escola está inviabilizada.

As TD na Educação Básica pública no Brasil podem ser debatidas sob muitos aspectos e alguns deles ficaram bastante evidentes durante o período de fechamento das escolas. A desigualdade de acesso aos artefatos necessários para acompanhamento do ERE, a falta de conectividade, a diversidade de níveis de letramento digital entre professores, estudantes e seus familiares, e a inadequação das TD adotadas nos mais variados contextos são apenas alguns exemplos que podemos citar. Uma das consequências foi o processo de exclusão percebido no período. Um estudo de Urupá (2021), a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que 4,3 milhões de estudantes da Educação Básica não tiveram acesso ao ERE. Isso caracteriza, ainda, a falta de articulação do poder público com as comunidades escolares, na oferta das TD necessárias para as aulas durante a emergência sanitária.

O estudo que aqui apresentamos discute os documentos orientadores das Secretarias Estaduais de Educação (SEE) para o ensino remoto emergencial, disponibilizados em seus portais de internet entre os meses de março e maio de 2020, para a manutenção daquele ano letivo, e tem como questão central a forma como conceberam as tecnologias digitais. Esses documentos trouxeram

diretrizes para o ERE que deveriam ser seguidas por equipes diretivas, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e seus responsáveis. Neles, identificamos as TD adotadas pelas SEE e pistas de (re)configuração do trabalho docente com esses artefatos, especialmente no que tange à substituição tecnológica da docência.

O objetivo deste trabalho, que originou a tese de Doutorado em Educação intitulada *Discursos sobre tecnologias nas orientações das Secretarias de Educação para o ensino remoto emergencial de Santos (2022)*, foi compreender que sentidos são atribuídos às TD nas políticas públicas para educação, considerando o grande alcance dos documentos orientadores das SEE e partindo do pressuposto de que poderiam revelar ideologias construídas por atores diversos, inclusive aqueles exteriores à escola, como as grandes empresas de tecnologias. Para a identificação desses sentidos de TD, investigamos os discursos dos documentos orientadores, com foco nas escolhas lexicais.

Para Fairclough (2001), a escolha de palavras e formulação de seus sentidos, na construção do discurso, não são resultantes do acaso e, sim, dotadas de uma intencionalidade moldada pela estrutura social. Essas escolhas visam provocar efeitos esperados nos interlocutores do discurso e esses últimos podem, inclusive, questioná-las: “não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização dos significados são questões que são variadas socialmente e socialmente contestadas.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230)

A concepção de discurso sobre TD que orientou a análise é a que supera a materialidade do texto ou imagem e olha para as intencionalidades, as condições sociais de produção desse discurso e a relação dialética entre os sujeitos de sua produção e a estrutura social na qual estejam inseridos (FAIRCLOUGH, 2012). Com essa concepção ampliada, podemos, a partir das escolhas lexicais dos documentos orientadores, identificar as relações de poder e os sentidos hegemônicos que atravessam a presença das TD na educação pública.

Nortearam este trabalho os estudos críticos de educação e tecnologias (EdTec) e a Análise de Discurso Crítica (ADC). Os estudos críticos de EdTec permitiram destacar quatro aspectos da presença das TD no ensino remoto emergencial, que foram,

também, pressupostos para a aplicação da ADC aos documentos: 1) o que vem caracterizando os discursos sobre tecnologias nas políticas educacionais; 2) como tais discursos interferem nas práticas docentes; 3) o viés da inevitabilidade das TD na educação e 4) os discursos das grandes empresas de tecnologias.

O discurso das políticas públicas para informatização dos espaços escolares recorre quase sempre à noção debatida por Selwyn (2017) e Barreto (2019; 2003) de que a presença de determinada TD dará conta de resolver questões relacionadas ao acesso à educação e à elevação da qualidade do ensino. Encontramos esse discurso, por exemplo, no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um discurso bastante recorrente, também, em diretrizes para a educação dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Relatório de 2015, produzido pela UNESCO, atribui às TD o papel de inserir a escola no campo das exigências do mundo contemporâneo: “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 TIC¹.” (Silva, 2019, s/pág.).

