

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Letras

Mayara Letícia Paiva Magalhães

**A FÓRMULA ENSINO-APRENDIZAGEM POR MEIO DE TIC: uma leitura discursiva
de documento institucional no contexto da pandemia da COVID-19**

Belo Horizonte
2025

Mayara Letícia Paiva Magalhães

**A FÓRMULA ENSINO-APRENDIZAGEM POR MEIO DE TIC: uma leitura discursiva
de documento institucional no contexto da pandemia da COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues

Belo Horizonte
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M188f Magalhães, Mayara Letícia Paiva
A fórmula ensino-aprendizagem por meio de TIC: uma leitura discursiva de documento institucional no contexto da pandemia da COVID-19 / Mayara Letícia Paiva Magalhães. Belo Horizonte, 2025.
94, [44] f. : il.

Orientadora: Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Letras

1. UNESCO - Educação e COVID-19: Recuperando-se do choque causado pela pandemia e reconstruindo melhor. 2. Análise do discurso. 3. Sociolinguística. 4. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 5. Tecnologia da informação e da comunicação. 6. Ensino a distância. 7. Ensino auxiliado por computador. 8. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. I. Rodrigues, Daniella Lopes Dias Ignácio. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.018.43

Mayara Letícia Paiva Magalhães

**A FÓRMULA ENSINO-APRENDIZAGEM POR MEIO DE TIC: uma leitura discursiva
de documento institucional no contexto da pandemia da COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Profa. Dra. Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues - PUC Minas (Orientadora)

Profa. Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva - PUC Minas (Banca examinadora)

Profa. Dra. Juliana Alves Assis - PUC Minas (Banca examinadora)

Profa. Dra. Fabiana Komesu - UNESP (Banca examinadora)

Profa. Dra. Ana Bovo - UEMG (Banca examinadora)

Belo Horizonte, 13 de junho de 2025.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em todos os momentos da minha vida tem me ajudado a lutar pelos meus sonhos e realizações.

Ao meu esposo, Ragner, e à minha filha, Manuela, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelo amor dedicados a mim.

Aos meus pais, Lindomar e Josafá, os quais têm me incentivado muito, além de serem um grande suporte nos momentos difíceis.

Aos meus irmãos, Priscila e Josafá Filho, que têm me apoiado e me estimulado.

À Profa. Dra. Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, prezada mestra, a quem admiro e respeito por todo o conhecimento partilhado comigo e pela prontidão ao orientar esta pesquisa.

Às amigas Vanessa e Carol, pela hospitalidade, apoio e amizade durante o tempo em que estive com minha família em Belo Horizonte.

Ao IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – pelo afastamento concedido para a realização desta pesquisa.

E a todos que contribuíram, direta e indiretamente, para o resultado deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma leitura discursiva do documento “Educação e COVID-19: Recuperando-se do choque causado pela pandemia e reconstruindo melhor”, elaborado pela Unesco. Com base na Análise de Discurso de orientação francesa (Pêcheux, Orlandi, Maingueneau), a tese analisa o funcionamento da fórmula discursiva “ensino-aprendizagem por meio de TIC”, destacando seus efeitos de sentido e o modo como é mobilizada no discurso institucional. A partir de um *corpus* constituído por sequências discursivas extraídas do referido documento, investigam-se as formações discursivas (FD) em que essa fórmula se inscreve, a constituição de posições-sujeito para professores e alunos, bem como as ressonâncias discursivas que a atravessam. Na análise das ressonâncias discursivas, examina-se a repetição de: i) itens lexicais pertencentes a uma mesma família de palavras ou a diferentes raízes léxicas presentes no discurso como sendo equivalentes; ii) construções que funcionam parafrasticamente; e iii) sintagmas nominais e verbais. O trabalho revela que, embora haja ressonâncias de outras formações discursivas – como a pedagógica, a científica e a inclusiva –, é a FD capitalista que se mostra dominante no documento. Essa dominância se expressa através da recorrência de itens lexicais como “eficácia”, “inovação”, “gestão”, “personalização”, “competências” e de sintagmas como “organizações de aprendizagem”, “liderança que aprende” e “alta qualidade”. Esses elementos remetem a fórmulas próprias do mercado, vinculadas à lógica da produtividade e à valorização da *performance* individual. Tais formulações não apenas atravessam os discursos pedagógico, inclusivo e científico, mas também os reorganizam sob a égide de um interdiscurso capitalista, operando apagamentos e deslocamentos de sentidos que reiteram a racionalidade neoliberal. Conclui-se, acerca da fórmula “ensino-aprendizagem por meio de TIC”, que a pedagogia, a ciência e a inclusão agem como recursos de legitimação simbólica de um projeto educacional que privilegia a eficiência, o desempenho, a responsabilização individual e a adaptação à lógica do capital. Operam, portanto, como pano de fundo e sustentação simbólica de um discurso dominante que se reproduz e se legitima justamente por sua capacidade de articular, absorver e esvaziar sentidos outros – mantendo, assim, a ordem social vigente e o *status quo* educacional sob a égide do capital.

Palavras-chave: ensino remoto; análise de discurso; fórmula discursiva; TIC.

ABSTRACT

This research proposes a discursive reading of the document “Education and COVID-19: Recovering from the shock caused by the pandemic and building back better”, prepared by UNESCO. Based on French-oriented Discourse Analysis (Pêcheux, Orlandi, Maingueneau), the thesis analyzes the functioning of the discursive formula “teaching/learning through ICT”, highlighting its effects of meaning and the way it is mobilized in institutional discourse. Based on a corpus consisting of discursive sequences extracted from the afore mentioned document, the study investigates the discursive formations (DF) in which this formula is inscribed, the constitution of subject positions for teachers and students, and the discursive resonances that permeate it. When analyzing discursive resonances, it is examined the repetition of: i) lexical items from the same word family or items from different lexical roots present in the discourse as being equivalent; ii) constructions that function paraphrastically; iii) nominal and verbal syntagms. The findings reveal that, although there are resonances of other discursive formations – such as pedagogical, scientific and inclusive –, it is the capitalist DF that is dominant in the document. This dominance is expressed through the recurrence of lexical items such as “efficacy”, “innovation”, “management”, “personalization”, and “skills”, as well as syntagms such as “learning organizations”, “learning leadership”, and “high quality”. These elements refer to market-specific formulas, linked to the logic of productivity and the valorization of individual performance. Such formulations not only traverse pedagogical, inclusive, and scientific discourses but also reorganize them under the aegis of a capitalist interdiscourse, operating erasures and displacements of meanings that reiterate neoliberal rationality. The study concludes, regarding the formula “teaching/learning through ICT”, that pedagogy, science and inclusion act as resources for the symbolic legitimization of an educational project that prioritizes efficiency, performance, individual accountability, and adaptation to the logic of capital. They therefore serve as a backdrop and symbolic support for a dominant discourse that reproduces and legitimizes itself precisely through its ability to articulate, absorb, and empty other meanings – thus maintaining the current social order and the educational *status quo* under the aegis of capital.

Keywords: remote teaching; discourse analysis; discursive formula; ICT.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Levantamento pelas redes sociais e grupos de professores em Whatsapp sobre situação de escolas no país	11
Figura 2 - Três pilares de uma estratégia educacional.....	46
Figura 3 - Esquema analítico proposto para leitura do corpus	55
Figura 4 - Esquema analítico SD 5, 15 e 16	58
Figura 5 - Esquema analítico SD 17 e 20	59
Figura 6 - Esquema analítico SD 1, 2 e 19	60
Figura 7 - Esquema analítico SD 5 e 6	63
Figura 8 - Esquema analítico SD 10 e 14	64
Figura 9 - Esquema analítico SD 1 e 3	66
Figura 10 - Esquema analítico SD 7 e 16	67
Figura 11 - Esquema analítico SD 11, 12 e 13	71
Figura 12 - Esquema analítico SD 8 e 21	74
Figura 13 - Esquema analítico SD 17 e 18	76
Figura 14 - Esquema analítico SD 4 e 9	78
Figura 15 - Ressonâncias da fórmula ensino-aprendizagem por meio de TIC.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sequências discursivas selecionadas	52
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – QUADRO TEÓRICO À LUZ DA ANÁLISE DE DISCURSO	16
1.1 A noção de fórmula discursiva	16
1.2 Categorias teórico-analíticas da Análise de Discurso.....	22
1.2.1 Gênese discursiva/Interdiscurso	22
1.2.2 Formação discursiva e posição-sujeito	27
CAPÍTULO 2 – UM PANORAMA DO USO DE TIC NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	37
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	45
3.1 Descrição do Corpus: guia da UNESCO	45
3.2 Procedimentos analíticos	47
3.2.1 Critério de delimitação das sequências discursivas.....	49
CAPÍTULO 4 – O ENSINO REMOTO À LUZ DA AD: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO DOCUMENTO DA UNESCO.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

O cenário permeado pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC¹) no ensino tem sido objeto de interesse de pesquisadores brasileiros há bastante tempo (cf., por exemplo, Rojo; Moura, 2012; Rojo, 2013; Coscarelli; Ribeiro, 2017), no intuito de compreender o modo como vêm se constituindo os processos de apropriação das TIC no interior das instituições escolares.

Com a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), a internet e as ferramentas tecnológicas tornaram-se ainda mais relevantes para aproximar as pessoas e manter o acesso ao conhecimento. O isolamento social obrigou a população a afastar-se de atividades rotineiras e adaptar-se a um “novo normal”. Diante desse cenário, o mundo teve que adequar-se às novas orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), o que impactou todas as áreas da sociedade, especialmente a Educação, tendo em vista a contaminação em larga escala que poderia ocorrer nas escolas por meio das aulas presenciais.

Sabe-se que as práticas educacionais foram, entre as diversas práticas sociais, as mais afetadas pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), com a suspensão das aulas presenciais devido a esse surto. Muitos países adotaram o fechamento total das escolas, e no Brasil não foi diferente. No dia 17 de março de 2020, a portaria n.º 343/2020, publicada no Diário Oficial da União, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas mediadas por meios digitais durante a situação pandêmica oriunda do SARS-CoV-2:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020, p.01).

A pesquisa realizada por Moreira *et al.* (2020), durante os meses de abril e maio de 2020, revela um panorama da disposição de utilização de ferramentas digitais em práticas escolares no decorrer da pandemia no Brasil.

¹ Para Miranda (2007, p. 43), “o termo Tecnologias da Informação e Comunicação refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e, mais particularmente na World Wide Web (WWW), a sua mais forte expressão”.

escancarando ainda mais um problema que já se fazia presente em muitos contextos de ensino por meio das TIC³. Nesse cenário, para atender a essa situação emergencial, a Unesco desenvolveu o guia intitulado *Educação e COVID-19: Recuperando-se do choque causado pela pandemia e reconstruindo melhor*.

Tendo em vista as questões de natureza discursiva que envolveram as “novas práticas escolares no contexto pandêmico”, julga-se necessário tomar como arquivo de estudo tal documento desenvolvido pela Unesco que parametrizou o ensino remoto emergencial durante a pandemia da COVID-19, entendendo que ele fez circular a fórmula discursiva (Krieg-Planque, 2010) *ensino-aprendizagem por meio de TIC* na rede discursiva que envolve a prática social escolar. Para isso, este estudo utiliza como quadro teórico a Análise do Discurso de tradição francesa praticada no Brasil (Pêcheux; Orlandi), e, com base nela, a noção de *gênese discursiva* desenvolvida por Maingueneau ([1984] 2008). O objetivo geral consiste em analisar quais discursos sobre a fórmula discursiva *ensino-aprendizagem por meio de TIC* são atualizados/rememorados, por meio de filiações discursivas, no referido documento.

Desse modo, esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos: i) identificar em quais formações discursivas o discurso institucional, relativamente à fórmula *ensino-aprendizagem por meio de TIC*, se inscreve; ii) analisar o modo como o interdiscurso (a gênese discursiva) se materializa e constrói efeitos de sentidos nesse documento; e iii) examinar as posições-sujeito de alunos e professores projetadas pelo discurso institucional que visa à parametrização do ensino e da aprendizagem no contexto da COVID-19. Mobilizamos, portanto, os seguintes conceitos teóricos da AD: fórmula discursiva, gênese discursiva/interdiscurso, posição-sujeito e formação discursiva.

Ressaltamos que nossa intenção de pesquisa inicialmente concentrava-se no estudo do ensino remoto no período da pandemia, com ênfase na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, devido às contingências da atividade de pesquisa – notadamente a dificuldade de encontrar fontes de pesquisa (escolas e sujeitos) sobre o uso de TIC no EJA durante a pandemia em Belo Horizonte –, fez-se necessário realizar uma mudança, sem, contudo, abandonar o interesse pelo estudo do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

³ Julga-se necessário fazer referência a trabalhos da Análise Crítica do Discurso, em especial ao de Barreto (2009), cuja temática discute a dicotomia exclusão-inclusão no discurso hegemônico sobre o uso das TIC e nas políticas educacionais brasileiras.

Esta pesquisa justifica-se, em primeiro lugar, pela ausência de trabalhos que abordem o ensino remoto sob a perspectiva da Análise de Discurso, visto que a grande parte dos trabalhos sobre o ensino remoto está ancorada na perspectiva teórica da educação (Pedagogia⁴) e aqueles desenvolvidos na área da Linguística⁵ apresentam foco nos estudos de letramento e no dialogismo bakhtiniano.

Embora, em 5 de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde tenha anunciado que a pandemia da COVID-19 não se configurava mais como uma emergência de saúde pública de importância internacional, consideramos que o estudo sobre o ensino remoto permanece relevante, à medida que os efeitos da pandemia continuam reverberando e as diretrizes relativas ao uso de TIC seguem sendo propagadas. Nesse sentido, destaca-se que o alcance de nosso estudo se encontra não apenas nos estudos linguísticos, mas também se apresenta como importante contribuição para os campos da Educação e das Políticas Públicas.

No que respeita ao aparato teórico-metodológico posto em funcionamento neste estudo, sabemos que a Análise de Discurso (AD), de vertente francesa, oferece instrumentos que permitem ao analista incorporar as condições históricas e ideológicas em que o discurso foi produzido e, assim, experimentar gestos interpretativos nas construções de sentidos.

Sabemos, ainda, que os discursos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação refletem as crenças, ideologias e práticas dominantes que influenciam como os indivíduos e as comunidades percebem e se envolvem com as tecnologias digitais. Podemos citar, por exemplo, o discurso acerca do crescimento econômico, que alega que o motor do progresso é alimentado pela inovação. Dessa forma, as nações que investem em tecnologias de ponta são as que lideram o caminho da inovação e do crescimento econômico. Adotar as TIC, segundo esse discurso, não é apenas uma escolha, mas um imperativo econômico que impulsiona para um futuro de possibilidades ilimitadas.

Os discursos sobre as TIC não são neutros – assim como nenhum discurso é –, mas moldados pelas estruturas de poder presentes na sociedade. Atores poderosos, como instituições educacionais⁶, formuladores de políticas ou empresas de tecnologia, desempenham um papel

⁴ Cf., por exemplo, trabalhos de autores como (Arruda, 2020; Colla, 2023; Souza; Pedro; Colling, 2023).

⁵ Cf., por exemplo, trabalhos de autores como (Voges; Di Fanti, 2021; Martins; Silva, 2021; Vieira, 2021 e Costa Filho; Silva, 2022).

⁶ A Fundação Lemann, por exemplo, a partir de seus acordos com instituições de ensino, vendem um modelo de ensino que exclui os verdadeiros protagonistas da prática educacional – professores, responsáveis e alunos.

significativo em enquadrar e definir o que a apropriação das TIC implica. As definições que promovem podem refletir seus interesses, valores e ideologias, potencialmente excluindo perspectivas alternativas e marginalizando certos grupos.

As dinâmicas de poder influenciam a construção, disseminação e compreensão acerca do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, moldando quem tem acesso e controle ao mundo digital. Disparidades socioeconômicas, localização geográfica e recursos institucionais influenciam o acesso a ferramentas digitais e ao treinamento. Esse contexto, pelos parâmetros teórico-metodológicos da AD, pode revelar como essas dinâmicas de poder são perpetuadas ou contestadas nas discussões sobre a utilização das TIC, uma vez que, nessa vertente teórica de estudos da linguagem, a língua é vista como um aspecto essencial para a materialização e verbalização das ideologias, enquanto o discurso é tratado como um fenômeno social e ideológico, capaz de refletir as relações de poder e as estruturas sociais.

O trabalho foi desenvolvido conforme a seguinte estrutura:

No capítulo 1, que trata do quadro teórico à luz da Análise de Discurso, mobilizamos, na primeira seção, a noção de fórmula discursiva, à qual se dedica Krieg-Planque (2010). Na segunda seção desse capítulo, operamos com os conceitos teóricos da AD acerca de gênese discursiva/interdiscurso (Pêcheux, 1997; Orlandi, 1992, 2003; Possenti, 2003; Ferrarezi; Romão, 2007; Maingueneau, 2008; Heine, 2010; Indursky, 2011), de formação discursiva (Pêcheux *et al.*, 1971, 1997; Pêcheux; Fuchs, 1975; Orlandi, 2003; Zandwais, 2003; Indursky, 2005; Ferreira, 2010; Magalhães; Mariani, 2010; Baronas, 2011; Grigoletto, 2012; Orlandi, 2012; Ernst-Pereira *et al.*, 2013, Courtine, 2020; Granjeiro, 2020) e de posição-sujeito (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2003; Grigoletto, 2008; Cazarin, 2010; Orlandi, 2021), a fim de estabelecer as categorias teórico-analíticas do estudo aqui proposto.

Diante da necessidade científica de estudar os momentos, na história dos discursos, em que a formulação *ensino-aprendizagem por meio de TIC* ganha espaço, apresentamos, no capítulo 2, um panorama histórico acerca do uso de TIC no campo da Educação, através de alguns autores que têm se debruçado sobre tal estudo. Para isso, apoiamo-nos em autores como Lévy (1999), Crystal (2001), Barreto (2003), Rojo e Moura (2012), Ataíde e Mesquita (2014), Coscarelli e Ribeiro (2017), Ribeiro e Vecchio (2020) e Paiva (2021).

No capítulo 3, buscamos, inicialmente, apresentar e descrever o documento que constitui o *corpus* de nossa pesquisa – o documento parametrizador do ensino remoto emergencial

desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) durante a pandemia da COVID-19. Portanto, na primeira seção desse capítulo, o documento é sinteticamente abordado. Na segunda seção, explicitamos os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa e descrevemos as sequências discursivas, juntamente com os procedimentos metodológicos que possibilitaram sua delimitação, que serão objeto de nossa análise, bem como as formações discursivas em que se inscrevem. Para isso, apoiamo-nos em autores como Orlandi (2014 [1986]), Orlandi (2003), Mittmann (2007) e Fernandes e Vinhas (2019).

No capítulo 4 procedemos à análise do documento acima mencionado. Tal documento é analisado por meio de *gestos de leitura* (Orlandi, 2014 [1986]) construídos, como já dito, a partir dos dispositivos teóricos da Análise de Discurso de orientação francesa e praticada no Brasil.

CAPÍTULO 1 – QUADRO TEÓRICO À LUZ DA ANÁLISE DE DISCURSO

O ensino remoto, como modalidade de ensino no contexto pandêmico, caracterizou-se como um formato novo de escolarização mediado pela tecnologia, mantendo as condições de distanciamento físico entre professores e alunos – algo imprescindível diante da necessidade de conter o avanço do vírus da COVID-19, garantindo a preservação das vidas e a integridade de todos. Essa modalidade, desse modo, passou a exigir planejamento quanto ao uso de plataformas *online*, videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais, tornando-se um desafio para professores e alunos, visto que, muitas vezes, não havia capacitação adequada para essa nova metodologia de ensino. Apesar disso, não faltaram documentos que parametrizaram essa modalidade, visando à adaptação das instituições educacionais às novas exigências educacionais impostas pela pandemia, os quais, como já mencionado, fizeram circular a fórmula (Krieg-Planque, 2010) *ensino-aprendizagem por meio de TIC* na rede discursiva que envolve a prática social escolar.

Neste capítulo, mobilizamos, portanto, a noção de fórmula discursiva, à qual se dedica Krieg-Planque (2010). A fim de estabelecer as categorias teórico-analíticas do estudo aqui proposto, operamos, na segunda seção, com os conceitos teóricos da AD acerca de gênese discursiva/interdiscurso (Pêcheux, 1997; Orlandi, 1992, 2003; Possenti, 2003; Ferrarezi; Romão, 2007; Maingueneau, 2008; Heine, 2010; Indursky, 2011), de formação discursiva (Pêcheux *et al.*, 1971, 1997; Pêcheux; Fuchs, 1975; Orlandi, 2003; Zandwais, 2003; Indursky, 2005; Ferreira, 2010; Magalhães; Mariani, 2010; Baronas, 2011; Grigoletto, 2012; Orlandi, 2012; Ernst-Pereira *et al.*, 2013; Courtine, 2020; Granjeiro, 2020) e de posição-sujeito (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2003; Grigoletto, 2008; Cazarin, 2010; Orlandi, 2021).

1.1 A noção de fórmula discursiva

O documento parametrizador da Unesco, desenvolvido para atender à situação emergencial da pandemia da COVID-19, foi tomado nesta pesquisa como arquivo de estudo, entendendo que ele fez circular a fórmula (Krieg-Planque, 2010) *ensino-aprendizagem por meio de TIC* na rede discursiva que envolve a prática social escolar.

A noção de fórmula, à qual se dedica Krieg-Planque (2010, p.9), deriva principalmente da análise de discurso e refere-se a “um conjunto de formulações que, pelo fato de serem empregadas em um momento e em um espaço público dados, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo, para construir. Assim, segundo exemplo dado pela autora, pode-se considerar que formulações como ‘mundialização/globalização’, ‘mundializar/globalizar’, ‘antimundialização’, entre outras, constituem as variantes de uma mesma fórmula – ‘mundialização’ –, cujo estudo se mostra útil para compreender o modo pelo qual os debates sobre o estado das relações sociais se desenvolveram na virada do século XX para o século XXI”.

A noção de fórmula é vista, então, como um recurso fecundo para a análise dos discursos políticos, midiáticos e institucionais. Nesse sentido, o objeto *fórmula* apresenta, segundo afirma a autora, as seguintes propriedades essenciais:

i) Tem um caráter cristalizado: é sustentada por uma forma significante relativamente estável. Por esse caráter cristalizado, a fórmula se torna identificável, reconhecível e, conseqüentemente, pode funcionar como índice de reconhecimento que permite “estigmatizar” – positiva ou negativamente – seus usuários. Funciona como denominador comum de discursos, a despeito das formulações flutuantes propostas concorrentemente. Conforme Krieg-Planque (2010, p. 71), “é a concisão que permite à fórmula circular, no sentido material do termo, é ela que permite à seqüência ser integrada a enunciados que a sustentam, a incluem, a retomam, a reforçam, a reiteram ou a recusam”.

Assim, a seqüência identificada como fórmula pode ser representada linguisticamente por uma unidade lexical simples (“*humanitaire*” [humanitário]), cujo caráter de cristalização é tautológico. Mas também pode ser uma unidade lexical complexa, uma unidade léxico-sintática ou uma seqüência autônoma (“frase”), tendendo à cristalização nos três casos. Por unidade lexical complexa, a autora explicita como conjunto no qual tomarão posição unidades como “direitos humanos”, “preferência nacional” ou “purificação étnica”. Por unidade léxico-sintática, segundo a autora, devemos entender a coopresença de um elemento lexical (ou vários) e de uma operação sintática particular, como, por exemplo, a complementação (em “*ajouter la guerre à la guerre*” [acrescentar mais guerra à guerra]. Às seqüências autônomas correspondem os *slogans* (“*La France aux français*” [A França para os franceses]), o que chamamos de pequenas frases (“*La France ne peut accueillir tout ela misère du monde*” [A França não pode acolher toda a miséria do

mundo]) ou toda e qualquer outra frase registrada na memória coletiva (por exemplo, “*Plus jamais ça!*” [Nunca mais!]).

ii) Inscreve-se em uma dimensão discursiva: como aponta a autora, uma materialidade linguística relativamente estável, localizável na cadeia do enunciado e linguisticamente descritível, dá suporte à fórmula. Mesmo assim, a noção de fórmula não é uma noção linguística, mas discursiva. A fórmula não existe sem os usos que a tornam uma fórmula. Não há fórmula “em si”, mas, antes, um conjunto de práticas languageiras e de relações de poder e de opinião, em um momento e espaço público determinados, que gera o destino “formulaico” de uma sequência verbal (Krieg-Planque, 2010, p.14).

A autora afirma que, na maior parte das vezes, a sequência preexiste formalmente à sua chegada à condição de fórmula. Não se trata, portanto, de uma nova forma que o analista deve buscar, mas de um uso particular – ou de uma série de usos particulares – por meio do qual a sequência assume um movimento, torna-se um jogo de posições, é retomada e comentada. Nesse sentido, Krieg-Planque (2010) apresenta como exemplo as palavras “*concertation*”, “*négociation*” e “*dialogue*”, que funcionavam, antes, como termos usuais do vocabulário sociopolítico, regularmente utilizados pelos sindicatos como exigência e pelo patronato ou pelos governos como resposta. No outono de 1995, entretanto, com o anúncio do que seria chamado de “Plano Juppé”, essas três palavras foram postas no centro do universo discursivo e entraram em uma fase polêmica. Seus funcionamentos se desatrelaram, o sentido de cada uma delas se descolou das das outras duas, e sua proferição ou não proferição tornou-se objeto de comentário.

iii) Funciona como um referente social: não implica que a significação de que a fórmula se investe seja homogênea. Ao contrário, suas significações são múltiplas, às vezes contraditórias. O caráter de referente social da fórmula traduz seu aspecto dominante num dado momento e num espaço sociopolítico específico. Dessa forma, o que caracteriza a fórmula como referente social não é a obtenção de unanimidade (pelo contrário), mas o fato de que ela constitui, num determinado momento, uma passagem obrigatória. Uma fórmula assemelha-se a um referente social, isto é, a um signo que significa alguma coisa para todos em um dado período. A exemplo do que é mencionado pela autora, ao dizer que “*Überfremdung*” e “xenofobia” são referentes sociais, “entendemos que, nos anos 1960-1980, qualquer locutor, individual ou coletivo, sabia ou pretendia saber o que ‘significavam’ essas fórmulas” (Krieg-Planque, 2010, p.53). Dizer que a fórmula é um signo que circula na memória coletiva, portanto, é afirmar que esse signo se encontra atestado em

tipos variados de discurso, tanto proferidos nas práticas orais quanto nas escritas, em contextos especializados e leigos. É preciso que os lugares de emergência da fórmula se diversifiquem. Se ela é originária de uma formação discursiva, deve expandir-se para além dela. Assim, dizer que as fórmulas circulam significa afirmar que as pessoas falam delas, que seus lugares de surgimento se diversificam e que se tornam um objeto partilhado de debate.

iv) Comporta um aspecto polêmico: a fórmula é constitutivamente polêmica. É justamente porque se põe como dominante que ela não é aceita por todos; é porque se impõe que ela provoca tanto barulho (Krieg-Planque, 2010, p.56). Retemos aqui a palavra ‘impor’, que nos parece reveladora da fórmula em estudo. Ou seja, o *ensino-aprendizagem por meio de TIC* é, a nosso ver, compulsório no interior das práticas escolares. As fórmulas participam do peso da história, esse peso que lastreia os destinos individuais. É porque constitui um problema, porque põe em jogo a existência das pessoas e porque é portadora de um valor de descrição dos fatos políticos e sociais, que a fórmula é objeto de polêmicas (Krieg-Planque, 2010, p.100).