Esse discurso, que eleva as TD ao patamar de solução educacional, tem interferências significativas no trabalho docente. Se considerarmos a Educação Básica pública no Brasil, há descompasso entre tecnologias disponíveis e realidade das escolas. Há unidades escolares que carecem do mínimo para uso das TD, como rede elétrica adequada, apenas para citar um dos problemas. Tal descompasso resulta em responsabilização da escola e do professor por uma suposta obsolescência e, quando há TD disponíveis para as necessidades das comunidades escolares, não é incomum o discurso da substituição docente por aplicativos e outros programas educacionais digitais. Esses artefatos, nessa condição, assumem o protagonismo nas práticas pedagógicas e, ao docente, cabe o papel secundário de mediador da aprendizagem.

1 Tecnologias de Informação e Comunicação

Ressaltamos que as pesquisas e implementação de TD já se fazem presentes na Educação Básica pública no Brasil desde o final da década de 1980. Se concebidas como solução educacional, cabe questionar, conforme Fink e Brown (2016), por que os problemas para os quais as TD se apresentam como solução, tais como a necessidade de inovação pedagógica e ampliação do acesso, ainda não teriam sido superados?

Já o discurso da inevitabilidade da presença de TD revela que as instituições – entre elas a escola – precisam de constante modernização e não acompanham a velocidade com que novos artefatos são apresentados. Isso resulta em uma inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas de forma acrítica, aligeirada e desconexa do mundo contemporâneo. Para Selwyn e Facer (2013),

[...] 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).

A noção de que as TD são inevitáveis na educação e sua consequente adoção de forma acrítica estão em alinhamento com os discursos das grandes empresas de tecnologias. Além do deslocamento do trabalho docente para mera mediação tecnológica, as chamadas *BigTechs* promovem padronização e homogeneização das práticas escolares (em contextos heterogêneos) com seus pacotes e plataformas de aprendizagem, por vezes gratuitos, enquanto se apropriam de gigantescos bancos de dados das redes escolares, em atendimento aos seus interesses políticos e econômicos.

Acrescentamos que os discursos das *BigTechs* difundem a inovação pedagógica e um suposto empoderamento de alunos e professores, em um movimento de desvalorização da escola como espaço de ensino-aprendizagem (VIEIRA, 2022). Como explica Selwyn (2016, p. 154, tradução nossa),

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.

Não pretendemos, aqui, assumir uma posição contrária à presença das TD na escola e não é essa a premissa dos estudos críticos de EdTec. As TD exercem importante função na educação especial e inclusiva e na abertura para exploração de múltiplas linguagens e inteligências. São, por vezes, elementos facilitadores do trabalho docente e podem promover autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é necessário avaliar constantemente as questões de desigualdades de acesso (conforme ocorreu na pandemia de covid-19), de intencionalidades das empresas para a presença das TD na educação e a formação de professores crítica e articulada com as demandas de crianças e jovens cada vez mais conectados.

Em um país de dimensões continentais e profundamente desigual no que tange ao acesso à educação, aos artefatos tecnológicos e à conectividade de qualidade, consideramos que esses pressupostos, se presentes nos documentos orientadores das SEE para o ERE, fazem desse conjunto semiótico um potencial disseminador de discursos hegemonicamente² construídos. Para realizar essa investigação, optamos pelas escolhas lexicais como categoria de análise e ponto de entrada nos textos, nos quais aplicamos um modelo de Análise de Discurso Crítica.

A ADC permitiu identificarmos um problema social de ordem semiótica, relacionado à adoção das TD para o ERE, e que aspectos da estrutura social fazem a manutenção desse problema. De forma dialética, permitiu que identificássemos, também, como as TD no ERE contribuem para a manutenção de uma estrutura social marcada por desigualdades e desvalorização do trabalho docente. O modelo de ADC aplicado ao estudo viabilizou, ainda,

2 A concepção de hegemonia neste estudo está ancorada em Gramsci (1999). Diz respeito à adesão das classes populares às ideologias disseminadas, que atendem aos interesses das classes dominantes. O discurso, nesse caso, é uma tecnologia potente para adesão aos sentidos hegemônicos impostos por esses grupos política e economicamente mais favorecidos.

indicar caminhos para solução do problema e sinalizar potencialidades e limitações da própria análise, abrindo espaços para novas investigações.

Na sessão que trata dos resultados desse estudo, fazemos um alinhamento entre os pressupostos suscitados pelos estudos críticos de EdTec e nossa compreensão do papel das TD no ERE, disseminado como política pública para a educação, e seu impacto na (re)configuração do trabalho docente, tanto durante o período de fechamento das escolas quanto para o período pós-pandemia.