Segundo a autora, como a fórmula frequentemente concentra uma pluralidade de questões e há diversas maneiras de tomar parte do debate, uma fórmula raramente participa de um único processo discursivo, inserindo-se, quase sempre, em polêmicas variadas. Ela se distingue de outros tipos de enunciados, como *slogans* publicitários, títulos de filmes e de livros ou trechos célebres de obras de ficção que, por mais cristalizados e circulantes que sejam, não são, na sua maior parte, portadores de problemas sociopolíticos. Mesmo que remetam a tais questões, esses enunciados costumam ser objeto de usos não conflituosos.

Consideramos importante fazer menção ao trabalho de Salgado e Silva (2014), no qual as autoras buscam contribuir para o conjunto crescente de estudos sobre “fórmulas discursivas”, apoiando-se nas propostas da pesquisadora Krieg-Planque (2010) e considerando o quadro teórico da análise do discurso de tradição francesa. Para isso, as autoras focalizam o sintagma “cultura de paz”, que, entre outros materiais textuais bastante diversos, aparece com proeminência na cartilha *Cultura de Paz: redes de convivência*, de Diskin, num período de intensificação de sua circulação no espaço público.

Salgado e Silva (2014) afirmam que os anos de 2001 a 2010 foram proclamados pela ONU como a “Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo”. Foi nessa conjuntura que se teve contato com a cartilha, distribuída no *Encontro Internacional En Pie de Paz – Cultura de Paz, políticas públicas e desenvolvimento cultural*,

realizado na cidade de São Paulo em 2011. Essa cartilha passou a constituir, desde então, o documento de referência para a coleta de dados relativos à circulação do sintagma “cultura de paz”, visto apresentar-se como um material que se pretende fundador de reflexões e práticas, portanto, de discursivizações.

Conforme registra a cartilha, a expressão “cultura de paz” teve sua primeira aparição em 1989, na Conferência Internacional sobre Paz na Mente dos Homens, realizada pela Unesco, em Yamoussoukro, na Costa do Marfim. Desse modo, as autoras afirmam que, além da circulação na *web*, o lançamento da cartilha contribuiu para a cristalização da “cultura de paz”, na medida em que a produção desse material evidencia a necessidade de ‘ensinar’ o que significaria essa sequência linguística.

Segundo as autoras, no caso de “cultura de paz”, há uma fórmula discursiva devido ao próprio campo discursivo em que surge, que tem sido referido no âmbito dos Direitos Humanos. A numerosidade e, ao mesmo tempo, a opacidade dos temas que a sequência “cultura de paz” abriga atestam a disputa pelos sentidos atribuídos ao que seriam, por exemplo, a ‘sustentabilidade’, o ‘desenvolvimento social’ e o ‘livre fluxo de informações’, para os diversos posicionamentos discursivos postos em relação pela convocação do sintagma em suas textualizações.

Acerca do funcionamento da fórmula “cultura de paz” como referente social, Salgado e Silva (2014) observam que um indício forte desse acontecimento é sua intensa adoção por universidades, associações e ONGs, além de sua presença em regras de concursos e em instâncias legislativas, muitas vezes motivada devido ao reconhecimento e à visibilidade que seu uso confere à entidade.

As autoras analisam o sintagma “cultura de paz”, destacando que, no espaço público institucional, ele não é explicitamente alvo de questionamentos, sendo contestado sobre sua validade apenas em espaços menos formalizados, como comentários em *blogs* e críticas no âmbito acadêmico. “É produzido um ‘efeito de consenso’ na superfície linguística de um termo que, em seus usos, assume interpretações diversas” (Salgado; Silva, 2014, p.131). Como afirmam as autoras:

a necessidade de um ‘discurso único’ sobre a instauração da paz planetária não pode ter eco senão em um mundo em que o ‘discurso da guerra’ é cotidianamente vivido e sentido pelos indivíduos que dele fazem parte, muitas vezes legalmente legitimado por meio de ações as mais variadas, estatais e não estatais (como já citamos, nos múltiplos casos de ingerência internacional, ou, mais proximamente, nas denúncias sobre as UPPs, ou ainda nos inflamados debates sobre a maioria penal) (Salgado; Silva, 2014, p.135).

Trata-se, dessa forma, segundo as autoras, de uma fórmula que se apoia em uma memória não explicitada, visto que não se explica o que é “cultura de paz”. O sintagma aparece como referência a algo sabido, conhecido, para projetar a necessidade de que certas práticas – aludidas por exemplos bastante variados – se multipliquem e avolumem um dado discurso, correspondente a um mundo desejável, por ser considerado supostamente melhor.

Em seu trabalho, Oliveira (2020) propõe uma propriedade adicional àquelas já descritas por Krieg-Planque (2010), considerando-a um elemento identificador da natureza formulaica: funcionar como um lugar de memória – no sentido discursivo do termo –, condensando memórias sociais, históricas e ideológicas que são (re)ativadas nas disputas contemporâneas. Segundo o autor, “considerar a fórmula como lugar de memória é uma maneira de explicitar seu caráter histórico e de demonstrar como ela participa da história de uma comunidade (um grupo, um espaço social ou mesmo um país)” (Oliveira, 2020, p.184). O autor analisa como certas expressões surgidas durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, como “Bovid-17” e “Comunavírus”, funcionam como fórmulas discursivas. A primeira expressão reformula “COVID-19”, trocando o “C” por “B” (alusão a Bolsonaro) e associando o número “17” (seu número de campanha eleitoral) a uma figura bovina, remetendo ao termo “gado”, usado pejorativamente para descrever seus apoiadores. Oliveira (2020) mostra que a expressão também recupera estereótipos como “vida de gado” e “atitude bovina”, que remetem à passividade e à alienação política. Já a formulação “Comunavírus”, segundo o autor, opera com memórias históricas do anticomunismo – desde o medo do comunismo no período pré-Segunda Guerra Mundial até o discurso político recente no Brasil, especialmente durante a campanha presidencial de Jair Bolsonaro em 2018.

Esses exemplos evidenciam como a categoria ‘fórmula’ é produtiva para a análise. No caso de nossa pesquisa, embora ao considerarmos que toda a comunidade escolar já sabia o que era TIC, o seu uso na pandemia ganhou novos sentidos, gerando discursos que abordaram questões relacionadas ao acesso, à qualidade da educação, à inclusão digital, às práticas pedagógicas e ao papel de professores e alunos em um contexto emergencial.

Assim, a formulação *ensino-aprendizagem por meio de TIC*, que já existe há algum tempo, ganhou espaço na pandemia da COVID-19, emergindo seu caráter formulaico nos mais variados documentos oficiais nacionais e internacionais parametrizadores do ensino remoto. Nos excertos a seguir observamos que expressões como “recursos digitais”, “recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)”, “tecnologias digitais de informação e comunicação”,

“tecnologias móveis”, “novas tecnologias digitais de informação e comunicação” são amplamente reproduzidas em enunciados que parecem atestar a elas um sentido único, pacífico. No entanto, tais sentidos são múltiplos⁷. Tais formulações surgem, ao mesmo tempo, em lados opostos dos debates, revelando polêmicas e sendo marcadas por sentidos variados. Vejamos alguns de seus modos de expressão linguística nas sequências a seguir:

Desenvolva uma **plataforma multimídia** que integre várias funcionalidades: distribuição de **recursos** instrucionais **digitais** para alunos, pais e professores; **aplicativos baseados em nuvem, salas de aula virtuais, videoconferência, sistemas de gerenciamento de aprendizagem, ferramentas de streaming de vídeo e ferramentas que permitam a interação entre alunos, entre alunos e professores, e entre professores; além de dispositivos e conectividade para escolas**. Na medida do possível, fornecer conectividade e dispositivos para todos os alunos que precisam deles. Isso pode envolver o desenvolvimento de acordos com empresas de **tecnologia educacional e provedores de comunicação digital**. A modalidade de oferta de educação deve permanecer principalmente presencial, complementada por modalidades de extensão digital que também permitam a **aprendizagem online**. (Unesco, p.22)

Crie e forneça **programas de alta qualidade** para apoiar os pais para que eles possam promover o desenvolvimento de seus filhos com eficácia. Por exemplo, pesquisas demonstraram que programas estruturados de aprendizagem na educação infantil, com foco em habilidades básicas de letramento e numeramento, bem como no desenvolvimento socioemocional, são eficazes. As escolas podem usar **tecnologias móveis** para fornecer esses programas aos pais. (Unesco, p.35)

1.2 Categorias teórico-analíticas da Análise de Discurso

Após mobilizarmos o conceito de fórmula discursiva, estabelecemos, nesta seção, as categorias teórico-analíticas do estudo proposto. Iniciamos operando com o conceito teórico de gênese discursiva e interdiscurso.

1.2.1 Gênese discursiva/Interdiscurso

Em *Gênese dos Discursos*, Maingueneau ([1984] 2008) apresenta uma caracterização geral do que são discursos, definindo-os “como integralmente linguísticos e integralmente históricos” (p. 16), isto é, objetos que se constituem através de uma dupla restrição: a do dizível na língua e a do dizível num dado tempo-espaço histórico. Foucault (1997), por sua vez, nomeia como discurso

⁷ Em seu livro intitulado *A Geração Ansiosa*, Haidt (2024), psicólogo e professor, analisa o impacto do uso de celulares e redes sociais na saúde mental dos adolescentes. Ele argumenta que o aumento do tempo gasto em *smartphones* está associado a um aumento na ansiedade e na depressão, prejudicando não só o aprendizado, como também as relações sociais. O autor menciona que o valor de uma educação sem celulares — e até mesmo sem telas — pode ser observado nas escolhas de escolas feitas por muitos executivos de empresas de tecnologia para seus filhos, como a *Waldorf School of the Peninsula*, onde todos os aparelhos digitais (celulares, laptops e tablets) são proibidos. Há um forte contraste com as muitas escolas públicas que estão avançando no sentido de disponibilizar um dispositivo para cada criança.

um conjunto de enunciados na medida em que eles provêm da mesma formação discursiva⁸. Em ambos os autores, a noção de discurso é marcada pela influência do tempo-espaço histórico. Nessa perspectiva, considera-se que o discurso não se relaciona com outros discursos de modo prévio, mas em relação – de aliança ou polêmica, por exemplo –, emergindo, justamente, nas brechas de uma rede interdiscursiva, que lhe é anterior e constitutiva. Como aponta o autor:

o interdiscurso tem precedência sobre o discurso. Isso significa propor que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos. (...) coloca o interdiscurso como o espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos são apenas componentes. Em termos de gênese, isso significa que esses últimos não se constituem independentemente uns dos outros, para serem, em seguida, postos em relação, mas que eles se formam de maneira regulada no interior do interdiscurso. Seria a relação interdiscursiva que estruturaria a identidade (Maingueneau, [1984] 2008, p.20-21).

Desse modo, outros sentidos já construídos afetam o modo como o sujeito significará uma dada situação discursiva – é o interdiscurso, pressuposição do Outro, que se dá por meio da heterogeneidade mostrada e da heterogeneidade constitutiva (cf. Authier-Revuz, [1982] 2004). Assim, apenas a heterogeneidade mostrada é acessível aos aparelhos linguísticos, pois permite apreender sequências delimitadas que mostram claramente sua alteridade (discursos reportados, autocorreções, palavras entre aspas etc.). A heterogeneidade constitutiva, por sua vez, não deixa marcas visíveis: as palavras e os enunciados de outrem estão intimamente ligados ao texto, de maneira a não poderem ser apreendidos por uma abordagem linguística *stricto sensu*.

Na perspectiva adotada por Maingueneau ([1984] 2008), portanto, o interdiscurso precede o discurso e se coloca como soberano em relação a ele, constituindo-se como primado. A unidade de análise relevante para o autor não é o discurso isolado, mas o espaço de trocas entre vários discursos selecionados numa determinada situação discursiva – o interdiscurso. Isso significa dizer que um discurso é estudado em sua relação com outros, tornando-se, pois, um espaço de regularidade importante que permite a entrada de outros discursos em sua composição. O autor reafirma o primado do interdiscurso a partir do entendimento de que há o Outro, parte integrante do caráter dialógico de todo enunciado do discurso, que se manifesta como resposta a algo já dito.

O autor, com o intuito de explicar melhor a noção de interdiscurso, faz uma distinção entre universo, campo e espaço discursivo. Por “universo discursivo”, Maingueneau ([1984] 2008)

⁸ Tal conceito nos guia para delimitarmos, mais à frente, o discurso pedagógico, o discurso capitalista, o discurso científico e o discurso inclusivo.

entende o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Esse universo discursivo representa necessariamente um conjunto finito, mesmo que não possa ser apreendido em sua totalidade. Embora tenha utilidade restrita para o analista, serve de horizonte a partir do qual se constroem domínios susceptíveis de estudo: os “campos discursivos”. Segundo Possenti (2003), a noção de universo discursivo proposta por Maingueneau é, em certa medida, equivalente⁹, à noção de interdiscurso de Pêcheux.

Por “campo discursivo”, o autor entende um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência e se delimitam reciprocamente dentro de uma região determinada do universo discursivo. Essas formações podem se relacionar em confronto aberto, em aliança ou em forma de neutralidade aparente, entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida. Pode tratar-se do campo político, filosófico, dramático, gramatical etc. Esse recorte em “campos” não define zonas insulares, mas constitui uma abstração necessária que deve permitir abrir múltiplas redes de trocas. Não se trata, portanto, de delimitações evidentes.

Para o autor, é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso. Sua hipótese é que tal constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. O que não significa, entretanto, que os discursos se organizem da mesma forma em todos os discursos desse campo, tampouco que seja possível determinar *a priori* as modalidades das relações entre as diversas formações discursivas de um campo.

Por fim, Maingueneau ([1984] 2008) propõe isolar espaços discursivos, isto é, subconjuntos de formações discursivas cuja relação o analista julga pertinente para seu propósito. Tais restrições devem resultar apenas de hipóteses fundadas em um conhecimento dos textos e um saber histórico, que serão confirmadas ou infirmadas ao longo da pesquisa.

O interdiscurso representa, portanto, os saberes constituídos na memória do dizer, isto é, sentidos do que é dizível e circula na sociedade. Saberes que existem antes do sujeito, saberes pré-construídos, resultantes de uma construção coletiva.

⁹ O universo discursivo, para Maingueneau, refere-se ao contexto amplo que envolve e dá sentido às produções discursivas. Já o interdiscurso, para Pêcheux, refere-se às interações entre diferentes discursos e à maneira como um discurso é influenciado por outros discursos. É a rede de relações entre diferentes enunciados e práticas discursivas. Embora cada autor tenha seu enfoque e terminologia específicos, ambos os conceitos abordam a ideia de que os discursos não existem isoladamente, mas sim em um contexto de interações contínuas com outros discursos. Em suma, apesar de utilizarem termos diferentes, Maingueneau e Pêcheux estão tratando de fenômenos semelhantes, ambos voltados para a compreensão do contexto mais amplo em que os discursos se inserem e interagem.

Na perspectiva pecheutiana, Orlandi (1992) afirma:

O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciador. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso (Orlandi, 1992, p. 89-90).

Dessa forma, tudo o que já foi dito e esquecido sobre determinado tema funciona como interdiscurso. É o “já-dito”, o pré-construído, que pressupõe uma relação direta com a história e com o social. Como um “já-dito”, o interdiscurso não é facilmente identificável, visto que pressupõe uma grande gama de enunciados sociais e históricos exteriores ao sujeito e anteriores a ele ¹⁰.

A exemplo da terminologia mulher (cf. Heine, 2010), concebe-se como interdiscurso todo o “já-dito” sobre a mulher: que essa deve apenas se reservar a criar os filhos, ser prendada, obediente ao marido, se dedicar às tarefas domésticas etc. Enfim, tudo o que já foi dito, todo o pré-construído sobre a mulher funciona como interdiscurso e é acionado quando o sujeito enuncia.

Para Pêcheux (1997), “o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’”; “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que é dito agora, em relação ao que já dito antes e ao que será dito depois) [...] o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’” (p. 167). Nesse sentido, o sujeito tende a absorver/esquecer o interdiscurso no intradiscurso. Esse fenômeno linguístico de paráfrase e reformulação constitui a ilusão de uma “intersubjetividade falante”, pela qual cada falante reproduz o discurso do outro, num efeito de espelhamento. Dessa forma, é necessário que haja o esquecimento, ou seja, que o “já-dito” seja esquecido, para que o interdiscurso atue adequadamente sobre o sujeito.

Pêcheux, (1997) distingue duas formas de esquecimento no discurso. Tem-se, então, o esquecimento da ordem da enunciação, o esquecimento n° 2, que compreende que o dizer sempre

¹⁰ Importa destacar que a expressão “já-dito” não se refere ao emprego da noção de conhecimento de mundo, uma vez que esta última pode introduzir uma referência pouco controlada ao extralinguístico. Para a AD, essa noção só seria válida para um discurso em que supuséssemos uma comunicação perfeita entre A e B (suporíamos que A e B pertencem ao mesmo mundo, que se compreendem – uma vez que falam a mesma língua – e que os mal-entendidos poderiam ser resolvidos por informações sobre o mundo em questão). Para a AD, cada sujeito ouve, entende o que ele pode e como ele pode (LIMA, M. E. A. T. **A construção discursiva do povo brasileiro**: os discursos de 1º de Maio de Getúlio Vargas. Campinas: Editora UNICAMP, 1990).

poderia ser outro. Ele forma famílias parafrásticas, e produz, em nós, a realidade do pensamento – uma ilusão referencial, quando haveria uma relação direta pensamento/linguagem/mundo. Diz respeito à maneira como os interlocutores utilizam as palavras, quando produzem o discurso. Assim sendo, esse esquecimento faz com que os sujeitos usem certas palavras no lugar de outras, atestando que o modo de dizer algo se relaciona com o sentido que se quer gerar, ao produzir-se determinado enunciado, ou seja, o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. Trata-se, portanto, de um esquecimento no qual o sujeito escolhe determinados itens lexicais e refuta outros.

O esquecimento ideológico, por sua vez, é da instância do inconsciente, o esquecimento nº 1, que se direciona diretamente com o interdiscurso. Este resulta do modo como somos afetados pela ideologia, sendo que, por meio dele temos a ilusão de sermos a origem do que enunciamos, quando, na verdade, retomamos sentidos pré-existentes. Através desse esquecimento, relaciona-se o que é dito na atividade discursiva com discursos preexistentes que são acionados na memória no instante em que se produz um evento discursivo.

É nesse sentido que o discurso é sempre atravessado por outro. Conforme afirma Orlandi (2003), o esquecimento é estruturante, parte constitutiva do sujeito e do sentido; por isso, essas “ilusões”, como as qualifica, devem ser entendidas como necessidades para a linguagem funcionar nos sujeitos e nas produções de sentidos.

Ainda acerca do esquecimento, faz-se necessário ressaltar o papel exercido pela memória, visto que só esquecemos o que está, esteve ou estará nela. Segundo a teoria pecheutiana, a memória deve ser entendida não no sentido psicologista da “memória individual”, mas no sentido “da memória social”, que atua no interior de uma Formação Discursiva (FD) em uma relação de proximidade com o interdiscurso. É a FD que determina o que pode e deve ser dito no processo discursivo. A memória discursiva “diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos” (Indursky, 2011, p.86).

Desse modo, a memória discursiva refere-se às maneiras pelas quais discursos anteriores ou formações linguísticas são lembrados, reativados e usados nas práticas discursivas atuais. Como exemplo, um líder político que evoca acontecimentos históricos do passado para moldar seu discurso atual e justificar as suas ações, recorrendo, então, à memória discursiva.

Ao pensarmos acerca dos discursos presentes em documentos (tal como será objeto de análise neste estudo), destacamos o artigo de Ferrarezi e Romão (2007), que aborda a noção de arquivo em um diálogo com a concepção de discurso. As autoras afirmam que, para a Análise do

Discurso, os documentos materializam um ou mais discursos, carregando em suas linhas uma rede de memória que suscita muito mais do que uma leitura literal do texto. Assim, os documentos, além de configurarem uma escolha ideológica – na qual alguns sentidos são naturalizados como dominantes, devendo ser lembrados e institucionalizados, enquanto outros são censurados, devendo ser esquecidos e apagados –, são também, como os monumentos, portadores de uma herança: a memória discursiva que os constitui e os sustenta, permitindo sua significação.

Dessa forma, segundo as autoras, os documentos de arquivo podem ser vistos como resultado de construções e de relações sócio-ideológicas, podendo-se pensá-los não apenas como um recorte da realidade, mas como escolhas que direcionariam a construção de um arquivo formado por certos documentos e não outros. É o caso do arquivo em questão neste estudo (um documento parametrizador), que está aberto a diversas interpretações e, além disso, à comparação entre diferentes formas de interpretar, não se configurando como um "espaço de comprovação", no qual se esperaria uma interpretação única e definitiva.

Portanto, o discurso, ao mesmo tempo em que retoma formulações anteriores, cria possibilidade para que outros enunciados sejam formulados a partir dele. Torna-se necessário, então, ao analisar o acontecimento discursivo de um enunciado, mostrar como ele retoma formulações anteriores e as reinsere em outras cadeias discursivas.

1.2.2 Formação discursiva e posição-sujeito

Conforme mostra Courtine (2020)¹¹, o termo formação discursiva (FD) aparece em 1969, em *A Arqueologia do Saber*, fora dos domínios da AD, nos trabalhos de Michel Foucault. O conceito aparece a partir de um vasto e fecundo questionamento sobre as condições históricas e discursivas em que se constituem os sistemas de saber, mas foi pouco compreendido por parte da AD, pois, apesar de falar do discurso, o diz de outro modo. Apesar disso, é da *Arqueologia* que Michel Pêcheux retira o termo FD, do qual a AD se apropriará, submetendo a um trabalho específico certos elementos conceituais.

¹¹ Baronas (2020, p. 402) ressalta: “chamo a atenção para o fato de que o conceito de FD, embora não esteja desenvolvido, bem formulado como no texto de 1971, está anunciado desde 1968, data da publicação do artigo de Culioli, Pêcheux e Fuchs. O que me possibilita asseverar que, pelo menos no seu processo de gestação, esse conceito não veio de *A Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault, cuja primeira publicação data de 1969”. Desse modo, embora neste trabalho assumamos o dito de Courtine – pesquisador que se debruçou sobre o funcionamento das FDs no discurso político –, fazemos valer, também, a informação trazida por Baronas (2020).

Granjeiro (2020) argumenta que Foucault concebe as formações discursivas não em termos de ideologia – tema profundamente marcado historicamente pelo viés marxista de posições no tocante à luta de classes –, mas em termos de saberes/poderes. Conforme a autora, quando Pêcheux, segundo ele próprio, traz para a AD a noção de formação discursiva, ele faz as readaptações relacionando tal conceito à questão da ideologia e da luta de classes. Tratava-se, segundo o próprio Pêcheux, de extrair da noção de Foucault o que “ela tinha de materialista e revolucionária”, justamente a concepção do discurso como prática.

A autora aponta que são bastante perceptíveis duas bases epistemológicas fundamentais na teoria de Michel Pêcheux: por um lado, a necessidade de pertencimento às teses althusserianas que associam as condições do dizível diretamente à luta de classes e à ideologia; por outro, a perspectiva de fulcro na Linguística, na qual se faz presente a questão dos gêneros do discurso, um dos componentes da materialidade linguística. A noção de FD em Pêcheux *et al.* (1971), embora abra visivelmente espaço para a questão do gênero do discurso, mantém como foco o aspecto da “posição” do sujeito na (da) FD. No entanto, observa-se, também, uma reelaboração das teses althusserianas, principalmente no que diz respeito à interpelação do sujeito pela ideologia (cf. Granjeiro, 2020).

Para Pêcheux (1997), a ideologia é uma estrutura que molda a forma como os sujeitos percebem e se posicionam no mundo, algo que se manifesta concretamente nos discursos, nas práticas sociais e na produção dos sujeitos. Funciona de maneira inconsciente e está diretamente ligada às condições materiais e sociais da existência. O autor defende que a ideologia opera através de discursos, e esses discursos interpelam os indivíduos, transformando-os em sujeitos. Isso significa que a maneira como falamos e compreendemos o mundo é mediada pela ideologia, que nos posiciona em certas práticas e crenças, sem que necessariamente tenhamos consciência disso.

Em Pêcheux (1997, p.160) vemos que:

é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Isso significa que as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica. Dessa forma, palavras, expressões, proposições etc. recebem seu sentido na formação discursiva na qual são produzidas, sendo esta o

lugar da constituição do sentido. Uma mesma unidade linguística pode receber sentidos diferentes conforme se refiram a esta ou àquela formação discursiva, visto que uma palavra, expressão ou proposição não tem um sentido que lhe seja próprio, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada FD, nas relações que estas mantêm com outros elementos da mesma formação discursiva. Portanto, o sentido é sempre uma palavra por outra, ele existe nas relações de metáfora (transferência) acontecendo nas formações discursivas, que são seu lugar histórico provisório.

Como exemplificam Ernst-Pereira *et al.* (2013), em uma FD machista a formulação “mulher é mulher” produz, sob a condição de “aquilo que todo mundo pode ver”, sentidos de “futilidade”, “consumismo” ou “inferioridade”. Nessa formação, um conectivo “mas” uniria “Ela queria muito economizar” e “mulher é mulher”. Já em uma FD feminista, ou ao menos não machista, uma possível montagem discursiva abdicaria do *mas* por um *porque*, produzindo um sentido próximo de a mulher querer economizar porque “as mulheres são precavidas”, “se preocupam com os filhos”, “pensam no futuro” etc.

Assim, o sentido não está “colado” na palavra, ele é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, portanto, sempre incompleto. O enunciado não diz tudo: cabe ao analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação. Conforme explicitam Magalhães e Mariani (2010):

Para o analista de discurso, as marcas de subjetividade inscritas no dizer assinalam, simultaneamente, mas sem estarem misturadas ou confundidas, traços do registro inconsciente, da identificação (ou não) a uma determinada formação discursiva e, também, traços do assujeitamento ideológico. O sujeito, no entanto, alienado no seu dizer, não percebe (em) tais marcas, não se percebe constituído pelo Outro, por essa rede de significantes que o constitui. Ou seja, nós nos pensamos espontaneamente como origem de nossos pensamentos, atos e palavras (Magalhães; Mariani, 2010, p. 404).

Orlandi (2012), ao abordar a ideia de incompletude da linguagem, aponta que, como a linguagem tem uma relação necessária com a exterioridade, a ideia de unidade (de todo) não implica a de completude: “a linguagem não é uma coisa só e nem é completa. Entendemos também como incompletude o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis” (Orlandi, 2012, p.29).

O dizer não é propriedade particular, as palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito fala, porém não tem acesso ou controle na constituição de sentidos em seu dizer. Na compreensão

de um sujeito histórico-social, o sujeito enuncia a partir de uma anterioridade, de um lugar delimitado na história que constitui o nosso dizer. Tanto o discurso como o sujeito são, assim, constitutivamente heterogêneos (cf. Orlandi, 2003).

Nesse sentido, o interdiscurso, outrora abordado, é articulado ao complexo de formações ideológicas representadas no discurso pelas formações discursivas: algo significa antes, em outro lugar e independentemente, estando o dizer ligado às condições de produção. Há um vínculo constitutivo ligando o dizer com a sua exterioridade.

Ao mesmo tempo que abordamos o conceito de formação discursiva, faz-se necessário abordar outra categoria teórica importante com a qual se pretende operar na análise dos dados da pesquisa delineada neste trabalho: a posição-sujeito. Esta é concebida como uma posição vazia que se delinea numa determinada configuração discursiva e que pode ser ocupada por diferentes indivíduos, ao sofrerem o processo de interpelação-identificação pela filiação a uma formação discursiva (Grigoletto, 2012, p. 315).

Pêcheux (1997) afirma que o lugar do sujeito não é vazio, sendo preenchido por aquilo que ele designa de *forma-sujeito*, que corresponde ao sujeito do saber de uma determinada Formação Discursiva (FD), o sujeito universal, ou seja, o conjunto de conhecimento institucionalizado em uma FD. É, então, pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em determinada FD, com a qual se identifica e que o constitui enquanto sujeito. Assim, a forma-sujeito, ou sujeito do saber do Capitalismo, por exemplo, reúne todo o conjunto de conhecimento legitimado e institucionalizado, tal como a valorização da competição, da eficiência, do consumismo, da meritocracia e do empreendedorismo.

O sujeito da AD é atravessado pelas ideologias e pelo inconsciente que o constitui. Não é empírico, biológico ou sociológico. Ele é, portanto, atravessado pela história e pela linguagem, é o sujeito do inconsciente, clivado, dividido, afetado pela língua e pela história. Somente assim ele se constitui em sujeito e produz sentidos. Embora tenha a ilusão de ser a origem dos sentidos, é assujeitado pelas ideologias e carrega consigo a ilusão da completude e da transparência do discurso e dos sentidos.

Conforme afirma Ferreira (2010):

O sujeito estaria assim sendo afetado, simultaneamente, por essas três ordens (Inconsciente, Linguagem e Ideologia) e deixando em cada uma delas *um furo*, como é próprio da estrutura de um *ser-em-falta*: o *furo* da *linguagem*, representado pelo *equivoco*; o *furo* da *ideologia*, expresso pela *contradição*; e o *furo* do *inconsciente*, trabalhado na psicanálise (...) Se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o

sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva. A falta é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira – o não-todo no todo, o não-representável no representado (Ferreira, 2010, p.5-6).

Segundo Pêcheux (1997), os indivíduos são interpelados “como sujeitos falantes (como sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas nas quais representam dentro da linguagem as formações ideológicas que os correspondem” (Pêcheux, 1975, p. 111-112). Nesse sentido, as formações ideológicas, segundo Pêcheux e Fuchs (1975):

compreendem, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.), a partir de uma dada posição em uma conjuntura; dito de outra forma, em uma certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico e inscrito em uma relação de classes. Diremos daqui por diante que toda formação discursiva depende de *condições de produção específicas*, identificáveis a partir do que acabamos de expor (Pêcheux; Fuchs, 1975, p. 11).

De acordo com a concepção pècheutiana, a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, sendo a responsável por produzir nele o efeito de evidência, em função de um esquecimento constitutivo que o atravessa, para que produza o seu dizer. Assim, a instância ideológica, sempre presenté, materializa-se na linguagem e faz parte do seu funcionamento, constituindo uma condição necessária para ser sujeito. Ao enunciar, todo sujeito fala a partir de uma formação discursiva em que está implícita uma formação ideológica à qual se filia. Concebida como o ponto de articulação entre língua e discurso, é a responsável por regular o que pode e deve, ou não, ser dito, marcando uma posição de sujeito e conferindo-lhe uma identidade enunciativa.

Cada FD suporta uma ou várias formações ideológicas com as quais o sujeito se identifica. Heterogênea desde a sua constituição, a FD está intrinsecamente relacionada aos processos sócio-históricos que atravessam o dizer e, em uma relação de aproximação ou oposição, podem ser estabelecidas tanto relações de conflito quanto de aliança.

Indursky (2008) afirma que, uma vez interpelado ideologicamente, o sujeito identifica-se à FD a que está submetido e que o constitui como sujeito – a saber, a forma-sujeito, compreendida como sujeito universal – e, assim, reproduz sentidos decorrentes daquele saber, regularizados na sociedade sob a forma de um “já-dito”.

Um exemplo pode ser observado na linguagem utilizada em anúncios publicitários. Quando um anúncio apresenta um produto, ele frequentemente utiliza expressões que evocam um senso de normalidade e aceitação social, como "a escolha certa" ou "o produto que todos estão usando".

Essas formulações não apenas promovem o produto, mas também condicionam o sujeito a se identificar com a norma estabelecida, reproduzindo sentidos que já foram institucionalizados na sociedade. Ao fazer isso, o sujeito é interpelado a ver o produto como parte de sua identidade, reforçando a ideologia do consumismo.

Contudo, segundo a autora, o sujeito não apenas reproduz os sentidos. Os discursos são atualizados na medida em que, a partir de uma teia sócio-histórica-ideológica, o sujeito pode contrair-se com algum sentido inerente à FD que o constitui. A contraidentificação ocorre quando o sujeito confronta determinados saberes inerentes à FD que o constitui. Por outro lado, o sujeito pode, ainda, desidentificar-se de algum saber e identificar-se com outro, outra FD. Nesse sentido, a desidentificação se marca pela negação àqueles saberes intrínsecos à sua forma-sujeito e se identifica com saberes outros, inerentes a outra forma-sujeito.

Indursky (2005), ao tratar do que Pêcheux (1997) designa de tomadas de posição, afirma que o autor examina três modalidades diversas de relação com a produção do conhecimento e com a prática do político. Tais tomadas de posição mostram o “trabalho de recobrimento-reprodução-reinscrição” (Pêcheux, 1997) que o sujeito do discurso estabelece em relação aos saberes de uma formação discursiva e à forma-sujeito que organiza esses saberes.

A primeira modalidade tem por característica o discurso do “bom-sujeito”. Faz referência a uma plena identificação do sujeito do discurso com os saberes da FD que o afeta. O sujeito identifica-se plenamente com a FD em que tais saberes estão inscritos. Nesse caso, o sujeito reproduz o conhecimento. Em Zandwais (2003), tem-se um exemplo típico dessa modalidade de subjetivação, que seria o do militante que reproduz, por exemplo, “as palavras de ordem” do seu Partido, para sustentá-las como argumentos em seu discurso, sem desconfiar de que as palavras que toma como suas não são propriamente suas, ou ainda das possíveis brechas a que tais argumentos possam remeter.

A segunda tomada de posição é característica do discurso do “mau-sujeito”. Nessa modalidade, aponta-se uma identificação com restrições, dúvidas, discordâncias, questionamentos, afastamentos e contestações, indicando uma contra-identificação com os saberes da FD e sua forma-sujeito. Segundo Indursky (2005), esse é o espaço para o surgimento de diferentes posições-sujeito no âmbito de uma FD. É a partir dessas novas posições-sujeito que o saber começa a ser transformado, ao passo que a diferença e a divergência são introduzidas no âmbito de uma FD. Para ilustrar essa questão, Pêcheux coloca em destaque as práticas políticas reformistas e

reversionistas, sobretudo no seio dos Partidos populistas, as quais, ciclicamente, se produzem no interior de uma ou outra FD, como que para reordená-la, reorientá-la, em face das lacunas que o sujeito diz reconhecer, de forma mais ou menos consciente, com base nas relações conflitantes que mantém com os saberes próprios desta FD (cf. Zandwais, 2003).

A terceira modalidade caracteriza-se por um trabalho de transformação da forma-sujeito. Ela marca a desidentificação do sujeito com a FD em que está inscrito. O grau de divergência é tão intenso que o sujeito desidentifica-se com a FD e sua forma-sujeito para identificar-se com outra FD e, conseqüentemente, com outra forma-sujeito. Indursky (2005, p. 188) aponta que “suas divergências são da ordem do antagonismo e seus questionamentos já são produzidos de um outro lugar, de fora da FD. A desidentificação sinaliza que, de fato, o sujeito já identificou-se com outro domínio de saber, com uma outra ideologia, com uma outra forma-sujeito”.

Nessa terceira modalidade, o sujeito, ao se relacionar com a forma-sujeito que o domina, produz um movimento de desidentificação, significando que ele pode romper com a formação discursiva em que se inscreveu e, então, identificar-se com outra FD e sua respectiva forma-sujeito. Tal deslocamento não significa, no entanto, que o sujeito não é mais interpelado pela ideologia, pois como afirma Pêcheux (1997):

a ideologia “eterna” enquanto categoria, isto é, enquanto processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos – não desaparece; ao contrário, funciona de certo modo *às avessas*, isto é, *sobre e contra si mesma*, através do “desarranjo-rearranjo” do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo) (Pêcheux, 1997, p. 199, grifos do autor).

Há então o deslocamento de uma forma-sujeito para outra. Ele se desidentifica com determinados saberes, mas imediatamente se identifica com outros, inscrevendo-se numa nova forma-sujeito e, portanto, em uma nova FD. Isso não representa o apagamento total dos saberes com os quais ele está se desidentificando, visto que aquilo que é anterior continua a ressoar nessa nova forma-sujeito.

Pêcheux (1997) chama de posição-sujeito a relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber (forma-sujeito). O sujeito sofre, assim, determinações da formação discursiva, o que significa que ele só pode dizer aquilo que nela é estabelecido. No entanto, apesar dessas determinações, o sujeito pode mover-se ora em direção a uma voz, ora em direção a outra. Esse movimento é mais nítido em discursos marcados pela heterogeneidade, em que atuam

diferentes ordens de saber e diferentes sujeitos. Denomina-se posição-sujeito, portanto, as diversas posições que o sujeito pode assumir em um discurso.

Temos em Grigoletto (2008) os conceitos de *lugar social* e *lugar discursivo*. Tais conceitos são importantes para levar à compreensão dessa categoria, uma vez que assim podemos observar como o sujeito se movimenta no espaço entre esses dois pontos. Segundo a autora, é a partir do lugar social que ocupa que o indivíduo é interpelado em sujeito do discurso. Desse modo, o indivíduo pode ocupar vários lugares sociais (como pai/mãe, atleta, profissional etc.), sendo esses lugares determinantes do/no seu dizer.

No entanto, ao se identificar com determinados saberes, o sujeito inscreve-se em uma formação discursiva e passa a ocupar não mais o lugar de sujeito empírico, mas sim o de sujeito do discurso, ocorrendo, dessa maneira, a passagem do lugar social para o lugar discursivo. Portanto, o sujeito fala sempre de um lugar social, mas ambos – lugar social e lugar discursivo – constituem-se ao mesmo tempo, na medida em que o lugar social determina o lugar discursivo, e este estabiliza, pelo discurso, o lugar social. De acordo com a autora:

tanto o lugar discursivo é efeito do lugar social, quanto o lugar social não é constituído senão pela prática discursiva, ou seja, pelo efeito do lugar discursivo. Isso significa dizer que ambos, lugar social e lugar discursivo, se constituem mutuamente, de forma complementar, e estão relacionados à ordem de constituição do discurso. Um não é anterior ao outro, já que um necessita do outro para se instituir. O lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo. E o lugar discursivo, por sua vez, só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso (Grigoletto, 2008, p.6).

É no espaço entre o lugar social e o lugar discursivo que o sujeito produz movimentos, aproximando-se de certas ordens do saber e afastando-se de outras (cf. Grigoletto, 2008). Segundo a autora, diferentes indivíduos relacionando-se com o Sujeito do Saber de uma mesma FD, constituem-se em sujeitos ideológicos e podem ocupar uma mesma ou diferentes posições.

Para ilustrar como o sujeito pode assumir mais de uma posição em um discurso, retomamos a análise de discurso de divulgação científica feita por Grigoletto (2008), na qual o sujeito-jornalista, ao produzir textos sobre ciência para o público em geral, ocupa diferentes posições: enunciando ora a partir do campo da ciência, ora a partir do senso comum. Segundo a autora, a diferença entre essas duas posições está, sobretudo, no modo como o jornalista se aproxima mais do leitor ou do cientista. a posição de aderência ao discurso científico, o jornalista produz um efeito

de transferência do dizer do cientista; já na posição de aderência ao discurso do cotidiano, o jornalista produz um efeito de aproximação do leitor.

Cumpramos destacar que, por vezes, nos deparamos com a dificuldade de delimitar posições-sujeito que ficam à borda das FDs, como também com o questionamento – a divergência – sobre a maneira de dirigir esse “olhar”. A esse respeito, Cazarin (2010) afirma:

Exemplificamos: afinal, por que você delimitou a FD dessa forma etc.? A questão que nos inquieta é: como saber se determinados saberes pertencem ou não a uma determinada FD. Entendemos que, aliado a esse gesto interpretativo do analista, há algo do próprio discurso sustentando esse “olhar”. Talvez seja aí que a memória discursiva sustente um e não outro recorte. O que estamos querendo dizer é que a configuração é do analista, mas também é do discurso que está sendo analisado. No fundo, o “olhar” é do analista, mas não pode ser qualquer um – é preciso que o discurso, na sua relação com a história, sustente teoricamente esse “olhar”. História aqui entendida como relação história e língua no discurso (Cazarin, 2010, p. 7).

A autora retoma Orlandi (2003) para mostrar que a noção de FD, ainda que polêmica, é fundamental na AD, pois permite compreender o processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia, além de oferecer ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. Ressalta-se o fato de que uma FD não é delimitada *a priori* – ela configura-se como interpretação e funciona, portanto, como um princípio de organização metodológica, resultado do “olhar” do analista.

Em seu ensaio, Orlandi (2021) vai tratar do que denomina volatilidade da interpretação. A autora argumenta que a pandemia é considerada como um “acontecimento discursivo” que domina as discursividades, contagiando não só as posições-sujeito, mas também as palavras, os sentidos.

Casa vira “abrigo”, lugar seguro; o trabalho em casa, vira funcionalmente “*home office*”, compra de supermercado é “*delivery*” majoritariamente; como significar, efetivamente, o que é “aglomeração”? A partir de que número, de que situação? Funcionários da saúde, só neste momento, viram “heróis”. Antes não eram, mesmo que pensemos as condições do sistema de saúde no Brasil. “Vulnerabilidade” se substitui a pobreza, mas não só. Quando se trata da COVID-19 ou se tem os “infectados” ou os que estão em “recuperação” ou os “mortos”. E são x casos “registrados” [...] A palavra “solidariedade” sai para a rua. E, em falta de tratamento adequado ou de vacina, vivemos em “isolamento social”. Às vezes declinado como “distanciamento social”. Não era isolamento social a situação em que vive a maioria da população em suas “comunidades”? O que é efetivamente “isolamento social”? Distanciamento? De um lado, dificuldade de nomeação, de outro, o excesso de palavras disponíveis. Na dificuldade de nomeação, tudo se veste de nome e de sentido, metaforizando-se, como efeito da pandemia. Sabemos, no entanto, que os sentidos não estão nas palavras, mas nas relações que se estabelecem. E não é do mesmo sentido que se revestem as interpretações quando na “#fique em casa” temos como intérpretes os idosos, os jovens, os bolsonaristas, ou os empresários, os comerciantes, ou os “vulneráveis”, ou seja, os que estão abaixo do nível da pobreza. Essa # nos devolve um ponto crítico do capitalismo: a relação capital/trabalho. Diferentes sentidos, diferentes

interesses, diferentes posições-sujeito, diferentes formações discursivas, sob o sentido dominante de pandemia (Orlandi, 2021, p. 4-5).

Nessa perspectiva, a autora mostra que não há senão versões, pois, como é próprio da linguagem, o texto é lugar de variantes e de variação. O texto se presta a vastos gestos de interpretação, tanto de repetição quanto de diferença, de paráfrases (o mesmo) e de polissemia (o múltiplo). A volatilidade da interpretação é, assim, a contraparte da diluição do real (pela força do imaginário). Os sentidos não são, portanto, carregados por nenhum real. Com isso, temos convivido contemporaneamente com “sentidos descartáveis”, nos quais as pessoas se desembaraçam deles logo que lhes for necessário, ou se recolhem neles assim que isso lhes der um ponto de sustentação.

Orlandi (2021) acrescenta que as palavras são, pois, presença e ausência. Há fuga e disputa de sentidos, há fato a ser significado. Quando entra a relação com o silêncio, o que não se diz é o que decide. Dessa forma, o dizer é apenas sussurrado ao pé do ouvido e passado adiante, circulando e viralizando. Não é a verdade que importa, é a circulação, ou seja, o ruído de seu potencial significativo. Não se fala, portanto, em verdade ou mentira, mas sim nas versões que, ao circularem, constituem um sítio de significação, objeto de múltiplas interpretações.

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa, ancorado nos pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa. A partir da mobilização de categorias como *gênese discursiva/interdiscurso*, *formação discursiva* e *posição-sujeito*, discutimos como os sentidos são produzidos nas práticas discursivas, sempre atravessados por relações de poder e por determinações ideológicas. Especial atenção foi dada à noção de fórmula discursiva, conforme proposta por Krieg-Planque (2010), compreendida aqui como uma unidade linguística relativamente estável, dotada de força social e histórica, capaz de condensar disputas simbólicas e operar como lugar de memória.

Essas bases teóricas permitirão, nos capítulos seguintes, identificar e analisar os efeitos de sentido que emergem no discurso institucional sobre o ensino remoto, sobretudo no documento parametrizador produzido pela Unesco durante a pandemia da COVID-19. A partir da compreensão do funcionamento discursivo de tal documento, será possível refletir sobre os modos de legitimação de determinadas práticas educacionais e sobre os sentidos que as sustentam, particularmente no que diz respeito ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

CAPÍTULO 2 – UM PANORAMA DO USO DE TIC NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Diante da necessidade científica de estudar os momentos, na história dos discursos, em que a formulação *ensino-aprendizagem por meio de TIC* ganha espaço, apresentaremos neste capítulo uma síntese histórica sobre o uso de TIC no campo da educação. Para isso, apoiamo-nos em autores que têm se debruçado sobre esse tema, como Lévy (1999), Crystal (2001), Barreto (2003), Rojo e Moura (2012), Ataíde e Mesquita (2014), Coscarelli e Ribeiro (2017), Ribeiro e Vecchio (2020) e Paiva (2021).

Ataíde e Mesquita (2014) relatam que a história da utilização de tecnologias no campo educativo norte-americano teve início a partir da década de 1940, com o objetivo primeiro de formar especialistas militares durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, foram criados cursos que contavam com o apoio de ferramentas audiovisuais, sendo a Universidade de Indiana uma das pioneiras, no contexto estadunidense, a incorporar, em 1946, a temática das tecnologias aos estudos sobre currículo escolar.

Algumas das primeiras intervenções no sentido de informatização das escolas aconteceram nos Estados Unidos da América, nos anos finais da década de 1950, por meio do *National Science Foundation and Department of Education*. Ainda assim, a introdução de computadores nas escolas estadunidenses tornou-se mais efetiva a partir de meados da década de 1970 e início de 1980, com o uso de computadores em pequeno quantitativo de escolas.

Segundo os autores, as propostas norte-americanas para o uso de computadores nas escolas baseavam-se em estudos e desenvolvimento de *software* do tipo CAI (*Computer Aided Instruction*). Esses *softwares*, alicerçados em teorias comportamentalistas, faziam com que o computador, munido de determinados programas, cumprisse o papel de instrutor com atividades programadas e com passos guiados.

A partir de 1970, houve um aumento no número de pesquisadores dedicados ao desenvolvimento de *softwares*, especialmente do tipo CAI, fundamentados em teorias do comportamento humano. Com isso, o uso do computador é direcionado a uma perspectiva educacional instrucionista, na qual o usuário é guiado por instruções previamente fixadas nos *softwares*.

No Brasil, a informática na educação começou a ser introduzida a partir da segunda metade da década de 1970 e, mais intensamente, no início dos anos 1980. Isso ocorreu principalmente no

âmbito do ensino superior, com as universidades incorporando progressivamente as tecnologias nos seus espaços formativos. O objetivo era formar profissionais em sintonia com os novos padrões de mercado construídos pela sociedade emergente.

Em 1981 e 1982, realizaram-se as duas primeiras edições do Seminário Nacional de Informática em Educação, promovidas em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e sediadas, respectivamente, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal da Bahia. Esses eventos culminaram na estruturação da Comissão Especial de Informática na Educação, vinculada à Secretaria Especial de Informática (SEI), abrindo, em tese, mais espaço para uma aproximação progressiva entre a informática e a educação no país.

Em 1984, o MEC, mediante uma colaboração com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), elaborou e instituiu o EDUCOM¹² (Educação com Computador), que se tornou o primeiro programa a orientar professores e demais profissionais da educação para alcançar a informatização das escolas brasileiras.

Segundo Ataíde e Mesquita (2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/9) não apresenta uma preocupação explícita com o uso e compreensão crítico das tecnologias de modo geral.

O Art. 32, inciso II, da lei faz referência ao ensino fundamental, definindo a formação básica do cidadão como objetivo desse nível de ensino. Para isso, é necessária “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da **tecnologia**, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Como uma das finalidades para o ensino médio, o inciso IV do Art. 35 aponta na direção da “compreensão dos fundamentos **científico-tecnológicos** dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Para o ensino superior, no Art. 43, inciso III, da LDB/1996, a importância da técnica está no incentivo à investigação científica com o objetivo de desenvolver a ciência e suas **tecnologias**. (...) A formação inicial ganha destaque na LDB/1996 a partir de orientações elaboradas com mais critério, todavia, não engendra o potencial formativo e a inserção crítica das TIC na escola (Ataíde; Mesquita, 2014, p. 95-96, grifo nosso).

¹² O EDUCOM foi construído a partir de outro projeto da UNICAMP, o “Projeto Logo” vinculado ao Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), com o objetivo de consolidar uma filosofia diferenciada para o uso do computador nos espaços educativos, nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Letras (Língua Portuguesa). Foi implantado pela Secretaria Especial de Informática (SEI), com suporte do CNPq e FINEP, órgãos do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), e do MEC, em cinco centros: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos esses projetos trabalharam com escolas públicas e desenvolveram atividades de pesquisa e formação realizadas tanto na universidade quanto em escolas. O projeto adotava uma postura filosófica segundo a qual o computador é essencialmente uma ferramenta de apoio aos processos de ensino e aprendizagem. Cf. UNICAMP. **A História do Projeto Educom**. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/projeto/educom/> Acesso em: 08 abr. 2024

Em 1997, a recém-inaugurada Secretaria de Educação a Distância (SEED), em articulação com o Ministério da Educação (MEC), lançou oficialmente o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Posteriormente, em 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, o programa foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Segundo esse decreto, o uso pedagógico dos recursos tecnológicos tem por finalidade contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à rede de internet e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar. As propostas apresentadas pelo ProInfo visavam subsidiar financeiramente a construção de laboratórios de informática dentro das escolas para facilitar o acesso às novas tecnologias para os alunos e a comunidade, além de oferecer capacitação aos professores para que pudessem utilizar esses laboratórios com os alunos de todas as modalidades de ensino da Educação Básica. Por meio da implementação desse projeto, os professores poderiam utilizar o laboratório de informática da escola para complementar e fixar os conteúdos estudados em sala de aula através do uso de jogos pedagógicos, apresentação de vídeos e slides, pesquisas, entre outras ferramentas.

Observa-se que o ensino e a aprendizagem por meio de TIC começam a ganhar força a partir dos anos 1990, com a popularização da internet e o avanço das tecnologias digitais (cf. Moran, 2000). Esse período foi marcado pelo aumento do uso de computadores, *softwares* educacionais e ferramentas de comunicação *online* no processo de ensino-aprendizagem. Antes disso, as TIC já estavam presentes em algumas formas de educação, como o ensino a distância por rádio ou televisão, que começou a ser implementado em meados do século XX. No entanto, foi com o surgimento da *web*, a evolução dos computadores pessoais e a expansão das redes de comunicação que o termo passou a ser utilizado de forma mais ampla, englobando o uso de recursos como plataformas *online*, *e-mails*, videoconferências, fóruns e, posteriormente, aplicativos móveis e ambientes virtuais de aprendizagem.

Em meados dos anos 2000, o conceito de ensino-aprendizagem mediado por TIC consolidou-se ainda mais, impulsionado pela globalização, pela maior acessibilidade das tecnologias e pelo interesse em promover a inclusão digital nas escolas e universidades (cf. Castells, 1999). Nesse contexto, políticas públicas – especialmente em países desenvolvidos e em

desenvolvimento – começaram a incluir o uso das TIC como parte das estratégias de modernização da educação. Organismos como a Unesco¹³ passaram a fomentar o uso das TIC como ferramentas de democratização do acesso ao conhecimento e de melhoria da qualidade da educação. Na mesma medida, os estudos acerca do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem passaram a ser mais difundidos.

Em seu trabalho, Lévy (1999) explora a relação entre tecnologia e educação, oferecendo perspectivas argutas sobre o potencial transformador das tecnologias digitais em ambientes de aprendizagem. O autor propõe o conceito de “inteligência coletiva”, que se refere à ideia de que as tecnologias digitais podem facilitar a criação e o compartilhamento de conhecimento entre indivíduos em ambientes de rede. Ele argumenta que a tecnologia permite formas colaborativas de aprendizagem e de resolução de problemas, nas quais os indivíduos podem contribuir coletivamente para a construção de conhecimento e significado.

Lévy (1999) destaca a importância de promover comunidades de construção de conhecimento em ambientes educacionais e discute o surgimento de uma nova "cibercultura" caracterizada pela comunicação digital, compartilhamento de informações e mídia participativa. Tal movimento, segundo ele, detém um potencial para revolucionar a educação, proporcionando aos alunos acesso a vastos repositórios de informação, recursos de aprendizagem interativos e oportunidades de colaboração e comunicação *online*. Nesse sentido, o autor ressalta abordagens centradas no aluno, experiências de aprendizagem colaborativa e o cultivo do pensamento crítico e da criatividade. Ele sugere que os educadores deveriam aproveitar as tecnologias digitais para facilitar a aprendizagem baseada em investigação, a resolução de problemas e a exploração de tópicos complexos em contextos interdisciplinares.

O autor também aborda as implicações éticas e sociais da tecnologia na educação, incluindo questões relacionadas à privacidade digital, à segurança da informação e à diversidade cultural. Lévy enfatiza a necessidade de educadores e formuladores de políticas considerarem os impactos

¹³ Citamos alguns dos primeiros documentos que mostraram o envolvimento da Unesco no fomento do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação: Unesco. World Education Report: Teachers and Teaching in a Changing World. Paris, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113341>. Acesso em: 24 out. 2024. UNESCO. The Dakar Framework for Action: Education for All - Meeting our Collective Commitments. Dakar, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>. Acesso em: 24 out. 2024.

sociais mais amplos da adoção da tecnologia em ambientes educacionais e promoverem o uso responsável de ferramentas e recursos digitais.

Em Crystal (2001) temos que a internet não apenas cria formas de comunicação, mas também acelera mudanças linguísticas que já estavam em andamento. O autor discute como as novas mídias digitais influenciam a gramática, o vocabulário e as formas de expressão, analisando diferentes formas de comunicação *online* – *e-mails*, *chats*, fóruns e redes sociais – e destacando como cada uma delas possui características linguísticas únicas. Ele também aborda as especificidades da escrita informal que emergem nesses contextos e discute como a *internet* permite a formação de comunidades e identidades linguísticas, destacando o papel das redes sociais na construção de novas formas de pertencimento e expressão. O autor aborda as implicações para a educação, ao destacar a importância de preparar alunos para a comunicação em um mundo digital e defender que a alfabetização digital deve incluir o entendimento das novas formas de linguagem e interação.