METODOLOGIA

A partir da delimitação da questão de estudo, dos objetivos e dos pressupostos acima descritos, acessamos os portais de internet das vinte e seis Secretarias Estaduais de Educação e da Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde buscamos os programas para manutenção do ano letivo durante o período de fechamento das escolas. Esse levantamento foi realizado entre os meses de agosto e setembro de 2020. Encontramos quatorze programas para o ERE que contavam com documentos orientadores direcionados a gestores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e seus familiares. Desses, sete documentos incluíam os docentes da rede em seu público-alvo: as SEE do Amapá, do Amazonas, do Espírito Santo, de Mato Grosso, de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e de Sergipe³.

Selecionamos os documentos orientadores direcionados aos professores tanto para viabilizar o estudo quanto por considerarmos que a delimitação de um público-alvo específico traria maior consistência à análise. Além disso, consideramos os professores os sujeitos escolares responsáveis por implementar as diretrizes dos documentos. Com o recorte dos sete documentos, pensamos ser a Análise de Discurso Crítica um instrumental que daria conta de responder às questões norteadoras e suscitar novos questionamentos.

3 Os documentos para o ERE dessas SEE foram intitulados *Programa Aprendizagem em Casa (AP)*, *Diretrizes pedagógicas para o regime especial de aulas não-presenciais (AM)*, *Programa EscoLar (ES)*, *Aprendizagem Conectada (MT)*, *Guia Prático para Professores (MG)*, *Aulas Remotas no Modelo Híbrido de Ensino (RS)* e *Programa Estude em Casa (SE)*.

A ADC é concebida como um aporte teórico-metodológico que compreende a linguagem como prática social, ou seja, definida não apenas pelas intenções e papéis sociais dos sujeitos participantes, mas pelas condições sociais de produção do discurso.

Para Fairclough (2012; 2001), a ADC olha para a relação dialética existente entre o discurso e a estrutura social e explica que, nas práticas de linguagem, os participantes atuam sobre essa estrutura e essa sobre os participantes. O olhar para essa relação dialética pode desvelar relações de poder e investigar ideologias e caminhos para lutas contra-hegemônicas (VAN DIJK, 2018).

Vale ressaltar que a concepção de discurso que trazemos para esse trabalho é ampliada e não se limita à materialização da linguagem em um texto ou imagem. Essa concepção ampliada considera três dimensões: intencionalidade, interação e visões de mundo:

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).

Para a análise das escolhas lexicais, nos discursos sobre as tecnologias digitais dos documentos orientadores das Secretarias Estaduais de Educação, aplicamos um modelo de ADC desenvolvido por Chouliaraki e Fairclough (2005). Nesse modelo, o analista percorre cinco etapas: identifica um problema de ordem semiótica, identifica os obstáculos na estrutura social para sua superação, sinaliza a função do problema na manutenção da estrutura social (desigual), propõe possibilidades para a superação do problema e faz uma reflexão sobre a própria análise, apontando suas potencialidades e limitações.

Por seu caráter contra-hegemônico e emancipatório, o primeiro estágio da análise busca identificar no discurso algo que seja um problema para aqueles que se encontram subordinados à ideologia dominante (SANTOS, 2022; FAIRCLOUGH, 2001). No segundo estágio, o analista identifica que aspectos da estrutura social condicionam a produção do discurso e podem inviabilizar a

contra-hegemonia de sentidos. O terceiro estágio analisa como o problema de ordem semiótica promove a estabilidade da estrutura social, contribuindo para a ordem vigente. Podemos afirmar, portanto, que há entre o segundo e o terceiro estágios uma relação dialética.

A possibilidade de ruptura com as desigualdades e assimetrias na estrutura social está no quarto estágio da análise, quando o pesquisador aponta para caminhos possíveis para a superação do problema. O quinto e último estágio mostra possíveis potencialidades da análise, suas fragilidades (especialmente se consideramos que a prática de ADC envolve, também, a visão de mundo do pesquisador) e levanta novos questionamentos.

Com esse aporte metodológico, propusemos o seguinte percurso de análise dos discursos sobre tecnologias digitais nos documentos das SEE para o ensino remoto emergencial:

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.