Barreto (2003) discute como as políticas educacionais moldam a incorporação das TIC na sala de aula e analisa o discurso em torno da educação a distância (EAD) no contexto brasileiro, questionando quem se beneficia dessas tecnologias e em que condições. A autora destaca que as TIC não devem ser vistas apenas como ferramentas técnicas, mas como elementos que envolvem práticas sociais e culturais. Além disso, chama a atenção para a necessidade de uma reflexão crítica sobre a forma como as TIC são utilizadas, enfatizando que a presença das tecnologias na educação não garante, por si só, a melhoria dos processos pedagógicos. Ela sugere que a educação deve considerar não apenas o acesso às tecnologias, mas também o sentido e a qualidade desse uso, buscando um entendimento mais profundo das desigualdades e das práticas pedagógicas envolvidas.

Rojo e Moura (2012), por sua vez, aprofundam-se na relação entre tecnologia e educação, abordando os potenciais impactos e desafios associados à integração da tecnologia em contextos educacionais. Os autores argumentam que, num mundo cada vez mais digital, os indivíduos precisam desenvolver competências para navegar e utilizar eficazmente as tecnologias digitais, incluindo competências relacionadas à alfabetização informacional, comunicação digital, pensamento crítico e resolução de problemas em ambientes *online*.

Os autores discutem como a tecnologia está remodelando o cenário educativo, destacando a transição de abordagens tradicionais, centradas no professor, para experiências de aprendizagem

mais interativas e centradas no aluno, facilitadas pelo uso da tecnologia. Essa transformação abre novas oportunidades para aprendizagem personalizada, colaboração e envolvimento, mas também coloca desafios em termos de adaptação de práticas instrucionais e de apoio a diversas necessidades de aprendizagem.

Segundo os autores, o uso da tecnologia deve estar alinhado aos objetivos educacionais, buscando projetar atividades de aprendizagem autênticas e fornecer estrutura e suporte para que os alunos possam utilizá-la de maneira eficaz. Eles mostram alguns desafios, como questões relacionadas à exclusão digital, ao acesso a recursos tecnológicos, às limitações de infraestrutura, à cidadania digital, à privacidade e ao uso ético da tecnologia. Diante disso, enfatizam a necessidade de os educadores desenvolverem estratégias para promover o acesso equitativo e ao uso responsável da tecnologia em ambientes educativos.

Os autores argumentam que os educadores precisam de apoio e formação para desenvolver competências digitais, conhecimentos pedagógicos para integração tecnológica e estratégias para conceber experiências de aprendizagem melhoradas pela tecnologia. Para isso, são necessários esforços colaborativos entre escolas, instituições de educação e formuladores de políticas para fornecer formação e recursos relevantes aos educadores.

Rojo e Moura (2012) assinalam, portanto, o potencial transformador da tecnologia na educação, ao mesmo tempo em que ressaltam a importância de um planejamento cuidadoso, da integração pedagógica e da gestão de desafios para garantir que a tecnologia melhore as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Nessa mesma direção, Coscarelli e Ribeiro (2017) exploram vários aspectos da tecnologia no campo educacional, abordando o seu papel e impacto. As autoras destacam a importância de compreendê-la como uma ferramenta, e não como um fim em si mesma, argumentando que a tecnologia deve servir como um meio para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva aponta para a necessidade de os educadores considerarem cuidadosamente como a tecnologia pode ser eficazmente integrada nas práticas educativas para apoiar os resultados de aprendizagem dos alunos. Defende-se, portanto, uma abordagem pedagógica que alinhe a utilização das TIC a objetivos educacionais e a estratégias de ensino, o que implica a seleção de recursos apropriados e a concepção de atividades de aprendizagem que aproveitem suas possibilidades para engajar os alunos e facilitar experiências de aprendizagem significativas.

Segundo as autoras, é necessária uma reflexão crítica sobre o uso da tecnologia na educação, no sentido de promover competências de alfabetização digital entre estudantes e educadores, incluindo habilidades relacionadas à alfabetização informacional, comunicação digital, colaboração *online* e uso ético da tecnologia. Elas discutem, também, a importância de garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de acesso e benefício em ambientes de aprendizagem habilitados pela tecnologia, o que envolve abordar as disparidades no acesso aos recursos tecnológicos, bem como considerar as diversas necessidades e origens dos alunos. Assim, as autoras incentivam os educadores a aproveitarem o potencial da tecnologia para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que consideram as suas implicações sociais e éticas.

Acerca das pesquisas recentes sobre a temática, consideramos importante destacar a obra organizada por Ribeiro e Vecchio (2020), que aborda o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar, especialmente no contexto de ensino remoto forçado pela pandemia. Na obra, discute-se como as tecnologias digitais impactaram o ensino e os desafios associados à alfabetização digital de professores e alunos. No contexto do projeto de extensão denominado Aula Aberta, Ribeiro e Vecchio (2020) apresentam capítulos escritos por autores que compartilham suas experiências e estudos sobre a adaptação do ensino para o formato remoto. Desse modo, os autores destacam a importância de reavaliar o papel das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolver competências digitais tanto para alunos quanto para professores.

Em outra pesquisa recente, Paiva (2021) analisa os impactos da pandemia da COVID-19 nas relações sociais e educacionais, destacando como as tecnologias digitais se tornaram essenciais nesse contexto. A autora discute a adaptação de instituições e indivíduos ao ensino remoto, bem como os desafios enfrentados, como a desigualdade de acesso à tecnologia e a necessidade de uma infraestrutura digital adequada. Ela enfatiza que a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a educação, mas também alerta para os riscos de acentuar desigualdades existentes. Além disso, a autora aborda a importância de uma abordagem crítica e reflexiva em relação ao uso das tecnologias, propondo uma formação que considere não apenas habilidades técnicas, mas também aspectos éticos e sociais. A autora afirma que a experiência da pandemia pode servir como um catalisador para uma reavaliação das práticas educacionais e uma reflexão sobre o papel das tecnologias digitais na construção de um ensino mais inclusivo e equitativo.

Este capítulo apresentou uma síntese histórica sobre a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação no campo educacional, com o intuito de compreender como a fórmula “ensino-aprendizagem por meio de TIC” foi se constituindo e se estabilizando como prática discursiva recorrente, tornando-se parte integrante de discursos oficiais sobre o ensino. A análise demonstrou que esse processo não ocorreu de forma linear ou homogênea, mas se deu por meio de tensões e disputas de sentidos que refletem diferentes posições ideológicas. Assim, a expressão “ensino-aprendizagem por meio de TIC” vem se consolidando como uma fórmula discursiva, cuja recorrência e estabilidade relativa indicam sua força prescritiva no espaço público. Com isso, este capítulo contribuiu para a compreensão das condições de produção e dos sentidos em disputa que sustentam a naturalização dessa fórmula nos discursos educacionais contemporâneos. As reflexões aqui desenvolvidas fornecem subsídios fundamentais para a análise de nosso *corpus*.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Buscamos, inicialmente, com a abordagem deste capítulo, apresentar e descrever o documento parametrizador do ensino remoto emergencial desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) durante a pandemia da COVID-19. Na primeira seção, o documento é abordado de forma sintética, uma vez que será apresentado na íntegra nos Anexos. Tal documento será analisado posteriormente no capítulo seguinte, por meio de gestos de leitura analítica (Orlandi, 2014 [1986]), construídos por dispositivos teóricos da Análise de Discurso de orientação Francesa.

Após a descrição do documento que constitui o *corpus* de nossa pesquisa, explicitaremos, na segunda seção, os procedimentos analíticos adotados e descreveremos as sequências discursivas que serão objeto de nossa análise. Também descreveremos o modo como foram recortadas e em quais formações discursivas estão inscritas. Para isso, apoiamos-nos em autores como Orlandi (2014 [1986]), Orlandi (2003), Mittmann (2007) e Fernandes; Vinhas (2019).

3.1 Descrição do Corpus: guia da Unesco

Tomamos como objeto de estudo o guia da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), intitulado *Educação e COVID-19: Recuperando-se do choque causado pela pandemia e reconstruindo melhor*, de autoria de Reimers (2021), membro da comissão da Unesco sobre o futuro da educação e membro da Academia Internacional de Educação.

O guia, que consta de 44 páginas, conforme indicado em sua introdução, foi baseado no conhecimento fundamentado em pesquisas geradas durante a crise da COVID-19 e em estudos prévios sobre temas pertinentes, para sugerir uma estrutura que apoiasse o desenvolvimento de estratégias educativas contextualizadas para o ensino durante e após a pandemia. O documento foi dirigido a gestores educacionais, tanto a nível da escola quanto do sistema escolar. Ele foi escrito reconhecendo que a pandemia estava em curso em grande parte do mundo, concentrando-se no campo da educação. Conforme o texto apresentado no referido guia, não foram abordados temas de política pública em saúde ou em outras áreas, ainda que considerasse que a pandemia fosse, em sua raiz, uma crise de saúde pública com consideráveis repercussões econômicas, sociais e educativas.

De acordo com o guia, as prioridades para os formuladores de políticas educacionais face à COVID-19 deveriam contemplar três objetivos: (i) melhorar a eficácia das estratégias educacionais durante o surto; (ii) recuperar e reconstruir oportunidades educacionais após o surto; e (iii) desenvolver a resiliência do sistema educacional para funcionar eficazmente durante surtos futuros. Esses objetivos podem ser estruturados em torno de três pilares principais:

1. Avaliar como o contexto mudou para alunos, famílias, professores, comunidades e o sistema educacional;
2. Desenvolver uma estratégia para ensinar durante o surto ou para se recuperar de um;
3. Aumentar a capacidade de escolas, professores, líderes escolares, alunos, famílias e do sistema educacional.

O documento examina, portanto, as ações a serem consideradas em cada um desses pilares, estando dividido em três seções – cada qual dedicada a um deles. Em cada seção, consta uma série de ações a serem desenvolvidas, como podemos observar na figura a seguir, apresentada no referido guia:

Figura 2 - Três pilares de uma estratégia educacional



Fonte: REIMERS, 2021.

Após explicitar os princípios e ações a serem desenvolvidas em cada um dos três pilares elencados, o documento apresenta um resumo no qual enfatiza que a mensagem principal do guia é que os três pilares de uma resposta educacional à pandemia – avaliação, estratégia e capacidade – devem estar alinhados de forma consistente. Segundo o documento, é essa coerência que produzirá as sinergias necessárias para ajudar a construir um sistema com níveis mais elevados de eficiência e inclusão.

3.2 Procedimentos analíticos

Como já dito, utilizaremos, como operador teórico-analítico, a Análise de Discurso de tradição francesa e praticada no Brasil (Pêcheux e Orlandi) e, com base nessa abordagem, empregaremos a noção de *gênese discursiva*, desenvolvida por Maingueneau ([1984] 2008), buscando analisar quais discursos sobre a fórmula *ensino-aprendizagem por meio de TIC* são atualizados ou rememorados, por meio de filiações discursivas, no documento parametrizador do ensino remoto e emergencial durante a pandemia da COVID-19 desenvolvido pela Unesco.

Tomaremos como objeto para nossa análise, como já anunciado, o seguinte documento: o Guia da Unesco intitulado *Educação e COVID-19: Recuperando-se do choque causado pela pandemia e reconstruindo melhor*. Tal documento (tomado como um arquivo) será analisado por meio de *gestos de leitura* (Orlandi, 2014 [1986]) construídos, conforme reiteramos, por dispositivos teóricos da Análise de Discurso de orientação Francesa.

Orlandi (2014 [1986]) desenvolve o conceito de gestos de leitura, referindo-se aos gestos de interpretação dos sujeitos, feitos sempre a partir de sua posição social, histórica e ideológica. A autora entende a leitura como um processo dinâmico e discursivo, no qual o sujeito participa ativamente da construção de significados. A leitura não é, portanto, uma simples decodificação de signos, mas um processo de interpretação mediado por condições de produção, pela história e pelo lugar social ocupado pelo leitor. Assim, os gestos de leitura revelam o encontro entre o sujeito e o texto, em que múltiplos sentidos se tornam possíveis.

Nessa perspectiva, a Análise de Discurso, conforme explica Orlandi (2003), visa fazer compreender como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos e como ele está investido de significância para e por sujeitos. A análise trabalha, assim, os próprios

gestos e interpretação, que ela considera como atos do domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido.

A Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (Orlandi, 2003, p. 24).

Acerca dos procedimentos metodológicos da Análise de Discurso (AD), Mittmann (2007) afirma que a teorização determina o procedimento metodológico, da mesma forma que este nos faz refletir sobre a teoria, ambos conduzindo à constituição do *corpus*. O que significa dizer que:

o *corpus* não está dado, mas é construído pelos gestos do analista de pôr unidades em contato, selecionar sequências, agrupá-las em blocos, voltar à teoria para, a partir dela, construir recortes, relacioná-los e, a partir deles, repensar a teoria, num movimento em espiral de retomadas de aspectos metodológicos e teóricos, lançando novos olhares, surpreendendo-se. (...) É a análise que nos faz retornar à teoria, repensá-la, reconduzi-la constantemente, sem perder o fio (Mittmann, 2007, p.155).

A autora afirma, nesse sentido, que o nosso gesto de análise (analistas de discursos) não é um gesto linear, visto que realizamos idas e vindas, recorrências a outros discursos e, até mesmo, a outros campos discursivos.

Vamos costurando os retalhos de nosso *corpus*, num ir e vir da linha, retrazendo caminhos feitos, assim, de retalhos. Retrazendo as paráfrases do processo discursivo, ressonâncias de uma mesma posição de sujeito, ressonâncias de uma mesma Formação Discursiva, ressonâncias de outras Formações Discursivas que estão em relação de aliança com esta. Retrazendo as dissonâncias entre posições de sujeito numa mesma Formação Discursiva, retrazendo o percurso dessa dissonância pela relação com o Interdiscurso. Redescobrimos e produzindo, constantemente, efeitos de sentido, deslizamentos, metáforas (Mittmann, 2007, p.157).

A noção de ressonância discursiva, formulada por Serrani-Infante (2001), surgiu a partir da observação dos funcionamentos parafrásticos na constituição de um objeto de discurso – o espanhol – no contexto do fenômeno social da imigração europeia na região do rio da Prata. Serrani-Infante (2001) propõe que existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante. Assim, a autora concebe as ressonâncias como recorrências parafrásticas que se condensam em sentidos predominantes na construção da referência do objeto de discurso.

Nas práticas atuais de análise de discurso, com base em Pêcheux ([1990] 2006), a análise é concebida como batimento entre descrição e interpretação, tendo em vista que não basta saber o

que o texto diz, mas como diz, ou seja, como funciona discursivamente. Dessa forma, como mostram Fernandes e Vinhas (2019), as questões metodológicas para a AD seriam:

o que determina a regularidade de um discurso? De que modo as formações discursivas, que reúnem as unidades linguísticas em ‘matrizes de sentidos’, delimitam os espaços significantes? Como essa formação discursiva trabalha a reprodução/transformação do discurso? (cf. Fernandes; Vinhas, 2019, p. 149).

Em resumo, segundo as autoras, em AD o percurso de análise consiste em:

1. Definir o objeto de análise;
2. Delimitar o tema da pesquisa e as condições de produção no tempo e no espaço;
3. Constituir o arquivo da pesquisa;
4. Constituir o *corpus* discursivo (através das categorias de falta, excesso e estranhamento);
5. Recortar a(s) sequência(s) discursiva(s) e articulá-la(s) ao escopo teórico do dispositivo;
6. Descrever a estrutura e o funcionamento linguístico; e
7. Verificar a tensão entre paráfrase e polissemia, relacionando-a ao funcionamento das formações discursivas, ao dito e ao não-dito.

3.2.1 Critério de delimitação das sequências discursivas

Nesse documento já mencionado – o Guia da Unesco – objetiva-se verificar como a fórmula “ensino-aprendizagem das TIC” é discursivizada. Para isso, foi preciso, em um primeiro recorte analítico, segmentar as sequências discursivas¹⁴. Em um segundo momento, foi necessário identificar as FDs em que a referida fórmula se inscreve, por meio da compreensão do funcionamento da gênese/interdiscurso “manipulado” por ela.

¹⁴ Pêcheux (1997), mostra que a Semântica Discursiva “é a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva, que deve dar conta da articulação entre o processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido. Não é uma semântica lexical, e deve ter como objeto os processos de arranjo dos termos em uma sequência discursiva e em função das condições em que a sequência discursiva é produzida” (Pêcheux, 1997, p.22). Apesar de não abordar explicitamente a definição de uma sequência discursiva, Pêcheux (1997) apresenta elementos que nos permitem compreender como as sequências discursivas se organizam no discurso. O autor destaca que a materialidade do discurso não pode ser reduzida à estrutura das frases, pois está atravessada por processos ideológicos e interdiscursivos. Nesse sentido, as sequências discursivas podem ser entendidas como unidades de sentido dentro de uma formação discursiva, constituídas por um encadeamento que não é meramente sintático ou semântico, mas que envolve as condições de produção do discurso.

O critério para a delimitação das sequências discursivas, portanto, foi dado com base nas formações discursivas encontradas, de acordo com as matrizes de sentido observadas nas ressonâncias e repetições presentes no documento parametrizador desenvolvido pela Unesco para atender à situação emergencial durante a pandemia da COVID-19. Esse gesto analítico requer, ainda, verificar as posições-sujeito nas quais professor e aluno são dispostos. Esse trabalho analítico demandou, também, a verificação, por meio de fatos linguísticos, de como tal fórmula é materializada linguisticamente.

Valemo-nos de Maingueneau (2006), que considera que a noção de formação discursiva pode ser produtiva se utilizada por pesquisadores como forma possível de constituição de *corpora*. Segundo o autor, é preciso levar em conta o caráter agentivo do termo “formação”. Não se trata, portanto, de um conjunto dado, mas de uma configuração original à qual o pesquisador, em função de sua pesquisa, dá forma. Dessa maneira, consideramos no documento da Unesco, a dominância (e não a exclusividade) de um posicionamento do discurso capitalista. Nesse sentido, defendemos a tese de que, embora haja ressonâncias de outras formações discursivas – como a pedagógica, a científica e a inclusiva –, é a FD capitalista que se mostra predominante no documento.

Conforme afirma Orlandi (1984), ao recortar, o analista seleciona uma porção linguística (formulação) em situação, submetendo à análise um recorte discursivo e não uma frase ou um texto. Ou seja, sequências discursivas e condições de produção são constitutivas do recorte e “o recorte é um fragmento da situação discursiva” (ibid. p. 14). O recorte de um objeto de leitura em Análise de Discurso realiza-se de modo singular, tendo em vista a leitura que o pesquisador imprime nele: do recorte do material discursivo à inserção dos enunciados em uma determinada série de filiações sócio-históricas face às suas (do pesquisador) inquietações teórico-analíticas. No meu caso, busquei as ressonâncias discursivas, em diferentes formulações, da fórmula *ensino-aprendizagem por meio de TIC*. Tais ressonâncias são identificadas por meio de repetições e paráfrases de determinadas marcas linguístico-discursivas. “Trata-se de um enfoque discursivo dos processos parafrásticos. Ao analisar ressonâncias discursivas, examina-se a repetição de:

- Itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de itens de diferentes raízes léxicas presentes no discurso como sendo equivalentes;
- Construções que funcionam parafrasticamente” (Serrani-Infante, 2001, p. 40).

- Sintagmas nominais como, *modalidades alternativas de educação, pedagogias digitais, cadeia de distribuição eficaz*; E sintagmas verbais como, *fornecer conectividade e dispositivos para todos os alunos que precisam deles, formar redes de escolas, fomentar a colaboração e desenvolver as capacidades dos professores para ensinarem a distância, compartilhar recursos e obter economias de escala, aumentar a capacidade dessas redes*.

Destacamos aqui que a paráfrase, do ponto de vista discursivo, diferencia-se do modo como é referenciada por outras perspectivas, para as quais “as produções parafrásticas derivam de recursos fornecidos, via de regra, pela própria base linguística” (Zandwais, 1996, p. 16). Essa diferenciação se dá pelo fato de a paráfrase discursiva ser pensada a partir da “interdependência entre fatos de ordem histórico-social e o funcionamento discursivo, de modo a explicitar, através de tais relações, as condições de produção de reprodução dos sentidos” (Zandwais, 1996, p. 16). A paráfrase discursiva é entendida, portanto, por um ponto de vista peculiar que leva em conta o ideológico, não se restringindo ao nível estritamente linguístico. Toda paráfrase discursiva é, pois, determinada ideologicamente e historicamente, inscrevendo-se em dada FD (Serrani, 1997).

A paráfrase discursiva pode aparecer como formulações diferentes em sua materialidade, mas produzindo o mesmo sentido, conforme explicam Pêcheux e Fuchs (1975):

Queremos dizer que, para nós, a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar de matriz do sentido. Isto equivale a dizer que é a partir das relações no interior desta família que se constitui o efeito de sentido (...) Na realidade, afirmamos que o ‘sentido’ de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou aquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos) (p. 175).

Nesse sentido, a constituição das referências da fórmula *ensino-aprendizagem por meio de TIC*, realizadas, em uma primeira leitura, manifesta-se a partir da paráfrase discursiva, à medida que encontramos paráfrases dessa mesma fórmula. Dito de outra forma, identificamos redes de formulações em que a fórmula *ensino-aprendizagem por meio de TIC* repete-se em diferentes formulações – por exemplo, *innovar, uso efetivo, eficácia* –, colocando em movimento a ressonância discursiva.

Dito isso, apresentaremos, a seguir, o quadro no qual descrevemos as sequências discursivas (SDs) que serão objeto de nossa análise, bem como em quais formações discursivas

estão inscritas. As sequências discursivas foram organizadas seguindo a ordem em que aparecem no documento.

Quadro 1 - Sequências discursivas selecionadas

<p>SD1: Neste contexto, professores e gestores escolares se viram obrigados a innovar para dar continuidade à educação durante as interrupções causadas pela pandemia, assim como para recuperar as perdas de aprendizagem resultantes das deficiências nas modalidades alternativas de educação que foram desenhadas rapidamente para ensinar de forma remota. (Unesco, p. 4)</p> <p>■ FD: discurso capitalista ■ FD: discurso pedagógico</p>
<p>SD2: Ainda que o efeito líquido da pandemia na educação seja negativo, também houve alguns impactos positivos. É importante destacar que os educadores desenvolveram uma variedade de inovações para manter as oportunidades educacionais durante o período de suspensão das aulas presenciais. Pesquisas emergentes sobre essas inovações estão contribuindo com um conhecimento valioso sobre as perspectivas e as limitações das estratégias de educação digital e sobre as condições que apoiaram a inovação criada pelos docentes e o uso efetivo das pedagogias digitais. Sem dúvida, deve-se reconhecer que as alternativas digitais criadas durante a pandemia foram, em grande parte, improvisadas; não foram resultado de um planejamento ou de um desenho cuidadoso e, até hoje, têm sido pouco documentadas ou estudadas. Existem diferenças consideráveis entre os diversos países em relação a quão eficazes foram as estratégias de educação remota, assim como diferenças na efetividade com que elas puderam apoiar a estudantes de distintas condições sociais. (Unesco, p. 4)</p> <p>■ FD: discurso capitalista ■ FD: discurso pedagógico</p>
<p>SD3: (...) a participação do aluno deve ser registrada de forma que reflita a participação na modalidade disponível, presencial ou remotamente. A utilização de plataformas remotas permite medidas de participação mais precisas, como o tempo de conexão à plataforma, os materiais descarregados ou o tempo real de participação nos exercícios disponíveis na plataforma. (Unesco, p. 12)</p> <p>■ FD: discurso pedagógico</p>
<p>SD4: Duas das principais fontes de estresse para os professores foram sua preparação inadequada para ensinar remotamente e as péssimas condições em que eles e seus alunos tiveram que continuar aprendendo e ensinando remotamente. Em contextos em que os professores receberam um bom apoio para pedagogias digitais, a transição para o ensino a distância foi relativamente tranquila. (Unesco, p. 14)</p> <p>■ FD: discurso pedagógico</p>
<p>SD5: (...) é essencial auditar se existe uma cadeia de distribuição eficaz para fornecer oportunidades educacionais que alcancem todos os alunos. Conforme mencionado anteriormente, no México, a estratégia nacional de educação a distância não conseguiu atingir os alunos mais desfavorecidos porque eles não tinham acesso à televisão ou a computadores. (Unesco, p. 15)</p> <p>■ FD: discurso capitalista ■ FD: discurso pedagógico ■ FD: discurso inclusivo</p>
<p>SD6: Dado que as oportunidades educacionais são, normalmente, o resultado da interação entre a educação e as vantagens sociais existentes, durante uma pandemia cujo impacto é maior entre os mais pobres, isso se traduz em dificuldades educacionais acentuadas para os mais pobres. Por esse motivo, é especialmente importante que as instituições educacionais priorizem a equidade na orientação da estratégia de mitigação e recuperação. Isso significa identificar sistematicamente os grupos e classes de alunos mais afetados pela pandemia e/ou os mais desfavorecidos. Essa estratégia garante que as escolas possam fornecer meios educacionais alternativos para os grupos de maior risco. (Unesco, p. 18)</p> <p>■ FD: discurso inclusivo</p>
<p>SD7: As medidas de distanciamento social limitaram as oportunidades educacionais de várias maneiras, resultando no fechamento de escolas. Nos estágios iniciais do surto, pais e professores tinham medo de frequentar escolas, embora as</p>

evidências de que as escolas contribuem para a propagação do vírus sejam muito escassas. A contribuição das escolas nesse sentido foi significativamente menor do que a de locais de trabalho ou reuniões em outras instituições, e **não há evidências de que os resultados de saúde justifiquem o fechamento prolongado de escolas em alguns países.** De acordo com uma análise da OCDE de dados sobre fechamentos de escolas em 2020, a duração dos fechamentos de escolas não está relacionada às taxas de infecção, mesmo depois de contabilizadas as diferenças devido aos níveis de renda per capita. (Unesco, p. 20)

■ **FD: discurso científico** ■ **FD: discurso capitalista**

SD8: (...) o motivo pelo qual muitos **arranjos** para ensino remoto falharam é porque não existia um **sistema robusto** de ensino a distância na época da pandemia. Esse sistema requer não apenas conectividade e dispositivos, mas também as **habilidades necessárias para ensinar e aprender** remotamente. Países que apoiaram o **desenvolvimento de pedagogias digitais**, como Finlândia e Cingapura, tiveram transições menos traumáticas para o ensino a distância (Unesco, p. 21)

■ **FD: discurso capitalista** ■ **FD: discurso pedagógico**

SD9: As escolas usaram vários sistemas alternativos de entrega de educação durante a pandemia: desde o **fornecimento de livros e apostilas** aos alunos, à educação em rádio e televisão e também educação baseada na Internet. A forma de **utilização das plataformas baseadas na Internet** variou, em alguns casos utilizando-as principalmente como **catálogo digital ou plataforma**, noutros como meio de oferta de **teleconferência**, até **formas mais interativas de ensino e aprendizagem**. A escolha da plataforma envolve mais do que o meio físico usado para facilitar a **interatividade entre alunos, professores e o conteúdo**. Também inclui disposições sobre a natureza dessas **interações** e a maneira como essas plataformas serão usadas. Em outras palavras, os educadores devem ter clareza sobre as **tarefas instrucionais** que ocorrerão na plataforma. (Unesco, p. 21)

■ **FD: discurso pedagógico**

SD10: Desenvolva uma plataforma multimídia que integre várias funcionalidades: **distribuição de recursos instrucionais digitais** para alunos, pais e professores; **aplicativos baseados em nuvem, salas de aula virtuais, videoconferência, sistemas de gerenciamento de aprendizagem, ferramentas de streaming de vídeo e ferramentas que permitem a interação** entre alunos, entre alunos e professores, e entre professores; e dispositivos e conectividade para escolas. Na medida do possível, **fornecer conectividade e dispositivos para todos os alunos que precisam deles**. Isso pode envolver o **desenvolvimento de acordos com empresas de tecnologia educacional e provedores de comunicação digital**. A modalidade de oferta de educação deve permanecer principalmente presencial, complementada por modalidades de extensão digital que também permitam a **aprendizagem online**. (Unesco, p. 22)

■ **FD: discurso capitalista** ■ **FD: discurso pedagógico** ■ **FD: discurso inclusivo**

SD11: Uma **estratégia** equilibrada que integre o uso de instrução presencial com ensino digital tem várias **vantagens**. Ou seja, permite estender o tempo de aprendizagem e oferecer aos alunos os **benefícios** exclusivos de cada meio, permitindo a **máxima versatilidade** para se adaptar às mudanças de contexto que limitam as possibilidades de ensino presencial. Mesmo durante os períodos em que não há restrições para encontros presenciais, ainda faz sentido incorporar o **ensino digital**. Ele oferece **suporte ao ensino personalizado**, por exemplo, estendendo o tempo de aprendizagem e permitindo que os alunos desenvolvam **recursos de aprendizagem digital**. Essas são **habilidades do século XXI** e uma base para a **aprendizagem ao longo da vida**. (Unesco, p. 22)

■ **FD: discurso capitalista** ■ **FD: discurso pedagógico**

SD12: As plataformas multimídia podem incluir **atividades e recursos instrucionais para os alunos acompanharem de forma independente**, que **complementam os currículos** em sala de aula. Isso permite que **os alunos estudem de forma autônoma** com aulas e atividades estruturadas, bem como com **aplicativos de aprendizagem gamificados**. (Unesco, p. 22)

■ **FD: discurso capitalista** ■ **FD: discurso pedagógico**

SD13: Use **guias de aprendizagem**, de preferência *online*, para fornecer aos alunos **oportunidades frequentes de feedback formativo**. Isso apoia a **aprendizagem autônoma**. Os aplicativos digitais podem apoiar a **aprendizagem individualizada** em **alfabetização básica**, bem como em **disciplinas acadêmicas**. Dispositivos digitais, incluindo aqueles que não requerem conectividade contínua, podem fornecer aos alunos acesso a atividades como **leituras, livros,**

jogos e vídeos, organizados em **sequências de aprendizagem** em um **currículo altamente estruturado**. Esses métodos permitem a diferenciação, com **avaliações contínuas para verificação do aprendizado** e **oportunidades para revisão**. (Unesco, p. 24)

■ **FD: discurso capitalista** ■ **FD: discurso pedagógico** ■ **FD: discurso científico**

SD14: Os vários efeitos da pandemia, incluindo o período de interrupção do ensino presencial e a consequente separação de colegas e amigos, traumatizaram muitos alunos. Essas medidas podem ter efeitos de longo prazo sobre os estudantes, afetando **sua atenção, sua concentração e a dedicação necessária para a aprendizagem**. Embora não haja, ainda, informações suficientes sobre o impacto global da pandemia na **saúde mental dos alunos**, há evidências sólidas de que as intervenções nas escolas podem **promover o bem-estar dos alunos**. Desse modo, a **atenção à saúde mental** é indispensável para a **aprendizagem dos alunos** em todas as áreas. (...) Ofereça aos professores oportunidades de desenvolver competências para **apoiar o bem-estar do aluno**. No nível da escola, crie **oportunidades de avaliação dos alunos de forma abrangente**. Por exemplo, crie portfólios dos estudantes aos quais todos os professores e funcionários que apoiam os alunos tenham acesso e realize reuniões regulares das equipes para discutir o **progresso de cada aluno** em uma ampla gama de dimensões: acadêmica, pessoal e social. (Unesco, p. 25)

■ **FD: discurso pedagógico** ■ **FD: discurso inclusivo**

SD15: Apoiar as escolas para que se tornem **organizações de aprendizagem**, onde a **colaboração profissional resulta em altos níveis de sucesso** no apoio a todos os alunos para aprender. (...) Organizações de aprendizagem alcançam **níveis mais altos de eficácia**. A pesquisa sobre escolas como organizações de aprendizagem destaca sete características que as definem como tais: 1) desenvolvem e compartilham uma visão focada na aprendizagem para todos os alunos; 2) criam oportunidades de aprendizagem contínuas para todos os funcionários; 3) promovem a aprendizagem da equipe e a colaboração entre os funcionários; 4) estabelecem uma cultura de pesquisa, **inovação** e exploração; 5) estabelecem sistemas para gerar e trocar conhecimentos e possibilitar aprendizagens que os integrem; 6) aprendem com e a partir do ambiente externo, expandindo o **ecossistema de aprendizagem**; 7) modelam e cultivam uma **liderança** que aprende. (Unesco, p. 29-30)

■ **FD: discurso capitalista** ■ **FD: discurso pedagógico**

SD16: Uma **estratégia de comunicação clara** por parte das autoridades educacionais é essencial para apoiar uma **estratégia e cadeia de distribuição eficazes**. (...) Por exemplo, se a política é para que as escolas voltem ao ensino presencial, uma estratégia de comunicação deve deixar isso claro e ter como objetivo construir a confiança entre pais, professores e funcionários sobre a base científica da política e sobre **os benefícios, os custos** e os procedimentos que foram adotados para minimizar os riscos de infecção. As campanhas de comunicação devem comunicar aos alunos, aos pais, aos professores e à sociedade em geral as consequências para os alunos em faltar à escola, **os benefícios de frequentá-la e os baixos riscos de infecções no ambiente escolar**. (Unesco, p. 31-32)

■ **FD: discurso capitalista** ■ **FD: discurso científico**

SD17: **Fornecer aos professores o conhecimento e as habilidades necessárias para apoiar os alunos de forma integral** e para criar **currículos de ensino a distância eficazes**. Oferecer aos diretores oportunidades de aprender e **apoiar a colaboração profissional em suas escolas, resultando em aprendizado organizacional. O desenvolvimento profissional do professor pode mudar a prática de ensino**, resultando em **níveis mais elevados de aprendizagem do aluno**. No entanto, **muito do desenvolvimento profissional existente não é eficaz. Para ser eficaz, a formação deve alinhar o desenvolvimento profissional com as habilidades e os conhecimentos pedagógicos que as escolas esperam que os professores tenham e com as competências que eles esperam que os alunos desenvolvam**. Os professores também devem aprender a avaliar o progresso dos alunos em uma variedade de competências, **para que os próprios professores possam ver se sua prática pedagógica é eficaz**. (Unesco, p. 32)

■ **FD: discurso capitalista** ■ **FD: discurso pedagógico**

SD18: Apoie os professores no desenvolvimento de **habilidades para pedagogia digital**. Os **programas online de desenvolvimento profissional de professores** devem integrar os professores em comunidades de prática nas escolas, **onde os professores têm a capacidade de colaborar para enfrentar desafios compartilhados. Avalie as competências digitais dos professores** para poder projetar programas de desenvolvimento profissional baseados nas necessidades específicas dos docentes. Apoie os professores na **aquisição de competências** para a implementação de **um currículo**

acelerado e personalizado, focado em competências repriorizadas, o que inclui o **desenvolvimento da capacidade do professor para avaliar competências e o progresso do aluno** no desenvolvimento de uma variedade de competências. (Unesco, p. 33)

■ **FD: discurso pedagógico**

SD19: Durante a pandemia, muitos sistemas educacionais apoiaram a **inovação** para criar formas de ensino remoto. Essas **inovações** foram frequentemente apoiadas por **parcerias com organizações variadas, de organizações de tecnologia educacional a editoras, empresas de telecomunicações e outras organizações projetadas para apoiar o desenvolvimento profissional de professores**. (Unesco, p. 34)

■ **FD: discurso capitalista**

SD20: Crie e forneça **programas de alta qualidade** para apoiar os pais para que eles possam **promover o desenvolvimento de seus filhos com eficácia**. Por exemplo, pesquisas demonstraram que **programas estruturados de aprendizagem na educação infantil com foco em habilidades básicas de letramento e numeramento, bem como o desenvolvimento socioemocional, são eficazes**. As escolas podem usar tecnologias móveis para fornecer esses programas aos pais. (Unesco, p. 35)

■ **FD: discurso capitalista** ■ **FD: discurso científico**

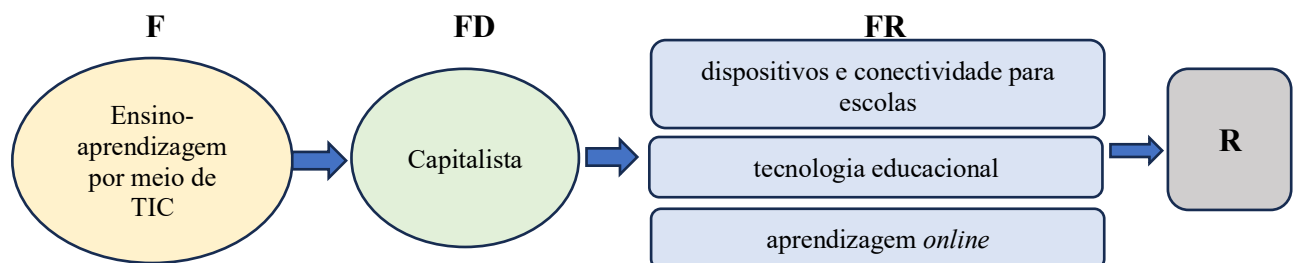
SD21: Os dirigentes escolares devem procurar **formar redes de escolas** com o objetivo de **fomentar a colaboração e desenvolver as capacidades dos professores para ensinarem a distância**. Essas redes podem servir posteriormente para enfrentar outros desafios comuns, **compartilhar recursos e obter economias de escala**. A **integração de outras organizações**, como universidades ou grupos educacionais não governamentais, pode **aumentar a capacidade dessas redes** de realizar o seu trabalho. (Unesco, p. 36)

■ **FD: discurso capitalista**

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Desse modo, a exemplo da SD10 apresentada no quadro acima, propomos o seguinte modelo de esquema representativo do movimento discursivo: Fórmula (F) → Formação discursiva (FD) → Formulações em sequências discursivas (FR) → Ressonâncias discursivas (R).

Figura 3 - Esquema analítico proposto para leitura do *corpus*



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ressaltamos que esse modelo de esquema será utilizado no capítulo de análise do *corpus* de nossa pesquisa, a fim de compreender quais as ressonâncias discursivas são provenientes das formulações em sequências discursivas.

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, com ênfase nos fundamentos teórico-analíticos que orientam a constituição do *corpus* e os procedimentos de leitura. Discutimos a concepção de discurso como prática atravessada pela ideologia e pela história, ressaltando o papel das condições de produção na constituição dos sentidos.

O capítulo detalhou os critérios de seleção do *corpus*, composto pelo documento da Unesco publicado no contexto da pandemia da COVID-19. Desse modo, este capítulo delineou os caminhos teórico-metodológicos adotados na pesquisa e preparou o terreno para a análise do documento no capítulo seguinte, permitindo compreender como os sentidos são produzidos, circulam e se estabilizam no discurso institucional da Unesco durante o contexto pandêmico.

CAPÍTULO 4 – O ENSINO REMOTO À LUZ DA AD: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO DOCUMENTO DA UNESCO

Neste capítulo, procederemos à análise do documento que constitui o *corpus* de nossa pesquisa. Tal análise será realizada por meio de *gestos de leitura* (Orlandi, 2014 [1986]) construídos, reiteramos, pelo dispositivo teórico da Análise de Discurso de orientação francesa e praticada no Brasil.

O funcionamento discursivo das sequências apresentadas a seguir remetem a uma FD capitalista na medida em que observamos o uso reiterado de itens lexicais como “eficaz”, “eficácia” e “eficazes”, os quais se inscrevem como fórmulas próprias do discurso do capitalismo.

SD5: (...) é essencial **auditar** se existe uma **cadeia de distribuição eficaz** para fornecer **oportunidades educacionais que alcancem todos os alunos**. Conforme mencionado anteriormente, no México, a estratégia nacional de **educação a distância** não conseguiu atingir os alunos mais desfavorecidos porque eles não tinham acesso à televisão ou a computadores. (Unesco, p. 15)

SD15: Apoiar as escolas para que se tornem **organizações de aprendizagem**, onde a **colaboração profissional resulta em altos níveis de sucesso** no apoio a todos os alunos para aprender. (...) Organizações de aprendizagem alcançam **níveis mais altos de eficácia**. A pesquisa sobre escolas como organizações de aprendizagem destaca sete características que as definem como tais: 1) desenvolvem e compartilham uma visão focada na aprendizagem para todos os alunos; 2) criam oportunidades de aprendizagem contínuas para todos os funcionários; 3) promovem a aprendizagem da equipe e a colaboração entre os funcionários; 4) estabelecem uma cultura de pesquisa, **inovação** e exploração; 5) estabelecem sistemas para gerar e trocar conhecimentos e possibilitar aprendizagens que os integrem; 6) aprendem com e a partir do ambiente externo, expandindo o **ecossistema de aprendizagem**; 7) modelam e cultivam uma **liderança** que aprende. (Unesco, p. 29-30)

SD16: Uma **estratégia de comunicação clara** por parte das autoridades educacionais é essencial para apoiar uma **estratégia e cadeia de distribuição eficazes**. (...) Por exemplo, se a política é para que as escolas voltem ao ensino presencial, uma estratégia de comunicação deve deixar isso claro e ter como objetivo construir a confiança entre pais, professores e funcionários sobre a base científica da política e sobre **os benefícios, os custos** e os procedimentos que foram adotados para minimizar os riscos de infecção. As campanhas de comunicação devem comunicar aos alunos, aos pais, aos professores e à sociedade em geral as consequências para os alunos em faltar à escola, **os benefícios de frequentá-la e os baixos riscos de infecções no ambiente escolar**. (Unesco, p. 31-32)

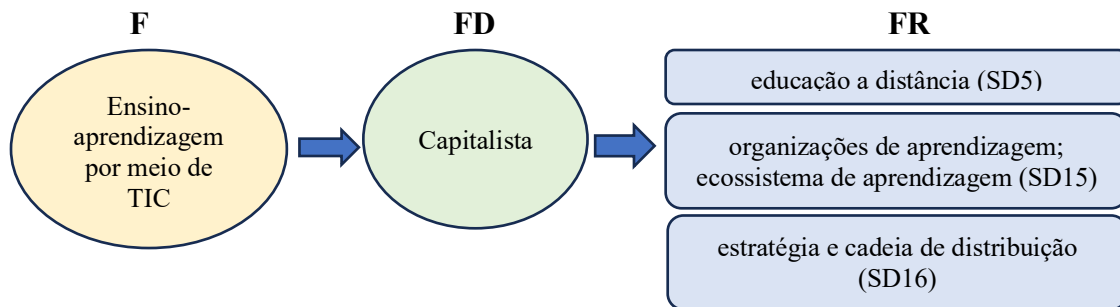
Acerca da concepção do discurso capitalista, Badin e Martinho (2018) afirmam que, ao tomar o sujeito como uma mercadoria a mais, esse discurso faz do “mais-de-gozar” apenas um valor a registrar ou deduzir do que se acumula. O trabalhador é apenas unidade de valor. Trata-se de trabalhar para poder adquirir capital e comprar tudo o que as vitrines oferecem, e assim se baseia o sistema capitalista.

No discurso do capitalista há um duplo imperativo: Produza!!! Consuma!!! (...) Pode-se verificar, assim, quais os efeitos que este discurso provoca no sujeito. O sujeito é comandado pelos produtos produzidos pelo saber científico e tecnológico. Os objetos produzidos pela ciência (*gadgets*), atuam num fluxo repetitivo no qual quanto mais se consome, mais há o aumento da insatisfação. Há neste discurso algo que circula:

promessa de gozo, insatisfação (porque os gadgets não satisfazem plenamente), produção de novas mercadorias. Os mais-de-gozar só fazem aumentar a falta de gozar (Badin; Martinho, 2018, p. 153).

Nesse cenário, de acordo com o discurso capitalista, podemos observar que a eficácia pode ser entendida como a capacidade do sistema econômico de alcançar suas metas, o que inclui a maximização do lucro, a eficiência na produção e distribuição de bens e serviços, e a inovação contínua. Dessa maneira, a eficácia é frequentemente medida pela capacidade das empresas de gerar lucros, envolvendo a otimização de processos produtivos para reduzir custos e aumentar a receita. Ela é vista como a capacidade do mercado de alocar recursos de maneira eficiente, movendo-os para onde são mais necessários e podem ser usados de forma mais produtiva. Recuperamos, pois, o esquema analítico proposto para a leitura do *corpus*:

Figura 4 - Esquema analítico SD 5, 15 e 16



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tendo em vista o mapeamento da interpelação entre F, FD e FR, tem-se, portanto, as seguintes ressonâncias: i) é necessário que as escolas se tornem organizações de aprendizagem para alcançar níveis mais altos de eficácia; ii) altos níveis de sucesso no apoio a todos os alunos no processo de aprendizagem resultam da colaboração profissional; iii) as escolas precisam cultivar uma liderança que aprende.

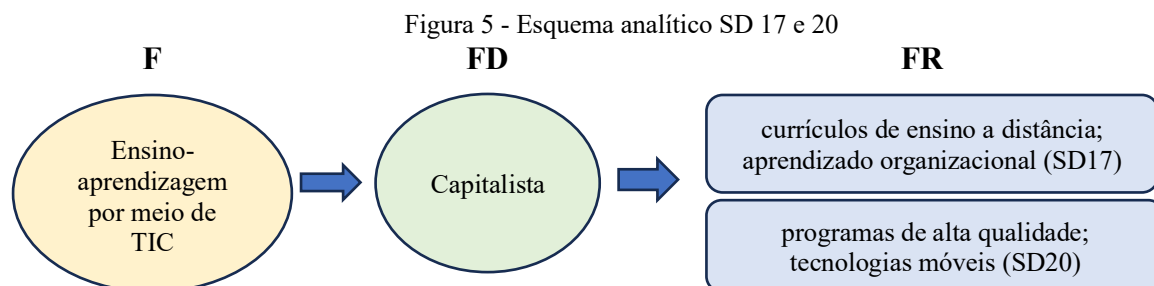
Observamos um tom prescritivo, que aponta direções que devem ser seguidas para melhorar a eficácia das escolas. Utiliza-se, desse modo, verbos no modo indicativo (“é necessário”, “precisam”, “é resultado”), que conferem um caráter de verdade estabelecida ao que é dito. Nesse sentido, o discurso que afirma que as escolas devem se tornar organizações de aprendizagem não problematiza tal necessidade nem apresenta contrapontos. Do mesmo modo, a relação entre colaboração profissional e sucesso no aprendizado dos alunos é apresentada como um consenso (“é resultado”).

O sujeito das ações é coletivo e impessoal (“as escolas”, “a liderança”), sem indicar quem é responsável pela implementação dessas mudanças. Tais discursos ecoam discursos contemporâneos sobre gestão empresarial da educação, sugerindo que modelos organizacionais típicos do setor privado são desejáveis para o setor público. A ênfase na “liderança que aprende” valoriza o gestor como figura central no processo educacional, o que gera um apagamento do papel de professores e alunos no desenvolvimento da aprendizagem. Assim, esse discurso institui um dever-ser, um horizonte normativo que, mesmo sob aparência neutra, impõe um modelo de gestão inspirado na lógica do capital e da produtividade.

O mesmo pode ser observado nas SDs 17 e 20, apresentadas a seguir, nas quais se encontram sintagmas como “currículos de ensino a distância eficazes”, “para ser eficaz, a formação deve alinhar...”, “possam ver se sua [referindo-se aos professores] prática pedagógica é eficaz”, “programas de alta qualidade” e “promover o desenvolvimento de seus filhos com eficácia”.

SD17: Fornecer aos professores o conhecimento e as habilidades necessárias para apoiar os alunos de forma integral e para criar currículos de ensino a distância eficazes. Oferecer aos diretores oportunidades de aprender e apoiar a colaboração profissional em suas escolas, resultando em aprendizado organizacional. O desenvolvimento profissional do professor pode mudar a prática de ensino, resultando em níveis mais elevados de aprendizagem do aluno. No entanto, muito do desenvolvimento profissional existente não é eficaz. Para ser eficaz, a formação deve alinhar o desenvolvimento profissional com as habilidades e os conhecimentos pedagógicos que as escolas esperam que os professores tenham e com as competências que eles esperam que os alunos desenvolvam. Os professores também devem aprender a avaliar o progresso dos alunos em uma variedade de competências, para que os próprios professores possam ver se sua prática pedagógica é eficaz. (Unesco, p. 32)

SD20: Crie e forneça programas de alta qualidade para apoiar os pais para que eles possam promover o desenvolvimento de seus filhos com eficácia. Por exemplo, pesquisas demonstraram que programas estruturados de aprendizagem na educação infantil com foco em habilidades básicas de letramento e numeramento, bem como o desenvolvimento socioemocional, são eficazes. As escolas podem usar tecnologias móveis para fornecer esses programas aos pais. (Unesco, p. 35)



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Frigotto (2015) analisa que a escola, nos moldes atuais, é um reflexo da lógica capitalista, em que o conhecimento transferido precisa gerar mais valia. Então, a escola é capaz de gerar um “produto” atendendo aos anseios do capital: um trabalhador cada vez mais alienado e sem controle

sobre seu processo de trabalho. O autor afirma que a responsabilização do indivíduo não está presente apenas no âmbito financeiro, mas se evidencia de maneira contundente no âmbito social, instaurando a ideia equivocada de meritocracia. Essa ideia é também uma artimanha do Estado, pois atribui toda a culpa de não ser “um bem-sucedido” ao próprio indivíduo, fazendo com que a sociedade civil busque maneiras de solucionar esses problemas em seu próprio meio. Assim, valemo-nos de Frigotto (2015) para afirmar que se amplia e se consolida, nos dias de hoje, uma educação que serve ao mercado e ao capital, conforme as ressonâncias identificadas acima.

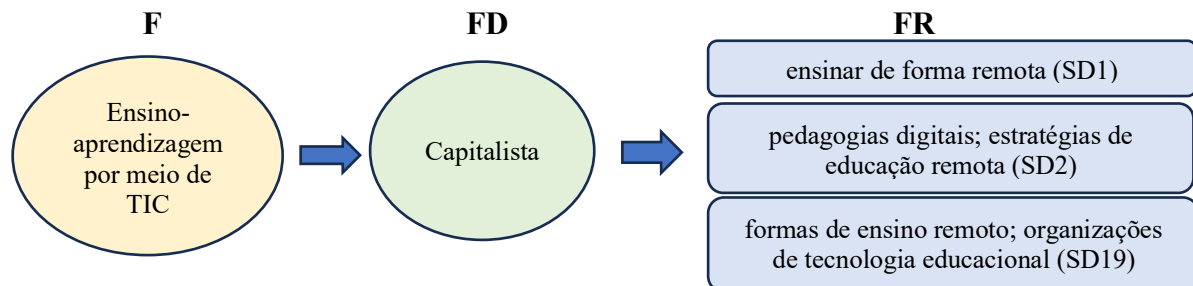
Temos também que, no interior do discurso capitalista, formulações como “inovar/inovações” circulam fortemente. Vejamos as SDs 1, 2 e 19, apresentadas a seguir:

SD1: Neste contexto, professores e gestores escolares se viram obrigados a **inovar** para dar continuidade à educação durante as interrupções causadas pela pandemia, assim como para recuperar as **perdas de aprendizagem** resultantes das deficiências nas que foram desenhadas rapidamente para ensinar de forma remota. (Unesco, p. 4)

SD2: Ainda que o efeito líquido da pandemia na educação seja negativo, também houve alguns impactos positivos. É importante destacar que os educadores **desenvolveram uma variedade de inovações** para manter as oportunidades educacionais durante o período de suspensão das aulas presenciais. Pesquisas emergentes sobre essas **inovações** estão contribuindo com um conhecimento valioso sobre as perspectivas e as **limitações das estratégias** de educação digital e sobre as condições que apoiaram a **inovação** criada pelos docentes e o **uso efetivo** das **pedagogias digitais**. Sem dúvida, deve-se reconhecer que as alternativas digitais criadas durante a pandemia foram, em grande parte, improvisadas; não foram resultado de um planejamento ou de um desenho cuidadoso e, até hoje, têm sido pouco documentadas ou estudadas. Existem diferenças consideráveis entre os diversos países em relação a quão **eficazes** foram as **estratégias** de educação remota, assim como diferenças na **efetividade** com que elas puderam apoiar a estudantes de distintas condições sociais. (Unesco, p.4)

SD19: Durante a pandemia, muitos sistemas educacionais apoiaram a **inovação** para criar formas de ensino remoto. Essas **inovações** foram frequentemente apoiadas por **parcerias com organizações variadas, de organizações de tecnologia educacional a editoras, empresas de telecomunicações e outras organizações projetadas para apoiar o desenvolvimento profissional de professores**. (Unesco, p.34)

Figura 6 - Esquema analítico SD 1, 2 e 19



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O capitalismo é caracterizado por uma contínua busca por inovação, impulsionada pela competição. Desse modo, de acordo com a FD capitalista, empresas eficazes são aquelas que conseguem inovar, melhorar produtos e serviços e se adaptar às mudanças do mercado.

Fontenelle (2012) aborda, em seu estudo acerca da questão da inovação no contexto acadêmico, que um dos traços mais significativos do *ethos* capitalista é a obsessão com o novo, sendo *inovação, mudança, criatividade e empreendedorismo* palavras de ordem dentro das grandes corporações e também, em boa medida, fora delas. Assim, para a autora, criatividade e inovação são categorias que estão no núcleo do processo produtivo e organizacional contemporâneo, remetendo à ideia de mudança como algo constante e permanente.

Segundo Fontenelle (2012), a formação e inovação permanentes são partes indissociáveis do que ela chama de capitalismo do conhecimento, que tem no saber a sua principal força produtiva. A autora convida a uma reflexão acerca do discurso fácil da inovação que tem interpelado o universo acadêmico tão perversamente, inclusive para que a criação e a invenção possam ser pensadas para além do caráter puramente instrumental da ideia de progresso econômico. A respeito disso, afirma:

Criatividade e inovação são repetidamente referidas como indicando o caminho viável para a superação de uma velha ordem industrial, burocrática e autoritária, e para o encontro com o admirável mundo novo que tal abertura nos proporcionará. Inovação torna-se uma palavra fetiche que se apresenta como a solução possível para problemas relacionados à educação, saúde, sustentabilidade, segurança, entre outros. Daí a dificuldade de questionarmos esse discurso, e é nesse sentido que nos encontramos diante de uma nova forma de agenciamento coletivo (Fontenelle, 2012, p. 107)

Desse modo, observamos como o discurso pedagógico é frequentemente permeado pelo interdiscurso do discurso capitalista, refletindo tanto na forma como o sistema educacional é estruturado quanto nos valores que transmite.

Acerca do discurso pedagógico, temos que para Pey (1987, p.9):

A esse discurso que acontece na sala de aula chamo discurso pedagógico [...] situo o conceito de discurso pedagógico para além das falas professor-estudantes sobre objetos de conhecimento, ou seja, para algumas ações pedagógicas voltadas para as práticas professor-estudantes que determinam ou compreendem o fazer escolar e estão diretamente vinculadas com as falas, porque o discurso pedagógico está embutido em uma prática pedagógica.