Fonte: Elaboração própria em Santos (2022), adaptada de Chouliaraki e Fairclough (2005)

Com esse percurso, sinalizamos ideologias, identificamos como o trabalho docente com tecnologias digitais pode ser moldado por esses sentidos hegemônicos e em que medida o ensino

remoto emergencial potencializou certos discursos sobre as TD na Educação Básica pública no Brasil, conforme nos instrumentalizou os estudos críticos de EdTec.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando abordamos, na Introdução deste artigo, o grande alcance das redes estaduais de ensino e, conseqüentemente, dos seus documentos orientadores, referimo-nos a um total de 7.831 escolas que adotaram o ensino remoto emergencial pertencentes às sete Secretarias Estaduais de Educação cujos documentos foram analisados.

O documento orientador da SEE do Amapá, instância que manteve o ERE em 304 escolas, trouxe como tecnologias digitais para manutenção do ano letivo o *YouTube*, as redes sociais *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, e a plataforma *Escola Virtual*. O documento foi elaborado com a colaboração de instituições privadas diversas, entre elas a Fundação Telefônica Vivo, a Fundação Lemann e o Instituto Natura.

A SEE do Amazonas, em seu documento orientador para o ERE de 602 escolas, indicou a *TV Encontro das Águas* e outros canais de conteúdo educacional não especificados e, assim como as diretrizes do Amapá, o uso de redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*), além de portais de jogos *online*. Já o documento da SEE do Espírito Santo, em atendimento às 437 escolas que ofereceram o ERE, orientou a utilização de recursos disponíveis em uma plataforma digital da própria Secretaria – *SEDU Digital* – a sistematização dos conteúdos na plataforma *Google Sala de Aula* e o uso das redes sociais *Facebook* e *WhatsApp*.

O documento da SEE do Mato Grosso, que orientou os trabalhos de 658 escolas com ERE, indicou a adoção do aplicativo *Aprendizagem Conectada* e redes sociais não especificadas. Já as 3.355 escolas da rede estadual de Minas Gerais foram orientadas à adoção do canal de TV *Se Liga na Educação* e de um aplicativo – *Conexão Escola* – como TD para o ERE. O documento da SEE do Rio Grande do Sul para 2.152 escolas com ERE orienta para a utilização da ferramenta *Google Meet* e para a troca de mensagens através de correio eletrônico.

A SEE de Sergipe, com 323 escolas com ERE, indicou a plataforma *Estude em Casa* e o *YouTube* como tecnologias digitais para o ensino remoto. Essas informações estão sistematizadas no quadro a seguir:

TECNOLOGIAS DIGITAIS ADOTADAS PELAS SEE PARA O ERE			
SEE	Redes Sociais	Plataformas e Aplicativos	Canais de TV
Amapá	<i>Facebook, WhatsApp, Instagram</i>	<i>YouTube, Escola Virtual</i>	
Amazonas	<i>Facebook, WhatsApp</i>		<i>Encontro das Águas, outros canais educativos não especificados</i>
Espírito Santo	<i>Facebook, WhatsApp</i>	<i>SEDU Digital, Google Sala de Aula</i>	
Mato Grosso	<i>Não especificadas</i>	<i>Aprendizagem Conectada</i>	
Minas Gerais		<i>Conexão Escola</i>	<i>Se Liga na Educação</i>
Rio Grande do Sul		<i>Google Sala de Aula, Google Meet</i>	
Sergipe		<i>Estude em Casa, YouTube</i>	

Após a identificação das TD recomendadas pelas SEE em seus documentos, buscamos analisar o problema de ordem semiótica – primeiro estágio da Análise de Discurso Crítica – a partir das escolhas lexicais. A forma como os documentos orientadores abordam as TD descritas acima vai ao encontro dos pressupostos apresentados na Introdução. Há, nos documentos, a constante repetição das palavras *disponibilizar, acessar, compartilhar, ajudar, auxiliar, organizar* e suas correlatas, no que tange ao trabalho do professor frente às TD recomendadas. Conforme discutimos anteriormente, trata-se de um discurso de deslocamento do trabalho docente para a mediação tecnológica, além da disseminação da presença de tecnologias como garantidoras de ensino-aprendizagem.

Como exemplo de mera mediação tecnológica em substituição ao trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem, o documento orientador da SEE do Espírito Santo informava que o professor deveria estar à disposição dos estudantes que apresentassem dificuldades com a TD adotada. No trecho a seguir, a aprendizagem está atrelada ao uso correto da TD, que passa a ser a protagonista do processo:

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. (Espírito Santo, 2020, s/pág.).

Outro aspecto relevante é a construção de alguns documentos, como os da SEE do Amazonas, do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso, em formato de lista de tarefas atribuídas aos professores, com verbos no infinitivo ou no imperativo. Esse formato, também, reconfigura o trabalho docente, que passa a estar subordinado às diretrizes das TD adotadas, como um executor de tarefas.

*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).

No segundo estágio da ADC, que verifica obstáculos na estrutura social para superação do problema de substituição tecnológica do trabalho docente, as escolhas lexicais revelaram a inevitabilidade para presença das TD no ERE. Isso está evidenciado no documento orientador da SEE de Sergipe que afirma ser o ERE uma oportunidade para capacitação para uso das TD:

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 [...]. (Sergipe, 2020, p. 3, grifos nossos).

De modo semelhante, o documento orientador do Mato Grosso atribui obsolescência ao trabalho docente ao afirmar que o ensino remoto emergencial é oportunidade para se modernizar: "Talvez tenha chegado a hora de nos adaptarmos às tecnologias digitais [...]" Esta será uma maneira de fortalecer a cultura digital, como previsto

na Base Nacional Comum Curricular e avançar rumo a uma educação integral.” (Mato Grosso, 2020, s.p). Esse discurso de necessidade urgente de atualização e de inevitabilidade na adoção de TD vai ao encontro dos discursos de inovação pedagógica disseminados pelas *BigTechs*. Essas empresas imprimem altíssima velocidade à adoção das TD pela educação, tendo como consequências inadequações em relação às necessidades de cada comunidade escolar, culpabilização do professor e consumo acrítico.

Na terceira etapa da análise, quando avaliamos a função do deslocamento do trabalho docente na manutenção da estrutura social, entendemos que a mera mediação tecnológica entre estudantes e aplicativos ou estudantes e redes sociais remove do processo de ensino-aprendizagem o protagonismo na formação dos alunos. Esse protagonismo passa a ser exterior à escola e recai sobre um artefato técnico. Novamente, temos um contexto propício para a disseminação dos sentidos hegemônicos de TD provenientes das empresas de tecnologias.

Atribui-se ao protagonismo da tecnologia disponível um viés de facilitador da aprendizagem, o que resulta, novamente, em consumo rápido e acrítico. Como exemplo, as escolhas lexicais do documento do Mato Grosso tendem a provocar efeitos positivos nos interlocutores do discurso, ao apresentar uma lista de atividades caracterizadas como *diversificadas*:

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.).

Não há, no documento em questão, quem produz ou distribui as tecnologias mencionadas, o que acaba por atribuir às TD um caráter de neutralidade ideológica. Esse é um aspecto facilitado pelo deslocamento do trabalho docente para mediador da aprendizagem que, em contexto de isolamento social imposto pela crise sanitária, vê sua prática reduzida a processos improvisados, aligeirados e configurados por atores externos:

[...] 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. (SANTOS, 2022, p. 107)

No quarto estágio da análise, quando o pesquisador tem a oportunidade de apontar caminhos que visem a solução do problema, em atendimento ao caráter emancipatório da ADC, identificamos a formação inicial e continuada de professores para as TD como um ponto de partida. Trata-se de um percurso de médio e longo prazo, pois demandaria mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores. Atualmente, há cursos de Pedagogia e licenciaturas que já contam com um componente curricular dedicado às tecnologias na educação. Entretanto, como constatamos durante os estudos sobre a Educação Básica na pandemia, mesmo os docentes que passaram por essa formação inicial relataram diversas dificuldades na apropriação das TD para o ERE.

Almeida e Alves (2020), em um estudo sobre letramento digital para o ERE, mostraram que as práticas pedagógicas com TD limitaram-se a uma reprodução do modelo presencial nas plataformas *online*. Se pensarmos que o espaço escolar e as plataformas digitais possuem arquiteturas pedagógicas muito distintas, compreendemos que o ERE possa ser ainda mais fragilizado por uma formação inicial de professores que não teria dado conta dessa nova configuração.

Ainda percorrendo as leituras sobre Educação Básica na pandemia de covid-19, ressaltamos que a análise das práticas docentes que foram possíveis nesse período e o acesso aos estudos que vêm sendo elaborados sobre elas podem compor uma ação interessante para apropriação crítica das tecnologias digitais e retomada de professores e alunos do protagonismo de suas práticas escolares.