A partir da concepção proposta por Pey (1987), acreditamos que o discurso pedagógico não se limita às interações verbais entre professores e estudantes em torno dos objetos de conhecimento. Ao contrário, ele se estende às ações e práticas pedagógicas que constituem o cotidiano da sala de aula, compreendendo modos de organização, procedimentos, silenciamentos, gestos e escolhas didáticas que também produzem sentidos. Trata-se de um discurso que está embutido na própria

prática pedagógica e que, por isso, deve ser analisado não apenas como linguagem oral, mas como um conjunto de enunciados materializados no fazer escolar. Essa perspectiva amplia o entendimento do discurso pedagógico como um mecanismo regulador e estruturante da experiência educacional, revelando sua dimensão ideológica e sua capacidade de prescrever modos de ser, agir e aprender no espaço escolar.

Desse modo, o funcionamento discursivo das sequências apresentadas evidencia que esse interdiscurso se manifesta principalmente na ênfase em habilidades e competências alinhadas às demandas do mercado de trabalho, na valorização da produtividade e do desempenho individual e no incentivo à competição e ao empreendedorismo.

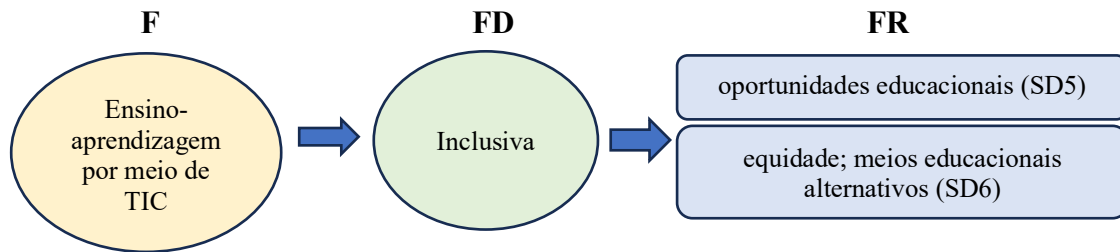
Como parte de nossas inquietações, levantamos, no entanto, um questionamento: O que significava “inovação” para a escola durante a pandemia da COVID-19? Inovação significava apenas o uso de ferramentas e plataformas digitais? E em um contexto no qual não houve nenhuma capacitação para os professores e a grande maioria dos alunos não dispunham de condições e acesso para seguir estudando? Partindo dessas inquietações, vejamos agora quais outros sentidos estão sendo mobilizados no interior da FD do discurso capitalista ao se falar acerca das posições-sujeito projetadas aos alunos e professores durante esse momento pandêmico.

No processo de ensino e aprendizagem, observamos, através das sequências discursivas a seguir, uma concepção democrática e inclusiva, um discurso que parece moldado de acordo com as expectativas dos alunos. Nessa perspectiva, a posição-sujeito do estudante o coloca como o centro do processo, considerando-o como heterogêneo, na medida em que está atenta às suas características econômicas e sociais.

SD5: (...) é essencial **auditar** se existe uma **cadeia de distribuição eficaz** para fornecer **oportunidades educacionais que alcancem todos os alunos**. Conforme mencionado anteriormente, no México, a estratégia nacional de **educação a distância** não conseguiu atingir os alunos mais desfavorecidos porque eles não tinham acesso à televisão ou a computadores. (Unesco, p. 15)

SD6: Dado que as **oportunidades educacionais** são, normalmente, o resultado da interação entre a educação e as **vantagens sociais existentes**, durante uma pandemia cujo impacto é maior entre os mais pobres, isso se traduz em **dificuldades educacionais** acentuadas para os mais pobres. Por esse motivo, é especialmente importante que as instituições educacionais priorizem a **equidade** na orientação da estratégia de mitigação e recuperação. Isso significa identificar sistematicamente os **grupos e classes de alunos mais afetados pela pandemia e/ou os mais desfavorecidos**. Essa estratégia garante que **as escolas possam fornecer meios educacionais alternativos para os grupos de maior risco**. (Unesco, p. 18)

Figura 7 - Esquema analítico SD 5 e 6



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Itens lexicais como “equidade” e sintagmas como “oportunidades educacionais”, “grupos e classes de alunos mais afetados”, “os mais desfavorecidos”, “meios educacionais alternativos” e “grupos de maior risco” passam a ganhar espaço, remetendo a um discurso inclusivo.

Acerca do discurso inclusivo, Lopes e Rech (2013, p. 212) afirmam:

De forma intuitiva e dentro da lógica da sociedade normalizadora, a inclusão se configura como um imperativo de Estado. Ela se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na Modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social. Dessa forma, inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar. Sem mais discutir a pertinência ou não da inclusão, o Estado cria condições de materialização de ações reconhecidas como inclusivas, visando garantir a participação de todos em distintos espaços.

A partir da perspectiva de Lopes e Rech (2013), notamos, portanto, que o discurso inclusivo não deve ser compreendido apenas como uma proposta de acolhimento da diversidade, mas como um imperativo estatal vinculado à lógica da normatização social. Na contemporaneidade, a inclusão é instituída como política pública inquestionável, assumindo um caráter de obrigatoriedade e abrangência que exige a adesão de todos os sujeitos e instituições. Essa inclusão, no entanto, é atravessada por interesses econômicos e sociais. Nesse sentido, o discurso inclusivo, tal como analisado pelos autores, opera como estratégia de regulação social: ele institucionaliza práticas que aparentam ampliar direitos, mas que, ao mesmo tempo, reafirmam os dispositivos de controle e adaptação à ordem vigente. Trata-se, portanto, de um discurso que normatiza ao incluir, condicionando os sujeitos à lógica da participação dentro dos limites estabelecidos pelo Estado e pela racionalidade econômica dominante.

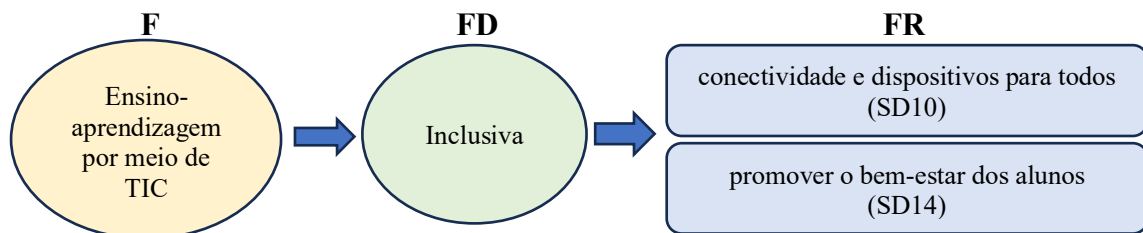
Na SD6, temos que, apesar de afirmar que as dificuldades educacionais são acentuadas para os mais pobres, o texto exime o papel do Estado, transferindo a responsabilidade para a escola, quando se sabe que tais dificuldades não são culpa do indivíduo e nem da escola.

O mesmo discurso inclusivo é observado nas sequências discursivas a seguir, SDs 10 e 14, que apresentam sintagmas como “fornecer conectividade e dispositivos para todos os alunos que precisam deles”, “promover o bem-estar dos alunos” e “discutir o progresso de cada aluno”.

SD10: Desenvolva uma plataforma multimídia que integre várias funcionalidades: **distribuição de recursos instrucionais digitais** para alunos, pais e professores; **aplicativos baseados em nuvem, salas de aula virtuais, videoconferência, sistemas de gerenciamento de aprendizagem, ferramentas de streaming de vídeo e ferramentas que permitem a interação** entre alunos, entre alunos e professores, e entre professores; e dispositivos e conectividade para escolas. Na medida do possível, **fornecer conectividade e dispositivos para todos os alunos que precisam deles**. Isso pode envolver o **desenvolvimento de acordos com empresas de tecnologia educacional e provedores de comunicação digital**. A modalidade de oferta de educação deve permanecer principalmente presencial, complementada por modalidades de extensão digital que também permitam a **aprendizagem online**. (Unesco, p.22)

SD14: Os vários efeitos da pandemia, incluindo o período de interrupção do ensino presencial e a consequente separação de colegas e amigos, traumatizaram muitos alunos. Essas medidas podem ter efeitos de longo prazo sobre os estudantes, afetando **sua atenção, sua concentração e a dedicação necessária para a aprendizagem**. Embora não haja, ainda, informações suficientes sobre o impacto global da pandemia na **saúde mental dos alunos**, há evidências sólidas de que as intervenções nas escolas podem **promover o bem-estar dos alunos**. Desse modo, a **atenção à saúde mental** é indispensável para a **aprendizagem dos alunos** em todas as áreas. (...) Ofereça aos professores oportunidades de desenvolver competências para **apoiar o bem-estar do aluno**. No nível da escola, crie **oportunidades de avaliação dos alunos de forma abrangente**. Por exemplo, crie portfólios dos estudantes aos quais todos os professores e funcionários que apoiam os alunos tenham acesso e realize reuniões regulares das equipes para discutir o **progresso de cada aluno** em uma ampla gama de dimensões: acadêmica, pessoal e social (Unesco, p.25).

Figura 8 - Esquema analítico SD 10 e 14



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os sentidos mobilizados acerca do acesso às plataformas e ferramentas de ensino parecem levar à construção de um imaginário no qual há uma preocupação com a conectividade e o fornecimento de dispositivos para todos os alunos que precisam deles. Esse discurso, que se mostra inclusivo, também se manifesta presente ao fazer referência à atenção à saúde mental dos alunos e

à promoção de seu bem-estar, consideradas como dimensões indispensáveis para a aprendizagem dos alunos.

Ao analisar a SD10, observamos que, ao se referir a recursos, aplicativos e ferramentas, o documento formula uma “afirmação”: tais instrumentos “permitem a interação” entre alunos, entre alunos e professores, e entre professores. Esse discurso se inscreve em uma FD capitalista, que atribui valor à tecnologia, destacando-a como uma ferramenta para solucionar problemas educacionais e promover a conexão entre diferentes sujeitos. A tecnologia é, assim, posicionada como um elemento indispensável para a interação educacional.

No entanto, quando se refere a “fornecer conectividade e dispositivos para todos os alunos”, a expressão passa para o campo da “incerteza”, utilizando a expressão “na medida do possível”, o que sugere uma intenção condicional. Da mesma forma, menciona-se, em seguida, que isso “pode envolver” o desenvolvimento de acordos com empresas de tecnologia educacional e provedores de comunicação digital, o que também se encontra no campo da “dúvida ou opcionalidade”. Temos como ressonância dessas sequências o fato de que, para fornecer conectividade e dispositivos para todos, as escolas precisam buscar parcerias, mas a decisão não cabe a elas, pois não é uma obrigação – daí a formulação “pode envolver”. Nesse sentido, a solução proposta revela uma visão de mercado na qual as empresas privadas são consideradas fundamentais para solucionar problemas públicos, representando uma transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado. Dessa forma, esse discurso pode ser lido como uma forma sutil de imposição.

Na SD14, observamos que, embora o texto apresente sugestões, ele carrega um tom normativo ao prescrever mudanças no comportamento institucional das escolas e no papel dos professores. Expressões no modo imperativo, como “ofereça aos professores” e “crie oportunidades”, implicam que tais medidas são não apenas desejáveis, mas obrigatórias. Isso revela um discurso que responsabiliza as instituições educacionais por atender a essas demandas. Desse modo, o efeito de sentido que emerge é de que as escolas devem “criar oportunidades de avaliação abrangente” e os professores precisam “desenvolver competências para apoiar o bem-estar do aluno”. Assim, naturaliza-se a ideia de que as instituições escolares devem suprir lacunas sociais, o que desconsidera as condições reais enfrentadas por muitas escolas e professores. Esse discurso desvia o foco de outras instituições – como o governo, os sistemas de saúde e as famílias – que possuem papéis cruciais no enfrentamento das consequências da pandemia. Além disso, reforça-se

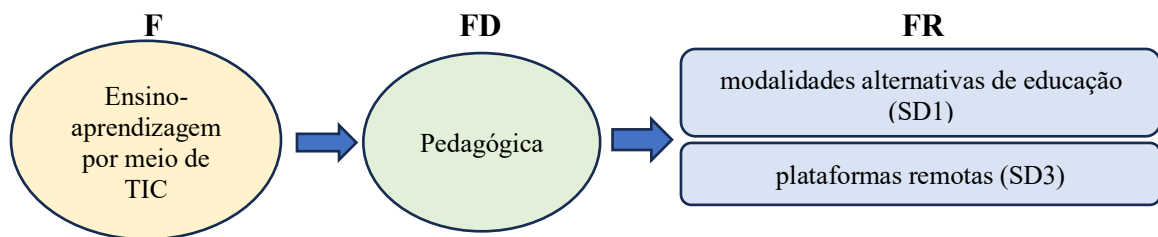
uma visão meritocrática, na qual, com as intervenções corretas, todos os problemas podem ser superados, ignorando, como já mencionado, os fatores estruturais.

Dando seguimento à nossa análise acerca das posições-sujeito projetadas para os alunos e para os professores, vejamos agora as SDs 1 e 3, apresentadas a seguir, nas quais encontramos sintagmas como “professores e gestores escolares se viram obrigados” e “a participação do aluno deve ser registrada”:

SD1: Neste contexto, professores e gestores escolares se viram obrigados a **innovar** para dar continuidade à educação durante as interrupções causadas pela pandemia, assim como para recuperar as **perdas de aprendizagem** resultantes das deficiências nas **modalidades alternativas de educação** que foram desenhadas rapidamente para ensinar de forma remota. (Unesco, p.4)

SD3: (...) **a participação do aluno** deve ser registrada de forma que reflita a **participação na modalidade disponível**, presencial ou remotamente. A utilização de **plataformas remotas** permite **medidas de participação** mais precisas, como o tempo de conexão à plataforma, **os materiais** descarregados ou o tempo real de **participação nos exercícios** disponíveis na plataforma. (Unesco, p.12)

Figura 9 - Esquema analítico SD 1 e 3



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Nessas sequências, observamos um discurso de caráter autoritário, segundo a tipologia de discursos proposta por Orlandi (2012). Isso porque ele procura conter a reversibilidade (há um agente único), restringir a polissemia (procura-se um só sentido) e dominar o objeto do discurso (seu referente) ao próprio dizer. Dada a situação emergencial, a Unesco, através de seu documento parametrizador, dita as normas para o ensino remoto, restando aos estudantes, professores e toda a comunidade acadêmica apenas o cumprimento dessas determinações.

Nas SDs 7 e 16, encontramos formulações como “embora as evidências de que as escolas contribuem para a propagação do vírus sejam muito escassas”, “a duração dos fechamentos de escolas não está relacionada às taxas de infecção” e “os baixos riscos de infecções no ambiente escolar”.

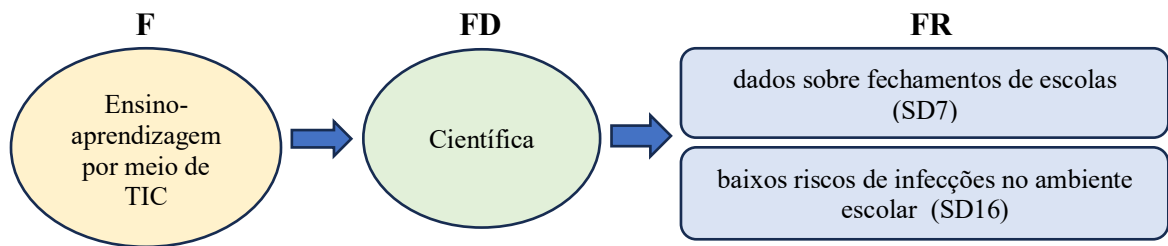
SD7: As medidas de distanciamento social limitaram as oportunidades educacionais de várias maneiras, resultando no fechamento de escolas. Nos estágios iniciais do surto, pais e professores tinham medo de frequentar escolas, **embora as evidências de que as escolas contribuem para a propagação do vírus sejam muito escassas**. A contribuição das escolas nesse sentido foi significativamente menor do que a de locais de trabalho ou reuniões em outras instituições, e

não há evidências de que os resultados de saúde justifiquem o fechamento prolongado de escolas em alguns países. De acordo com uma análise da OCDE de dados sobre fechamentos de escolas em 2020, a duração dos fechamentos de escolas não está relacionada às taxas de infecção, mesmo depois de contabilizadas as diferenças devido aos níveis de renda per capita. (Unesco, p.20)

SD16: Uma **estratégia de comunicação clara** por parte das autoridades educacionais é essencial para apoiar uma **estratégia e cadeia de distribuição eficazes**. (...) Por exemplo, se a política é para que as escolas voltem ao ensino presencial, uma estratégia de comunicação deve deixar isso claro e ter como objetivo construir a confiança entre pais, professores e funcionários sobre a base científica da política e sobre **os benefícios, os custos** e os procedimentos que foram adotados para minimizar os riscos de infecção. As campanhas de comunicação devem comunicar aos alunos, aos pais, aos professores e à sociedade em geral as consequências para os alunos em faltar à escola, **os benefícios de frequentá-la e os baixos riscos de infecções no ambiente escolar**. (Unesco, p.31-32)

Tais formulações indicam que tal discurso se faz valer do discurso científico para afirmar que, apesar do medo inicial de pais e professores ter levado ao afastamento escolar, as evidências científicas sobre o papel das escolas na disseminação do vírus eram escassas.

Figura 10 - Esquema analítico SD 7 e 16



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Acerca do discurso científico, temos que, para Charaudeau (2016, p. 551):

A finalidade do discurso científico se caracteriza por uma visada demonstrativa, um querer estabelecer uma verdade para a qual é necessário desenvolver uma atividade de argumentação que situa alguns tipos de raciocínios (axiomas e regras) e a escolha de argumentos que devem desempenhar o papel de prova. Assim, desenvolver-se-á um discurso segundo uma organização tripla: problematização (apresentação de um questionamento), posicionamento (engajamento do sujeito argumentante em uma posição a ser defendida), persuasão (apresentação de estratégias de provas), segundo um raciocínio hipotético-dedutivo (ver mais além).

Logo, a partir dessa concepção, podemos compreender que o discurso científico se orienta pela intenção de estabelecer uma verdade por meio de procedimentos argumentativos rigorosos. Trata-se de um processo discursivo que busca convencer pela razão, distinguindo-se de outras formas de discurso por seu compromisso com a objetividade, a coerência lógica e a demonstração argumentativa.

Nas SDs 7 e 16, portanto, o efeito de sentido que emerge é o da defesa da economia em detrimento da defesa da vida. Notamos que estamos diante de uma FD do discurso capitalista, na medida em que observamos na SD7 que o fechamento de escolas durante longos períodos pode ser interpretado como um atraso na formação de indivíduos capazes de contribuir para a economia, representando uma ameaça ao crescimento econômico no longo prazo. Dessa forma, o documento da Unesco faz referência aos dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para afirmar que não havia evidências que justificassem o fechamento prolongado das escolas.

Segundo Orso (2013, p. 50), “a educação é a forma como a sociedade educa seus membros para viverem nela mesma [...]”, em outras palavras, “[...] a educação tende a ‘refletir’ a sociedade que a produz, pois, expressa o nível de compreensão dos que a fazem [...]”. E, portanto, ela é geralmente mais exercida como “[...] uma forma de adestramento, disciplinarização, treinamento e docilização dos indivíduos, do que como meio de transformação e de revolução social”. Nesse sentido, o autor conclui que a educação que temos acesso é um reflexo da sociedade de classes na qual “[...] tem na alienação da força de trabalho e, conseqüentemente, na alienação da consciência um meio de se reproduzir e se perpetuar” (Orso, 2013, p. 51).

Da mesma maneira, na SD16, ao destacar a necessidade de comunicar “as conseqüências de faltar às aulas” e “os benefícios de frequentar a escola”, a sequência reforça o discurso da educação vista como investimento no desenvolvimento do capital humano, necessário para sustentar a produtividade econômica. Propõe-se, então, que campanhas educacionais comuniquem à sociedade os benefícios de frequentar a escola, o que pode ser interpretado como uma estratégia voltada para “vender” a ideia do retorno ao ensino presencial. Assim como empresas promovem produtos destacando seus benefícios e minimizando riscos, tal discurso sugere que as autoridades educacionais adotem uma abordagem similar, focando nos “benefícios” de frequentar a escola e nos “baixos riscos” associados. Utiliza-se, portanto, de campanhas de comunicação, ferramentas utilizadas no sistema capitalista para promover produtos, serviços ou ideias.

O sentido que ressoa é de que era necessário continuar passando conteúdo, sem considerar, muitas vezes, como os alunos e os professores estavam lidando com a situação. Nesse ponto, Althusser (1970), em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, posiciona a escola como mantenedora do poder vigente, um aparelho de Estado dominante.

Todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas. Cada um deles concorre para esse resultado de uma maneira que lhe é própria, isto é, submetendo (sujeitando) os indivíduos a uma ideologia (Althusser, 1970, p. 31-32).

Desse modo, propõe-se uma leitura, a partir das formulações já mencionadas, que prevalece a preocupação com a manutenção do ensino e da economia, apontando que o discurso institucional projeta para alunos e professores um sujeito do capital. Esse sujeito objetiva que todos sigam estudando/ensinando como se a pandemia fosse um acontecimento natural, sustentando a ideia de que a “vida deve seguir”. Portanto, o estudante deveria dar continuidade às atividades escolares, pois precisava aprender os conteúdos para assim garantir o *status quo* da instituição escolar como transmissora, de geração em geração dos sentidos legitimados pela sociedade.

Cumpramos destacarmos que as FDs capitalista e neoliberal, embora estejam articuladas ao modo de produção capitalista, apresentam características distintas. A FD capitalista, conforme proposta por Lacan (1972), estrutura-se a partir de uma lógica de gozo e consumo contínuo, suprimindo a mediação simbólica e prometendo ao sujeito uma satisfação plena por meio da mercadoria ou da tecnologia. Já a FD neoliberal, de base mais recente e historicamente situada no avanço do capitalismo financeiro a partir da década de 1970, reconfigura os sujeitos como agentes autônomos, responsáveis por seu sucesso ou fracasso, enfatizando valores como desempenho, meritocracia e autogestão (Dardot; Laval, 2016). Se, na FD capitalista, o sujeito é capturado pela promessa de completude via objeto de consumo, na FD neoliberal ele é interpelado como gestor de si mesmo, convocado à eficiência e ao empreendedorismo, mesmo em condições de precariedade.

No que se refere à posição-sujeito projetada para os alunos, temos que a materialidade discursiva das sequências analisadas coloca em jogo uma contradição. Por um lado, como já mencionado, há um discurso inclusivo, no qual a posição-sujeito do estudante o coloca no centro do processo e preconiza considerar suas dificuldades de cunho econômico, social e mental. Por outro lado, há um discurso que se apresenta do tipo autoritário, que trabalha para conter a polissemia e o discurso do capital. Dessa maneira, no processo de ensino e aprendizagem, os alunos precisam dar continuidade às atividades, sendo cobrados e avaliados, sem muitas vezes terem recebido as condições adequadas.

Sabemos que, de fato, o ensino remoto apresentou várias dificuldades para os alunos. Nesse sentido, alguns dos questionamentos que fazemos são: como os alunos prosseguiriam estudando diante da perda de entes queridos? Diante das condições financeiras de famílias que viveram a

falência de seus negócios ou a perda do emprego? Como os alunos poderiam lidar com a exclusão digital, visto que muitos deles não tinham acesso aos dispositivos solicitados, como computadores, celulares ou *tablets*, tampouco a uma internet de qualidade para participar das aulas *online*?

Os desafios variaram de intensidade conforme o contexto socioeconômico e familiar de cada aluno, agravando as desigualdades já existentes na educação¹⁵. Em grande parte das escolas públicas, a realidade encontrada foi que a combinação de responsabilidades domésticas, carga de tarefas escolares e a adaptação a um novo formato de ensino gerou estresse e ansiedade em muitos alunos, o que afetou a motivação e o rendimento acadêmico de muitos deles.

No que diz respeito à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, notamos, conforme mostram as sequências SD 11, 12 e 13 a seguir, a presença de sintagmas como “ensino personalizado”, “permitindo que os alunos desenvolvam recursos de aprendizagem digital”, “para os alunos acompanharem de forma independente”, “que os alunos estudem de forma autônoma”, “aprendizagem autônoma” e “aprendizagem individualizada”.

SD11: Uma **estratégia** equilibrada que integre o uso de instrução presencial com ensino digital tem várias **vantagens**. Ou seja, permite estender o tempo de aprendizagem e oferecer aos alunos os **benefícios** exclusivos de cada meio, permitindo a **máxima versatilidade** para se adaptar às mudanças de contexto que limitam as possibilidades de ensino presencial. Mesmo durante os períodos em que não há restrições para encontros presenciais, ainda faz sentido incorporar o **ensino digital**. Ele oferece **suporte ao ensino personalizado**, por exemplo, estendendo o tempo de aprendizagem e permitindo que os alunos desenvolvam **recursos de aprendizagem digital**. Essas são **habilidades do século XXI** e uma base para a **aprendizagem ao longo da vida**. (Unesco, p.22)

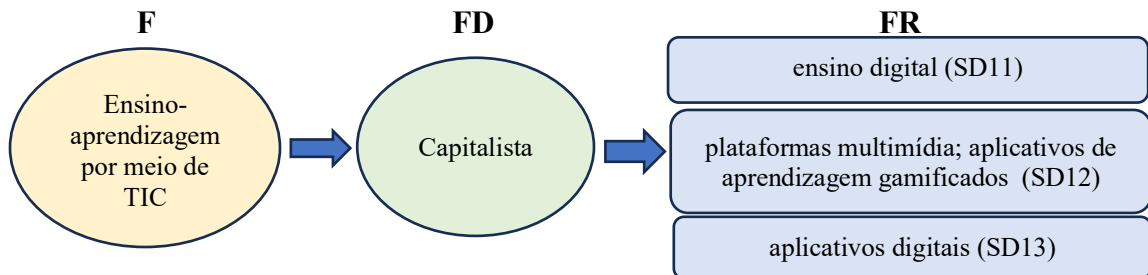
SD12: As plataformas multimídia podem incluir **atividades e recursos instrucionais para os alunos acompanharem de forma independente**, que **complementam os currículos** em sala de aula. Isso permite que **os alunos estudem de forma autônoma** com aulas e atividades estruturadas, bem como com **aplicativos de aprendizagem gamificados**. (Unesco, p.22)

SD13: Use **guias de aprendizagem**, de preferência *online*, para fornecer aos alunos **oportunidades frequentes de feedback formativo**. Isso apoia a **aprendizagem autônoma**. Os aplicativos digitais podem apoiar a **aprendizagem individualizada** em **alfabetização básica**, bem como em **disciplinas acadêmicas**. Dispositivos digitais, incluindo aqueles que não requerem conectividade contínua, podem fornecer aos alunos acesso a atividades como **leituras, livros, jogos e vídeos**, organizados em **sequências de aprendizagem** em um **currículo altamente estruturado**. Esses

¹⁵ Por causa da pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), escolas suspenderam as aulas presenciais e passaram a buscar formas alternativas de manter o processo de ensino-aprendizagem durante a quarentena, utilizando principalmente aplicativos e plataformas on-line. A estratégia adotada, no entanto, escancarou a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos – como acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço adequado em casa, problemas sociais, sobrecarga do trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares. Cf. TENENTE, L. **Sem internet, merenda e lugar para estudar**: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. Portal G1 Educação, 05 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 27 set. 2024.

métodos permitem a diferenciação, com **avaliações contínuas para verificação do aprendizado e oportunidades para revisão**. (Unesco, p.24)

Figura 11 - Esquema analítico SD 11, 12 e 13



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao analisar a SD11, podemos observar o item lexical “estratégia”, que remete a uma visão de planejamento voltado para eficiência e desempenho, aspecto característico do capitalismo que concebe a educação como um mecanismo de formação de capital humano. A sequência menciona também habilidades como “recursos de aprendizagem digital” e “habilidades do século XXI”. Tais sintagmas estabelecem uma relação do processo educativo com as demandas do mercado de trabalho, que valoriza competências tecnológicas e digitais. Portanto, a educação é apresentada não como um processo formativo integral, mas como uma preparação técnica e pragmática para o indivíduo se inserir em um mercado altamente competitivo. Esse discurso nos leva a uma leitura de que, sem determinadas habilidades, o sujeito não sobrevive, e a falta de uma mão-de-obra “qualificada” afeta a produção e os interesses do capital. Propõe-se uma leitura, então, segundo esse discurso, da necessidade de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, para um mundo em constante mudança.