[...] 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. (SANTOS, 2022, p. 110)

Assim, consideramos caminhos viáveis para a superação do problema a tomada de uma consciência do papel das TD na engrenagem da Educação Básica, compreendendo interesses diversos de cunho político e econômico, limitações e potencialidades, e uma sólida formação docente para apropriação das TD, que possa superar as dicotomias presente/ausente, eficaz/ineficaz, moderno/obsoleto e a suposta neutralidade da concepção de ferramenta pedagógica facilitadora da aprendizagem.

Para o quinto e último estágio da ADC nesse estudo, pensamos que suas potencialidades estão nas contribuições para as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem durante o período de fechamento das escolas. Já é relevante o volume de publicações que tratam da adoção das TD para esse momento da Educação Básica pública no Brasil. Sob esse aspecto, é pertinente compreender o papel desempenhado pelas tecnologias digitais nos movimentos de deslocamento do protagonismo nas práticas escolares.

Outra potencialidade está na abrangência dos documentos analisados. A possibilidade de investigação de políticas públicas para a educação, que considere diferentes regiões do país e que apresente muitos pontos de interseção sobre as TD, permite exatamente a identificação de sentidos hegemônicos para esses artefatos. Essas ideologias desconsideram contextos diversos e confirmam o direcionamento para a padronização da aprendizagem.

Como fragilidades, encontramos a lacuna nos estudos sobre a participação das empresas privadas, como as que estão presentes no documento do Amapá e do Rio Grande do Sul, na elaboração do programa para o ensino remoto emergencial. É de interesse público investigar as condições da parceria público-privada nos encaminhamentos das escolas para o ERE e se essa parceria vai ao encontro dos pressupostos desse trabalho.

Outra fragilidade está no atravessamento da visão de mundo da pesquisadora, ancorada nos estudos críticos de EdTec. Outros estudos, com aporte teórico e ferramentas de ADC diferentes,

poderiam apresentar resultados e discussões que não se articulariam com esse trabalho. Em certa medida, isso poderia, também, ser uma potencialidade, pela abertura para outras vozes e olhares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desse artigo coincide com um momento em que as escolas públicas vêm identificando as consequências para o ensino-aprendizagem dos quase dois anos de fechamento das unidades, como medida sanitária. Alguns grupos, tais como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os estudantes em atendimento educacional especializado e das séries iniciais do Ensino Fundamental, indígenas, quilombolas e moradores de favelas, foram seriamente excluídos do direito à educação nesse período.

A oportunidade de olhar criticamente para as tecnologias digitais como promotoras da aprendizagem é uma oportunidade de sinalizar que elas não dão conta de contextos educacionais complexos, diversos e desiguais como é o caso do Brasil. Em outras palavras, o discurso que promove as TD ao patamar de garantidoras de educação (como nos discursos dos documentos orientadores das SEE), de inovação pedagógica, de emancipação dos sujeitos escolares e de conexão da escola com o mundo do trabalho está em total descompasso com a escola. Consideramos, assim, que não se trata da comunidade escolar eximindo-se de uma modernização capaz de formar sujeitos críticos e emancipados. Ao contrário, concebemos a presença aleatória, desarticulada e acrítica das TD como um fator de exclusão e de obsolescência, como ocorreu no ERE.

Oportunamente, Morozov (2018) questiona se é possível fazer uma crítica emancipatória das TD, que não se limite a um posicionamento contrário a sua presença nas instituições, mas que busque compreender como as tecnologias digitais atuam na engrenagem do mundo contemporâneo. Acreditamos, sim, nessa crítica emancipatória e vislumbramos que ela abre possibilidades para formação de alunos e professores capazes de olhar para o macro – interferência do capitalismo global, das *BigTechs* e do neoliberalismo na educação – e o quanto este impacta no micro – sua comunidade, sua escola e as condições em que se insere o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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.

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. Formação de Professores, Tecnologias e Linguagens. São Paulo: Loyola, 2003.

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

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.

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.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB, 2001.

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

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

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 de set. 2020.

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

SANTOS, Cíntia Velasco. **Discursos sobre tecnologias nas orientações das Secretarias de Educação para o ensino remoto emergencial.** 2022. 134 f. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

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; 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/1hxyswpcgDxcJ-FGuhILHbyWEIJSV39SN7/view>. Acesso em: 26 ago. 2020.

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

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.

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 de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

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