Ao propor o ensino digital como algo que “oferece suporte ao ensino personalizado”, o efeito de sentido que emerge é de que o aprendizado pode ser individualizado e otimizado, como se o ensino fosse um produto customizável ao gosto ou à necessidade do consumidor. Isso é reforçado pela promessa de “máxima versatilidade”, um sintagma que ecoa do discurso de *marketing*. A sequência também apresenta sintagmas como “aprendizagem ao longo da vida” e “permite estender o tempo de aprendizagem”, fazendo ressoar o sentido de uma necessidade de constante atualização e produtividade do trabalhador em um sistema que demanda inovação contínua. Logo, o sujeito nunca está plenamente preparado, precisando se reinventar para continuar relevante no mercado.

Na SD12, o sentido que ressoa também é o da educação como produto. O sintagma “plataformas multimídia” insere o ambiente educacional em um universo tecnológico altamente associado à lógica do mercado, visto que tais plataformas, frequentemente desenvolvidas, comercializadas e promovidas por empresas privadas, são apresentadas como soluções indispensáveis para a modernização e eficiência do ensino. Nesse cenário, a educação deixa de ser vista como um bem público universal e passa a ser tratada como um produto ou serviço acessado por meio de ferramentas específicas.

Da mesma maneira, o sintagma “que complementam os currículos em sala de aula”, faz ressoar o sentido de as plataformas como complementares aos currículos presenciais, o que as coloca como uma solução necessária para alcançar um ensino tido como “moderno” e “eficaz”. Nesse sentido, no sintagma “aplicativos de aprendizagem gamificados”, o sentido que emerge é o de que o ensino deve ser atraente, visando aumentar o engajamento do “usuário” (aluno) com o “produto” (conteúdo educacional).

Outras formulações como “para os alunos acompanharem de forma independente” e “que os alunos estudem de forma autônoma” também se inscrevem no discurso capitalista, na medida em que se encontram em uma lógica neoliberal de responsabilização do indivíduo. A responsabilidade pelo sucesso educacional é transferida do sistema (escola, professores, políticas públicas) para o indivíduo, que deve gerenciar seus próprios recursos e tempo, adaptando-se às demandas do mercado.

Pêcheux (1997) e Haroche (1992) afirmam que a forma contemporânea do sujeito é moldada pelo capitalismo e se define como um sujeito jurídico “livre e responsável”, com direitos e deveres. De acordo com os autores, houve uma mudança histórica significativa no poder, passando da Religião para o Estado por volta do século XVI, o que possibilitou a transformação nas relações sociais e marcou a transição de uma “forma-sujeito religioso” para uma “forma-sujeito jurídico”, resultando no surgimento de um sujeito de direito, livre e responsável, mas subordinado ao Estado e suas leis (PÊCHEUX, 1997; HAROCHE, 1992). Haroche (1992) também destaca que o individualismo é uma característica central do sujeito capitalista em sua prática social. O Estado, por sua vez, atua como um articulador simbólico e político, dando sentido às relações sociais.

Ao analisar a SD13, observamos também que a aprendizagem é tratada como um produto, passível de ser otimizado e padronizado, o que reduz o papel do professor a um facilitador e o do estudante a um consumidor de conteúdos. Dessa forma, o conhecimento é visto como algo que

pode ser fornecido e acessado através de dispositivos tecnológicos. Temos um discurso que afirma que “esses métodos permitem a diferenciação”, sugerindo que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando mediada pela tecnologia. Valemo-nos de Grigoletto (2011, p.258) que afirma: “É como se a estrutura, o aparato tecnológico por si sós, aliados à característica de aprendizagem planejada e autonomia do aluno, garantissem sua aprendizagem”

Observamos, segundo essas sequências discursivas, que o documento da Unesco propõe que as TIC sejam utilizadas como mediação entre professor e aluno. Projeta-se, portanto, um professor orientador e facilitador da aprendizagem, um processo de ensino e aprendizagem centrado na autoaprendizagem e um estudante criativo e autônomo.

No entanto, observamos uma contradição: ao mesmo tempo que o documento projeta “aprendizagem autônoma”, esta é mediada por plataformas e aplicativos que estabelecem um “currículo altamente estruturado”, condicionando os percursos de aprendizagem e mantendo o estudante sob um regime de monitoramento e “avaliações contínuas”. Em vez de promover uma aprendizagem mais reflexiva e crítica, o sentido que emerge é o de um modelo de aprendizagem fortemente baseado no desempenho.

Apesar do discurso institucional projetar um aluno independente e criativo, que desenvolve sua autoaprendizagem, notamos, no entanto, uma posição-sujeito para o aluno que o coloca na condição de quem está ali para cumprir tarefas solicitadas pelo professor, buscando atingir uma nota e a aprovação. Revela-se, portanto, uma concepção imediatista que visa a urgência de resultados escolares.

Ao abordar o ensino por meio de aulas virtuais, Grigoletto (2010) afirma:

a autoridade continua representada pela voz do professor por meio do texto escrito onde ele disponibiliza o “conteúdo” da disciplina, bem como por meio das orientações, correções etc. que o professor realiza nos diferentes espaços de interlocução da sala de aula virtual. Já, o aluno continua sendo aquele que está ali para aprender, mas a legitimação do seu lugar passa por um processo diferente do ensino presencial. Exige-se do aluno mais autonomia, e seu espaço de dizer está garantido, já que é o que o legitima nessa posição (Grigoletto, 2010, p. 12).

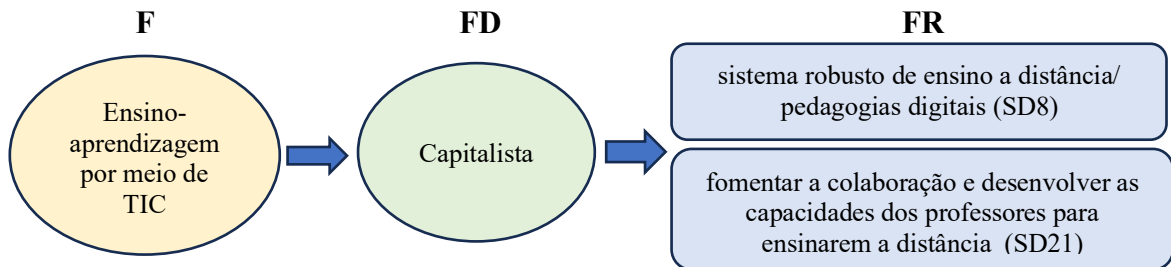
Observa-se que as TIC ganham protagonismo na função de catalisadoras de uma melhoria de qualidade na educação, visto que, segundo o discurso da Unesco, sua utilização proporcionaria a melhoria de qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Conforme mostra a sequência SD8, por exemplo, a ausência de um “sistema robusto de ensino a distância” foi o motivo pelo qual

muitos arranjos para ensino remoto falharam. Atribui-se às TIC, portanto, um papel central como operadoras de mudanças na formação do educando e do cidadão.

SD8: (...) o motivo pelo qual muitos **arranjos** para ensino remoto falharam é porque não existia um **sistema robusto** de ensino a distância na época da pandemia. Esse sistema requer não apenas conectividade e dispositivos, mas também as **habilidades necessárias para ensinar e aprender** remotamente. Países que apoiaram o **desenvolvimento de pedagogias digitais**, como Finlândia e Cingapura, tiveram transições menos traumáticas para o ensino a distância (Unesco, p.21)

SD21: Os dirigentes escolares devem procurar **formar redes de escolas** com o objetivo de **fomentar a colaboração e desenvolver as capacidades dos professores para ensinarem a distância**. Essas redes podem servir posteriormente para enfrentar outros desafios comuns, **compartilhar recursos e obter economias de escala**. A **integração de outras organizações**, como universidades ou grupos educacionais não governamentais, pode **aumentar a capacidade dessas redes** de realizar o seu trabalho. (Unesco, p.36)

Figura 12 - Esquema analítico SD 8 e 21



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A SD8 coloca, então, “a ausência de um sistema robusto de ensino a distância” como a principal causa do fracasso do ensino remoto. Tal discurso faz ressoar o sentido do ensino visto como um produto, algo que pode ser otimizado. Portanto, a solução do problema encontra-se no aprimoramento da infraestrutura (conectividade e dispositivos) e na capacitação dos sujeitos (habilidades necessárias para ensinar e aprender remotamente) para operar dentro dessa lógica. De acordo com tal discurso, que se inscreve em uma FD capitalista, a dificuldade do ensino remoto não é considerada em termos de uma crise social e subjetiva, mas como uma falha no planejamento e na infraestrutura, reforçada pela ideia de que países que apoiaram o desenvolvimento de pedagogias digitais tiveram transições menos traumáticas para o ensino a distância. Desconsidera-se, portanto, a complexidade da experiência de professores e alunos, ao projetar uma posição-sujeito na qual ambos são colocados como consumidores ou operadores de um sistema que, se bem estruturado, garantiria o aprendizado sem maiores obstáculos. Da mesma maneira, na sequência discursiva SD21, apresentada acima, observamos que prevalece no discurso da Unesco uma visão

da escola semelhante à visão de uma empresa, na medida em que se mencionam os sintagmas “formar rede de escolas” e “compartilhar recursos e obter economias de escala”.

No discurso capitalista, uma rede de empresas costuma referir-se a um sistema interconectado de empresas que colaboram, competem e trocam informações e recursos, visando maximizar a eficiência, a inovação e o crescimento econômico. Quando aplicado à educação, temos como ressonância que escolas funcionariam melhor ao adotar uma estrutura de rede, sugerindo que o modelo atual é um problema que pode ser resolvido pelo compartilhamento estratégico de recursos.

A economia de escala, que também é um conceito econômico, refere-se à redução do custo médio de produção à medida que a quantidade produzida aumenta, um fenômeno que ocorre por diversas razões, como a diluição de custos fixos, maior eficiência operacional e melhor aproveitamento de recursos. Dessa forma, de acordo com tal discurso, a aprendizagem pode ser otimizada, tornando-se mais barata e eficiente através da centralização de esforços e infraestrutura. Isso reduz a educação a uma questão de gestão eficiente, ignorando-se aspectos subjetivos, sociais e culturais que envolvem o ensino.

Outro aspecto recorrente nesse discurso, conforme mostra a sequência discursiva SD21, é a defesa da existência de uma relação direta entre melhoria da qualidade, uso das TIC e capacitação de professores. Essa sequência discursiva afirma que os dirigentes escolares devem procurar “desenvolver as capacidades dos professores para ensinar a distância”. Logo, observa-se que, o sentido que emerge, segundo esse discurso, é o de que a utilização eficaz das TIC deve ser acompanhada principalmente de um padrão de habilidades e competências que o docente deve possuir para que seja capaz de potencializar os benefícios do uso dessas tecnologias no espaço escolar. Tal formulação reforça o discurso de que os professores precisam se adaptar às novas exigências do mercado educacional, deslocando a responsabilidade do ensino para a capacitação contínua dos sujeitos – como se a solução dependesse apenas da melhoria da qualificação profissional.

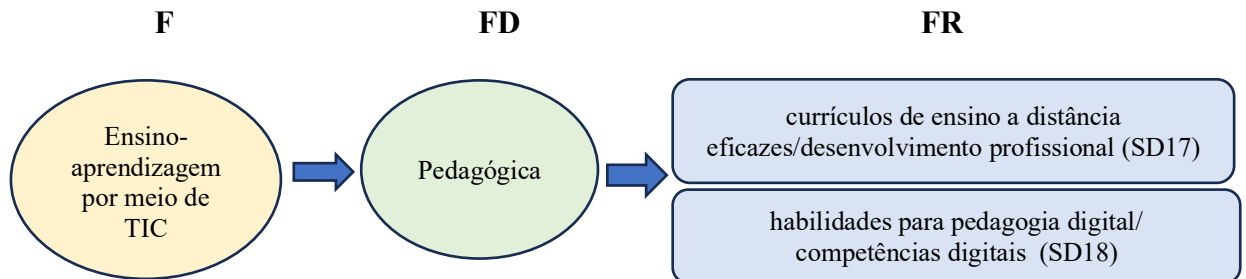
Acerca da formulação “integração de outras organizações”, o discurso da Unesco evidencia a crescente participação do setor privado na educação pública. Desse modo, em vez de considerar a escola como um espaço autônomo de produção de conhecimento, o sentido que ressoa é o de que esta passa a ser dependente de parcerias estratégicas, muitas vezes vinculadas a interesses mercadológicos.

Observamos no discurso institucional, conforme mostram as sequências discursivas 17 e 18, apresentadas a seguir, que se projeta a posição-sujeito professor como sujeito capitalista, responsável pelo trabalho da educação remota.

SD17: **Fornecer aos professores o conhecimento e as habilidades necessárias para apoiar os alunos de forma integral** e para criar **currículos de ensino a distância eficazes**. Oferecer aos diretores oportunidades de aprender e **apoiar a colaboração profissional em suas escolas, resultando em aprendizado organizacional. O desenvolvimento profissional do professor pode mudar a prática de ensino, resultando em níveis mais elevados de aprendizagem do aluno**. No entanto, **muito do desenvolvimento profissional existente não é eficaz. Para ser eficaz, a formação deve alinhar o desenvolvimento profissional com as habilidades e os conhecimentos pedagógicos que as escolas esperam que os professores tenham e com as competências que eles esperam que os alunos desenvolvam**. Os professores também devem aprender a avaliar o progresso dos alunos em uma variedade de competências, **para que os próprios professores possam ver se sua prática pedagógica é eficaz**. (Unesco, p.32)

SD18: Apoie os professores no desenvolvimento de **habilidades para pedagogia digital**. Os **programas online de desenvolvimento profissional de professores** devem integrar os professores em comunidades de prática nas escolas, **onde os professores têm a capacidade de colaborar para enfrentar desafios compartilhados. Avalie as competências digitais dos professores** para poder projetar programas de desenvolvimento profissional baseados nas necessidades específicas dos docentes. Apoie os professores na **aquisição de competências** para a implementação de **um currículo acelerado e personalizado**, focado em competências repriorizadas, o que inclui o **desenvolvimento da capacidade do professor para avaliar competências e o progresso do aluno** no desenvolvimento de uma variedade de competências. (Unesco, p.33)

Figura 13 - Esquema analítico SD 17 e 18



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Dessa forma, na SD17, o pressuposto é de que o professor é responsável pela aprendizagem do aluno, uma vez que o discurso em tela preconiza que “o desenvolvimento profissional do professor pode mudar a prática de ensino, resultando em níveis mais elevados de aprendizagem do aluno”. Coloca-se em xeque, portanto, a prática pedagógica dos docentes, ao afirmar que “muito do desenvolvimento profissional existente não é eficaz” e que os professores devem aprender a avaliar o progresso dos alunos em uma variedade de competências, “para que os próprios professores possam ver se sua prática pedagógica é eficaz”.

O desenvolvimento profissional é tratado como uma exigência do próprio sistema, um imperativo de adaptação às mudanças e demandas do mercado educacional. Na formulação “muito

do desenvolvimento profissional existente não é eficaz”, ressoa o sentido de insuficiência, isto é, de que o professor precisa estar engajado na busca incessante por mais formação, mais competências, mais alinhamento com as expectativas institucionais. O professor, nesse contexto, é convocado a se tornar um agente de eficiência, mensurando e ajustando continuamente sua prática de acordo com padrões estabelecidos. De forma semelhante, na sequência SD18, temos formulações como “desenvolvimento de habilidades para pedagogia digital”, “competências digitais dos professores” e “aquisição de competências para a implementação de um currículo acelerado e personalizado”, todas remetendo ao trabalho do professor.

Na SD18, observamos que o sintagma “avalie as competências digitais dos professores” remete a uma formação com base em um modelo quantitativo, em que o conhecimento é tratado como um conjunto de habilidades mensuráveis e classificáveis. Tal discurso sugere que os professores devem ser categorizados, treinados e, potencialmente, responsabilizados pelo nível de eficácia com que adotam as ferramentas digitais.

Na formulação “integrar os professores em comunidades de prática nas escolas”, observamos que os docentes são incentivados a colaborar para resolver desafios. Tal discurso transfere a responsabilidade pelo sucesso educacional para os próprios professores, ou seja, espera-se que eles trabalhem coletivamente, de forma autogerida, para encontrar soluções para os desafios do sistema. Da mesma maneira, na formulação “desenvolvimento da capacidade do professor para avaliar competências e o progresso do aluno”, o sentido que emerge é o de que o docente deve assumir o papel de gestor do aprendizado, monitorando e ajustando sua prática conforme o desempenho dos estudantes.

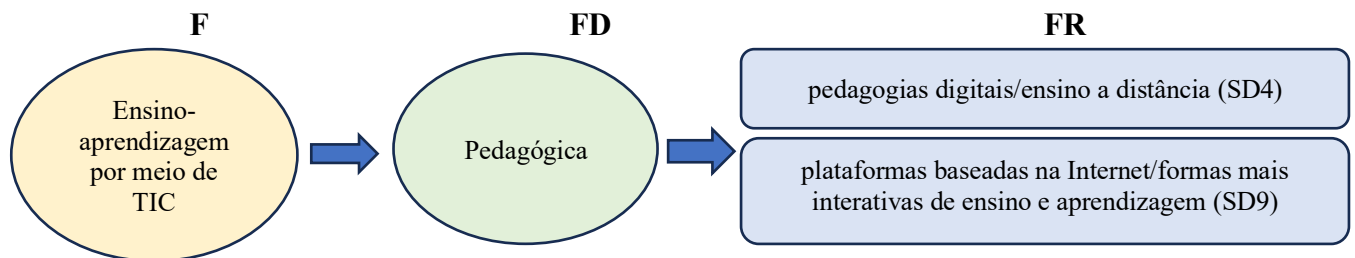
As SDs 17 e 18 revelam, portanto, um modelo pedagógico fortemente alinhado ao discurso capitalista, no qual a formação docente não é tratada como um espaço de emancipação e transformação social, mas como um processo de otimização contínua e de adaptação às demandas do mercado. Projeta-se para o professor uma posição de um operador do sistema, constantemente avaliado e ajustado para garantir a máxima eficiência. Tal discurso prioriza uma educação por competências, reduz a autonomia do professor e prioriza métricas e resultados em detrimento de um ensino reflexivo e crítico

Ainda acerca da posição-sujeito projetada aos professores, notamos que as sequências discursivas 4 e 9 estão inseridas em um contexto de debate sobre o impacto da transição para o ensino remoto durante a pandemia, especialmente para os professores.

SD4: Duas das principais fontes de estresse para os professores foram sua preparação inadequada para ensinar remotamente e as péssimas condições em que eles e seus alunos tiveram que continuar aprendendo e ensinando remotamente. Em contextos em que os professores receberam um bom **apoio para pedagogias digitais**, a transição para o **ensino a distância** foi relativamente tranquila. (Unesco, p.14)

SD9: As escolas usaram vários sistemas alternativos de entrega de educação durante a pandemia: desde o **fornecimento de livros e apostilas** aos alunos, à educação em rádio e televisão e também educação baseada na Internet. A forma de **utilização das plataformas baseadas na Internet** variou, em alguns casos utilizando-as principalmente como **catálogo digital ou plataforma**, noutros como meio de oferta de **teleconferência**, até **formas mais interativas de ensino e aprendizagem**. A escolha da plataforma envolve mais do que o meio físico usado para facilitar a **interatividade entre alunos, professores e o conteúdo**. Também inclui disposições sobre a natureza dessas **interações** e a maneira como essas plataformas serão usadas. Em outras palavras, os educadores devem ter clareza sobre as **tarefas instrucionais** que ocorrerão na plataforma. (Unesco, p.21)

Figura 14 - Esquema analítico SD 4 e 9



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Na SD4, o discurso aponta uma diferença entre grupos de professores: aqueles que tiveram “apoio” adequado e aqueles que não tiveram. Observamos, no entanto, que tal formulação não menciona os responsáveis por garantir esse suporte aos professores e silencia quanto à origem dessas desigualdades. Trata-se de uma falha das políticas educacionais? Das instituições de ensino? Ou da desigualdade digital no país?

Do mesmo modo, temos na SD9, na formulação “os educadores devem ter clareza sobre as tarefas instrucionais que ocorrerão na plataforma”, um discurso que atribui aos professores uma responsabilidade individual pelo sucesso do ensino remoto. Desconsidera-se a influência de fatores externos na implementação dessas plataformas, tais como investimento institucional e governamental, suporte técnico e condições socioeconômicas dos alunos. Ao enfatizar a escolha das plataformas e o papel dos educadores na adaptação, o efeito de sentido que ressoa é de que a transição para o ensino digital depende apenas de decisão pedagógica, e não de políticas públicas de suporte, financiamento e capacitação. Nesse enquadramento, observamos uma aproximação com discursos políticos e institucionais que naturalizam o ensino híbrido e digital como solução viável, no entanto sem problematizar as barreiras estruturais que impedem a implementação igualitária dessas soluções.

Sabemos que a sobrecarga dos professores durante a pandemia da COVID-19 foi um dos grandes desafios do setor educacional¹⁶. A transição repentina para o ensino remoto exigiu adaptações significativas em curto espaço de tempo, levando a um acúmulo de tarefas e responsabilidades.

Muitos professores precisaram aprender a utilizar ferramentas digitais, como plataformas de videoconferência (*Zoom, Google Meet*) e sistemas de gerenciamento de aprendizagem (*Google Classroom, Moodle*). Essa transição exigiu tempo e dedicação, além da necessidade de manter o domínio dos conteúdos pedagógicos. A preparação das aulas para o ambiente remoto também exigiu mais tempo do que no ensino presencial, visto que foi necessário adaptar as atividades para formatos digitais, muitas vezes recriando materiais didáticos para se adequarem a estas plataformas.

Além das atividades pedagógicas, muitos professores passaram a atuar também como suporte técnico para seus alunos e até pais, ajudando-os com o uso de ferramentas tecnológicas. Além disso, houve uma carga emocional significativa, já que muitos alunos enfrentavam dificuldades de aprendizagem e problemas socioemocionais, o que exigia uma atenção adicional por parte dos professores.

Sem a separação física entre o espaço de trabalho e o lar, muitos professores tiveram que trabalhar por mais horas. Reuniões *online*, correção de atividades e preparação de aulas se estendiam além do horário normal de trabalho, o que contribuiu para o aumento da exaustão mental e física. Em alguns contextos, os professores enfrentaram essa sobrecarga sem o suporte institucional adequado: faltaram treinamentos prévios para o uso das ferramentas digitais e apoio psicológico para lidar com o aumento do estresse.

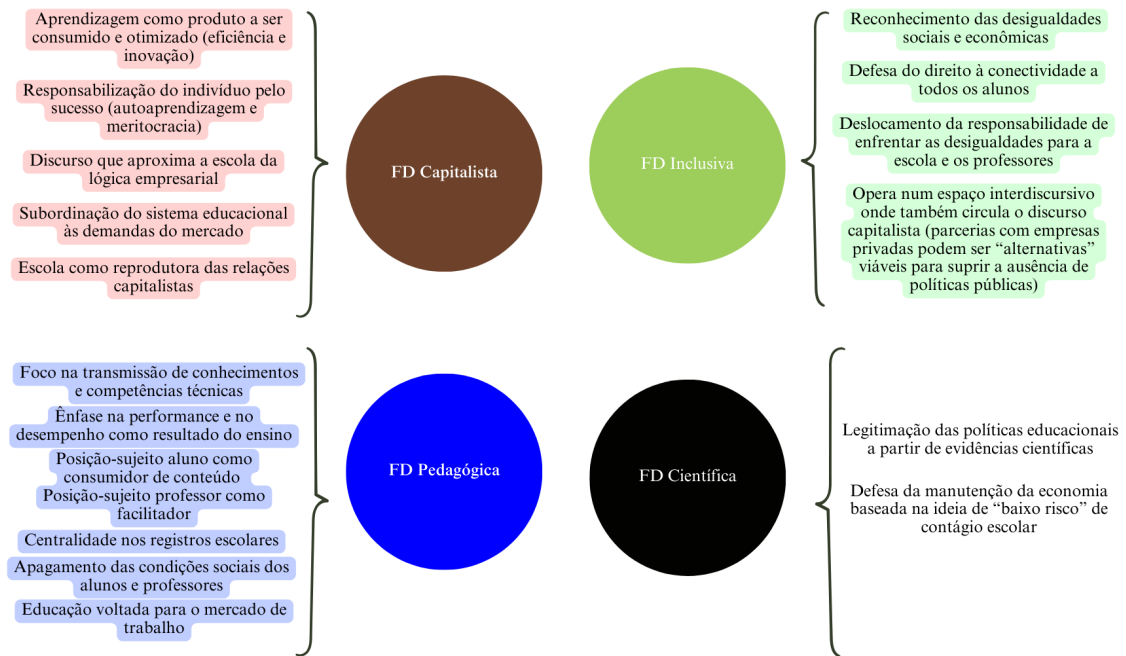
Observamos, nesse sentido, que o discurso que atribui o sucesso do aprendizado exclusivamente ao trabalho do professor, muitas vezes comum em várias discussões educacionais, apresenta uma visão reducionista do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que sugere que a

¹⁶ “O percentual de professores que se declaram sobrecarregados, cansados e estressados durante a pandemia cresceu nos últimos três meses. Em relação ao retorno das aulas presenciais, a maioria se declara 'nada confortável'. As principais preocupações envolvem os cuidados sanitários contra o coronavírus e o medo de se contaminar”. Os dados são da 3ª fase da pesquisa "*Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil*", feita pelo Instituto Península com 3,8 mil professores de todo o país. Cf. G1. Cresce percentual de professores que se dizem sobrecarregados, cansados e estressados durante a pandemia, aponta levantamento. **Portal G1 Educação**, 31 ago 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/31/cresce-percentual-de-professores-que-se-dizem-sobrecarregados-cansados-e-estressados-durante-a-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 10 set 2024.

qualidade da educação depende unicamente das habilidades e esforços do docente. Tal formulação responsabiliza o professor pelo sucesso ou fracasso de seus alunos e, dessa maneira, ignora uma série de outros fatores igualmente importantes, como condições socioeconômicas, participação da família, infraestrutura escolar, políticas públicas, além da motivação e responsabilidade do aluno.

Tendo analisado o *corpus* proposto em nosso trabalho, retomamos agora nosso gesto de leitura acerca da fórmula “*ensino-aprendizagem por meio de TIC*”. Sabemos que uma formação discursiva não é homogênea, mas se faz em sua relação com outros discursos, para então constituir a sua ordem discursiva. Na leitura aqui proposta, observamos que a fórmula “*ensino-aprendizagem por meio de TIC*” está inscrita no interior de uma FD que a determina. Tal fórmula, portanto, é capitalista na sua essência, mas se vale, interdiscursivamente: i) do discurso pedagógico; ii) do discurso científico; e iii) do discurso inclusivo. Apresentamos, a seguir, um esquema que sintetiza as principais ressonâncias da fórmula em estudo, presentes no documento da Unesco.

Figura 15 - Ressonâncias da fórmula *ensino-aprendizagem por meio de TIC*



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Essa fórmula apresenta as quatro características atribuídas à noção de fórmula (cf. Krieg-Planque, 2010):

i) Possui um caráter cristalizado, permitindo à sequência ser integrada a enunciados que a sustentam (o discurso científico e o discurso pedagógico, por exemplo), a incluem, retomam, reforçam, reiteram ou recusam. A fórmula *ensino-aprendizagem por meio de TIC* tornou-se recorrente e relativamente estável no período pandêmico, sendo utilizada de maneira “naturalizada”, isto é, sem necessidade de explicação, visto que já se parte do pressuposto de que o uso de tecnologia na educação é inevitável. Assim, termos como “ensino híbrido”, “educação mediada por tecnologia” e “aprendizagem digital” surgiram no vocabulário educacional corrente como variantes que reforçam a cristalização do conceito dentro do discurso educacional. Empresas de tecnologia educacional (como *Google, Microsoft e Zoom*) apropriaram-se da expressão para vender soluções digitais, como plataformas de ensino remoto, aplicativos de aprendizado e cursos *online*. Essa apropriação comercial reforçou a circulação da fórmula, transformando-a em algo que transcendeu o espaço acadêmico e institucional.

ii) Inscreve-se em uma dimensão discursiva situada no interior de uma FD, que, neste estudo, configura-se como sendo de natureza capitalista/neoliberal. Durante a pandemia, o ensino remoto se tornou um tema central no discurso educacional e social. A disseminação das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no ensino foi discutida em diversos espaços discursivos, desde artigos acadêmicos até debates políticos e midiáticos. No contexto da pandemia, tal fórmula emergiu como uma solução para a continuidade do ensino, aparecendo em documentos oficiais, reportagens, pesquisas acadêmicas e propagandas de empresas de tecnologia educacional. No documento da Unesco em análise, bem como em muitos outros documentos, a implementação do ensino remoto foi frequentemente apresentada como uma medida inovadora e necessária para garantir a educação durante o distanciamento social. Nesse sentido, tal fórmula foi amplamente apropriada por diferentes agentes sociais, como governos, instituições educacionais, professores, pais e alunos, cada um conferindo-lhe sentidos distintos. Enquanto governos e empresas de tecnologia frequentemente destacavam o potencial das TIC para democratizar o acesso ao conhecimento, professores e movimentos sociais apontavam as desigualdades estruturais que tornavam essa “inovação” inacessível para milhões de estudantes. No discurso pedagógico, a ênfase estava na adaptação de metodologias e no desenvolvimento de novas competências digitais por professores e alunos. O papel do professor foi ressignificado como o de um profissional que precisava se reinventar digitalmente, muitas vezes sem suporte adequado. Da mesma forma,

assumiu-se que os alunos teriam facilidade com o ensino e a aprendizagem por meio de TIC, uma narrativa que desconsiderava as desigualdades no acesso à internet e a dispositivos.

iii) A fórmula *ensino-aprendizagem por meio de TIC* funciona como um referente social, visto que se trata de um conceito amplamente reconhecido na sociedade, ou seja, um signo que evoca um conjunto de significados compartilhados por diferentes grupos sociais. A pandemia da COVID-19 acelerou esse processo ao impor a adoção massiva do ensino remoto, tornando a relação entre tecnologia e ensino um tema central no debate público e uma realidade para milhões de pessoas no mundo todo. A expressão passou a ser citada não apenas em círculos acadêmicos e pedagógicos, mas também na mídia, nas políticas públicas e no discurso cotidiano de alunos, pais e professores. A ideia do ensino e da aprendizagem por meio de TIC passou a ser amplamente aceita, redefinindo o que se considera um ambiente de aprendizagem “eficaz”, predominando o discurso de que a escola que não utiliza as TIC está “para trás”. Cumpre destacar que o referente social da fórmula *ensino e aprendizagem por meio de TIC* não é homogêneo, sendo significado de forma diferente por diferentes grupos sociais: para estudantes de classe média e alta, pode significar mais oportunidades, flexibilidade e acesso a conteúdos globalizados; para estudantes de baixa renda, pode representar uma barreira de acesso à educação, devido à falta de equipamentos, conectividade e suporte adequado; para professores, trouxe desafios como adaptação às novas tecnologias, o aumento da carga de trabalho e a precarização do ensino.

iv) No que se refere à dimensão polêmica da fórmula *ensino aprendizagem por meio de TIC*, observamos que tal fórmula visa fazer valer a sua verdade, convencendo o professor, por exemplo, de que ele deve refazer seu modo de ensinar e, da mesma forma, o aluno deve mudar seu modo de aprender. Seu significado, no entanto, não é estático, nem consensual, visto que a tecnologia na educação é percebida de maneiras diferentes. O ensino por meio de TIC gerou disputas ideológicas acentuadas pela pandemia. Tais disputas envolveram os seguintes debates: a eficácia do ensino remoto, o acesso às TIC (democratização ou exclusão digital), a mercantilização da educação, o impacto nos professores (autonomia pedagógica ou sobrecarga e precarização), entre outros.

Logo, conforme observamos no documento da Unesco analisado, temos todos os discursos a favor dessa mesma fórmula *ensino-aprendizagem por meio de TIC*. Tal fórmula significa, nesses discursos, inovação e ensino eficaz. Dessa forma, o professor, muitas vezes, é retirado de cena, e é exigida do aluno autonomia. É como se as TIC fossem resolver todos os problemas da educação,

quando, na verdade, muitas vezes, o que se busca é formar mão de obra para o mercado de trabalho, apagando-se o protagonismo do professor e colocando o aluno em uma situação de alienação, na qual, frequentemente, não há criticidade. Perguntamo-nos, então: qual é o compromisso do Estado? Em que medida os processos educativos têm sido alterados com a inclusão das TIC? Esses aspectos ainda são pouco explorados nos discursos encontrados no texto contemplado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No documento da Unesco analisado, observamos uma associação recorrente entre tecnologia e inovação, naturalizando a adoção das TIC como um caminho inevitável para a modernização da educação. No entanto, esse discurso oculta tensões e contradições, principalmente no que tange ao acesso desigual às tecnologias e à sobrecarga imposta a professores e alunos.

A noção de eficácia aparece central no discurso analisado, remetendo à lógica da produtividade e à adoção de modelos empresariais na educação. A escola passa a ser vista como uma “organização de aprendizagem”, com um gestor que aprende e professores que precisam se adaptar continuamente. Esse discurso valoriza a inovação como um fim em si mesmo, sem questionar as desigualdades estruturais que limitam o acesso e o potencial do ensino por meio de TIC.

Além disso, nosso gesto de leitura revelou que a posição-sujeito dos professores e alunos é ressignificada no documento, conferindo maior responsabilidade individual a esses atores pela adaptação ao ensino remoto, porém sem oferecer suporte adequado. Os professores são projetados como operadores de um sistema que exige eficiência e capacitação contínua, enquanto os alunos são vistos como consumidores autônomos de conhecimento.

Diante da análise discursiva empreendida nesta pesquisa, a tese aqui defendida é a de que, embora haja ressonâncias de outras formações discursivas – como a pedagógica, a científica e a inclusiva –, é a FD capitalista que se mostra dominante no documento da Unesco. Essa dominância se expressa através da recorrência de itens lexicais como “eficácia”, “inovação”, “gestão”, “personalização”, “competências” e de sintagmas como “organizações de aprendizagem”, “liderança que aprende”, “alta qualidade”, os quais remetem a fórmulas próprias do mercado, à lógica da produtividade e à valorização da *performance* individual. Tais formulações não apenas atravessam os discursos pedagógico, inclusivo e científico, mas os reorganizam sob a égide de um interdiscurso capitalista, operando apagamentos e deslocamentos de sentidos que reiteram a racionalidade neoliberal.

Dessa maneira, a FD capitalista se afirma como predominante, naturalizando como consensuais diretrizes que, na verdade, operam um deslocamento da responsabilidade do Estado para os sujeitos da educação. A escola é descrita como organização que precisa atingir metas, produzir resultados mensuráveis, formar sujeitos “preparados para o mercado” e operar dentro de estratégias de otimização de recursos e maximização de resultados. Nesse cenário, as FDs

pedagógica, científica e inclusiva funcionam apenas como pano de fundo, pois estão subordinadas à manipulação tecnológica. Nas palavras de Maingueneau ([1984] 2008, p. 20-21), e como já dito, as FDs aqui identificadas “são apenas componentes. Em termos de gênese, isso significa que esses últimos (os discursos) não se constituem independentemente uns dos outros, para serem, em seguida, postos em relação, mas que eles se formam de maneira regulada no interior do interdiscurso”.

O discurso pedagógico, por exemplo, é permeado pelo vocabulário da gestão e pela lógica da responsabilização do professor, como se o sucesso da aprendizagem fosse uma equação técnica resolvível por competências individuais. As sequências discursivas que se referem ao professor o colocam como alguém que “deve desenvolver competências para apoiar o bem-estar” ou “avaliar se sua prática pedagógica é eficaz”. Não se fala em autonomia docente, em formação crítica. Os professores deixam de ser formadores para se tornarem executores de políticas públicas mediadas por métricas e indicadores.

A FD pedagógica apresenta-se permeada por expressões como “competências”, “aprendizagem individualizada” e “formação eficaz” – todas organizadas em torno de uma pedagogia voltada à produtividade e ao desempenho. Observamos também um apagamento do sujeito, que é substituído por um sujeito impessoal, coletivo e abstrato (“as escolas”, “a liderança”), que oculta as relações de poder e de responsabilidade social. Assim, ainda que o discurso pedagógico esteja presente, ele é recoberto por um vocabulário gerencial e técnico que desfigura seu caráter emancipatório e crítico.

O discurso científico, por sua vez, é mobilizado para sustentar decisões já tomadas sob a égide da produtividade e da manutenção da ordem econômica, como nas justificativas para o retorno às aulas presenciais. Embora amparada em dados e saberes validados, a FD científica constrói-se como um discurso de poder ao silenciar vozes e operar como estratégia de legitimação de decisões políticas e econômicas.

O discurso inclusivo, por fim, é o que aparece de forma mais velada. Isso é demonstrado pelo número significativamente menor de sequências discursivas linguisticamente marcadas por expressões como “equidade”, “meios alternativos” ou “grupos mais desfavorecidos”. Embora o documento da Unesco mobilize um discurso inclusivo em trechos que tratam de desigualdades sociais, conectividade e saúde mental, esses sentidos aparecem acompanhados de condicionalidades (“na medida do possível”) e são frequentemente atravessadas por dúvidas e

imperativos de mercado (“pode envolver parcerias com empresas”). Ou seja, a inclusão só é possível se houver investimento privado e se a escola “buscar” soluções no mercado.

Apesar da tentativa de legitimar as TIC como ferramentas de democratização da educação, ao enfatizar a necessidade de ampliar o acesso a dispositivos tecnológicos e à conectividade, essa inclusão é frequentemente condicionada por interesses de mercado e por uma transferência de responsabilização à própria escola e ao indivíduo, minimizando o papel do Estado na formulação de políticas educacionais efetivas. A política pública se dissolve nos discursos da meritocracia e da privatização. A inclusão, nesse contexto, mascara o funcionamento real de um discurso de responsabilização individual e tecnocrática – uma lógica inserida na FD capitalista. Ao mesmo tempo em que se enuncia a centralidade do aluno e do bem-estar como princípios inclusivos, impõem-se práticas avaliativas, métricas de desempenho e currículos estruturados que reiteram a submissão à lógica da produtividade. Desse modo, a tensão entre o dito e o não dito, entre o que é anunciado como direito e o que é exigido como dever, explicita o funcionamento ideológico do discurso capitalista na educação.

Observamos, portanto, que na fórmula “ensino-aprendizagem por meio de TIC”, a pedagogia, a ciência e a inclusão operam como recursos de legitimação simbólica de um projeto educacional que privilegia a eficiência, o desempenho, a responsabilização individual e a adaptação à lógica do capital. Elas operam como um pano de fundo, como sustentação simbólica de um discurso dominante que se reproduz e se legitima justamente por sua capacidade de articular, absorver e esvaziar os sentidos outros – mantendo, assim, a ordem social vigente e o *status quo* educacional sob a égide do capital.

Sabemos que uma formação discursiva não é homogênea; ao contrário, a heterogeneidade é constitutiva do discurso. Embora toda FD seja atravessada por diferentes vozes e discursos, há um jogo de forças que determina quais sentidos ganham proeminência. Nesse jogo, o que predomina não é o número de vozes, mas a posição que elas ocupam no campo discursivo e na estrutura de poder. É precisamente o que ocorre no *corpus* analisado, no qual temos a FD capitalista como dominante, que absorve e ressignifica outras FDs, reorganizando-as conforme sua lógica.

Nesse cenário, a coexistência de discursos aparentemente antagônicos – como o inclusivo e o meritocrático, o pedagógico e o tecnocrático – não implica pluralidade de sentidos, mas, antes, revela o funcionamento ideológico da FD capitalista: um discurso que se apresenta como totalizante, capaz de acomodar e neutralizar tensões internas por meio da aparente integração do

“outro”. Trata-se de uma hegemonia discursiva na qual, para se manter dominante, um discurso precisa parecer plural.

Temos, portanto, que o documento da Unesco analisado: i) reivindica um discurso inclusivo, ao falar de equidade e acesso universal à educação, mas transfere responsabilidades estruturais do Estado para a escola ou para o indivíduo, reforçando a ideologia meritocrática; ii) ampara-se no discurso científico como legitimador de decisões políticas, porém sem discutir os limites ou incertezas da ciência.

Temos, por um lado, um discurso aparentemente democrático e inclusivo; por outro, uma lógica mercadológica e tecnocrática que subjuga os demais discursos. Tais disputas apontam para o funcionamento ideológico da FD capitalista, que apaga o conflito social, naturaliza o modelo dominante e interdita outras possibilidades de dizer e fazer a educação.

Assim, concluímos que, no documento analisado, a FD capitalista não apenas se faz presente, mas se estrutura como dominante, orientando os sentidos que circulam sobre o ensino remoto, sobre os sujeitos da educação e sobre o papel das tecnologias no processo educativo.

Por fim, é preciso dizer que realizamos uma *leitura culpável* na posição sujeito-analista, o que significa que esta leitura “é contrária à *leitura inocente*, porque confessa sua falta, mas ‘uma boa falta’, qual seja, a da incontornável condição do sujeito-leitor: ter sua subjetividade, suas inscrições político-ideológicas inevitavelmente envolvidas (engajadas) em sua interpretação, nos sentidos que sua leitura constrói” (Figueira, 2017, p. 126-127). Mas, a interpretação aqui proposta, no batimento entre descrição e interpretação, permite que a produção do conhecimento científico sobre o objeto em estudo se faça como uma “tomada de posição” do sujeito-analista: “Face às interpretações sem margem nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade” (Pêcheux, 2006, p.57).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- ATAÍDE, J. F.; MESQUITA, N. A. S. O Arborecer das TIC na Educação: da raiz aos ramos mais recentes. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 82-106, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1537>. Acesso em: 08 abr. 2024.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80
- BADIN, R.; MARTINHO, M. H. O discurso capitalista e seus gadgets. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 10, n.2, p.140-154, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217648912018000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2025.
- BARONAS, R. L. Ainda sobre formação discursiva em Pêcheux e em Foucault. In: BARONAS, Roberto Leiser. (org.). **Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. Araraquara: Letraria, 2020.
- BARRETO, R. G. As TIC na educação: das políticas às práticas de linguagem. **Datagramazero - Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 5, p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/6760> Acesso em: 28 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 52, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-249098846>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAZARIN, E. A. Gestos interpretativos na configuração metodológica de uma FD. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28642>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- CHARAUDEAU, P. Sobre o discurso científico e sua midiaticização. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 550–556, 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.18>. Acesso em: 11 jul. 2024.

COLLA, R. A. As TIC no contexto do ensino remoto: uma experiência com anos finais de ensino fundamental. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 96-108, 2023. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v28i1p96-108. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/188233>. Acesso em: 3 nov. 2023.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. São Paulo: Autêntica, 2017.

COSTA FILHO, R. B.; SILVA, E. M. da. (Re)contextualizações de práticas de letramento em contexto de ensino remoto: experiências de uma docente universitária. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. AG9, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/42518>. Acesso em: 3 nov. 2023.

COURTINE, J-J. O conceito de formação discursiva. In: BARONAS, R L. (org.). **Análise de discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Araraquara: Letraria, 2020.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 402p.

ERNST-PEREIRA, A.; CAZARIN, E. A.; QUEVEDO, M. Para além do efeito de circularidade: interpretando as noções de pré-construído e articulação a partir de enunciados idem per idem. **Gragoatá**, v. 18, n. 34, 6 jul. 2013.

FERNANDES, C.; VINHAS L. I. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019.

FERRAREZI, L.; ROMÃO, L. M. S. Arquivo, documento e memória na concepção discursiva. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 152–171, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2007v12n24p152>. Acesso em: 9 maio 2024.

FERREIRA, M. C. L. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FIGUEIRA, L. F. B. O estatuto da leitura em Althusser e na análise do discurso. In: Fábio Ramos Barbosa Filho; Lauro José Siqueira Baldini (Orgs.) **Análise de discurso e materialismos**: historicidade e conceito. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 119-139.

FONTENELLE, I. A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100–109, jan. 2012.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 30 jun. 2015.

GRANJEIRO, C. R. P. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser. (org.). **Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. Araraquara: Letraria, 2020.

GRIGOLETTO, E. Do discurso político às novas tecnologias: um percurso sobre o objeto de estudo da Análise do Discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. DOI: 10.22456/2238-8915.28649. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28649>. Acesso em: 01 ago. 2023.

GRIGOLETTO, E. Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. In: **Práticas discursivas e identitárias – sujeito e língua**. CAZARIN, E.A.; GRIGOLETTO, E.; MITTMANN, Solange (Orgs.). Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

GRIGOLETTO, M. Mídia e discurso sobre ensino de línguas na escola: circulação de saber e posição-sujeito para o aluno. **Eutomia - Revista de Literatura e Linguística**, v. 5, n. 9, p. 308-320, 2012. Disponível em: http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2012/08/M%C3%ADdia-e-discurso-sobre-ensino-de-l%C3%ADnguas-na-escola_p.308-320.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

GRIGOLETTO, E. O Ensino a Distância e as Novas Tecnologias: o funcionamento do discurso pedagógico nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Revista Eutomia**, Ano IV – v. 1 - Julho/2011. Recife: UFPE, 2011.

HAIDT, J. **A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais**. Tradução de Lígia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

HEINE, P. Reflexões sobre o interdiscurso. **Intersecções**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 25-34, 2010. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1035>. Acesso em: 06 mai. 2024.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F; MITTMAN, S; FERREIRA, M.C.L. **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.67-89.

INDURSKY, F. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: INDURSKY, Freda.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise de discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 183-194.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; CAZARIN, E.; GRIGOLETTO, E. (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias** – Sujeito e língua. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

KRIEG-PLANQUE, A. **A noção de ‘fórmula’ em análise do discurso**: quadro teórico e metodológico. Tradução de Luciana Salazar Salgado e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010.

LACAN, J. **Du discours psychanalytique**. Conferência de 12 de maio de 1972 na Universidade de Milão. In: *Lacan in Italia 1953-1978*. Milão: La Salamandra, 1978. p. 32–55. Disponível em: <https://ecole-lacanienne.net/wp-content/uploads/2016/04/1972-05-12.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 210–219, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 2, p. 391–408, ago. 2010.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. 1ª ed. Curitiba/PR: Criar Edições, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. [1984]. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, A. P. S.; SILVA, H. R. da. O ensino de língua portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 3, p. 157–180, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2589. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2589>. Acesso em: 3 nov. 2023.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 03, p. 41-50, mai/ago, 2007.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F. (org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, 2007, p. 153-162.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, M. E. S.; CRUZ, I. L. da S.; SALES, M. E. N.; MOREIRA, N. I. T.; FREIRE, H. de C.; MARTINS, G. A.; AVELINO, G. H. F.; JÚNIOR, S. de A.; POPOLIM, R. S. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19/ Methodologies and technologies for education in times of pandemic COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 6281–6290, 2020. DOI: 10.34119/bjhrv3n3-180. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/11584>. Acesso em: 5 out. 2023.

OLIVEIRA, H. “BOVID-17” e “COMUNAVÍRUS”: fórmula discursiva, reformulação e memória. **Revista Linguasagem**, São Carlos, v.35, Dossiê: Discurso em tempos de pandemia. novembro/2020, p. 171-185. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/828> Acesso em: 24 mar. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP, Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas–SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. [1986] (Org.) *et. al.* **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? In: **Linguística: Questões e Controvérsias**. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.

ORLANDI, E. P. Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia. In: **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1. 2021. p. 01-15.

ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R. (Org.); MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e Lutas de Classes**. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. v. 1. 136p .

PÊCHEUX, M. [1990] **O discurso: estrutura e acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Tecnologia digital em época de pandemia. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p.01-12, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/312/423> Acesso em: 25 out. 2024.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Mises au point et perspectives à propos de l’analyse du discours. **Langages**, 37, p. 7-80, 1975. Edição brasileira: A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Tradução de P. Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de B. S. Mariani *et al.* 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 163-252.

PEY, M. O. **O discurso pedagógico no cotidiano da escola**. 1987. 348f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574771>. Acesso em: 11 jul. 2024.

POSSENTI, S. Observações sobre interdiscurso. **Revista Letras**, [S.l.], v. 61, dez. 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/2890>>. Acesso em: 06 maio 2024.

REIMERS, F. **Educação e COVID-19: Recuperando-se do choque causado pela pandemia e reconstruindo melhor**. Paris: UNESCO; Internacional Academy of Education (IAE), 2021. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626_por. Acesso em: 01 ago. 2023.

RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (Org.). **Tecnologias digitais e escola**. Reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. v.1. 120 p.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (org.) **Escola conectada**. São Paulo: Parábola, 2013.

SALGADO, L. S.; SILVA, H. M. B. DA. Gênese discursiva da fórmula ‘cultura de paz’. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 36, n. 2, p. 131-137, 9 maio 2014.

SERRANI, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. 2. ed. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 1997. 152 p.

SERRANI-INFANTE, S. M. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. **D.E.L.T.A.**, v. 17, n.1, p. 31-58, 2001.

SOUZA, M. do S.; PEDRO, N. S. G.; COLLING, J. O uso das TIC no ensino remoto: uma revisão de literatura. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64491>. Acesso em: 3 nov. 2023.

VIEIRA, L. M. de S. **Educação escolar em tempos de pandemia: letramentos e ensino de língua portuguesa**. 2021. 31 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

VOGES, M. C. N; DI FANTI, M. da G. C. Usos de si no ensino remoto emergencial: a atividade docente sob os enfoques dialógico e ergológico. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.45, n. 86, p. 193-205 jan/abr. 2021. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/19771?locale=pt_BR Acesso em: 03 nov 2023.

ZANDWAIS, A. A forma-sujeito do discurso e suas modalidades de subjetivação: um contraponto entre saberes e práticas. In: SEMINÁRIO DO DISCURSO, 1., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2003. p. 9-18

ZANDWAIS, A. A heterogeneidade do conceito de paráfrase. **Ensaio – Estudos da linguagem**. Porto Alegre, Ed. Sagra Luzzatto, n. 10, p. 11-18, 1996.

ANEXOS



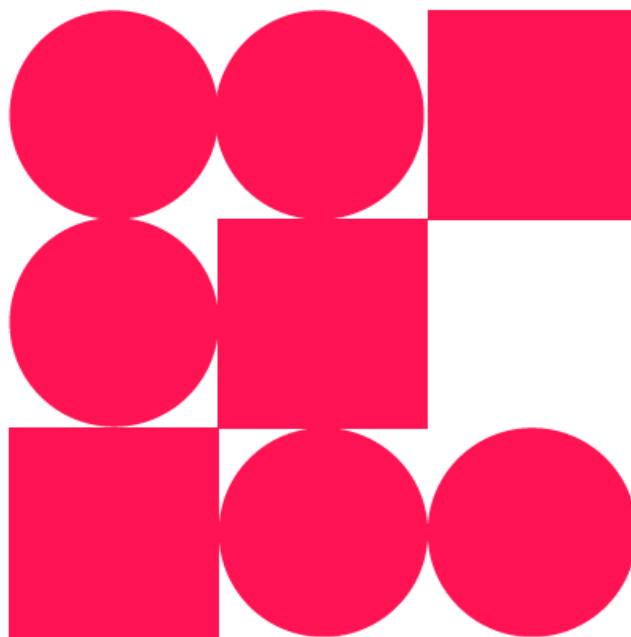
34

Série de Práticas Educacionais

Educação e COVID-19: Recuperando-se do choque causado pela pandemia e reconstruindo melhor

Fernando M. Reimers¹

Traducido por Juliana Candian



¹ Agradeço aos úteis comentários feitos ao rascunho desse artigo feitos por Edna Bonilla Seba, Sergio Cardenas, Leandro Folgar, Otto Granados, Michael Lisman, Asma Maladwala, Aurelio Nuno, Atif Rafique, Raquel Teixeira, Cecilia Maria Velez e Stella Vosniadou. Agradeço a Juliana Candian pela tradução.

Conteúdo

Introdução	3
I. Avaliar como mudou o contexto, bem como as necessidades que essas mudanças criaram	7
1. Avaliar o bem-estar do aluno e a disposição para aprender	8
2. Avaliar o acesso e participação dos estudantes. Identificar os alunos que abandonaram a escola	11
3. Avaliar o bem-estar e a disposição dos educadores e apoiá-los.....	13
4. Avaliar as mudanças de contexto. O impacto da pandemia nas comunidades. Pobreza e desigualdade	14
5. Avaliar o funcionamento do sistema educativo	15
Resumo	17
II. Desenvolver uma estratégia no nível da escola ou do sistema para ensinar durante a fase aguda da pandemia ou para recuperar-se dela.	17
1. Comprometer-se a apoiar todos os alunos	18
2. Desenvolver uma plataforma educacional que integre educação presencial com ensino a distância e que permita personalização e diferenciação.....	20
3. Repriorizar currículos. Foco no desenvolvimento de competências e na educação integral da criança.	23
4. Acelerar e personalizar a aprendizagem.	23
5. Apoiar a saúde mental e o bem-estar emocional dos estudantes.....	25
6. Avaliar a efetividade das inovações que estão sendo realizadas.....	26
7. Integrar serviços que apoiem os estudantes (saúde, nutrição).....	27
Resumo	28
III. Aumentar a capacidade.....	29
1. Desenvolver a capacidade das escolas. Alinhar papéis e responsabilidades das equipes nas escolas para que apoiem um enfoque integral do desenvolvimento dos estudantes.	29
2. Desenvolver a capacidade de professores, líderes escolares e funcionários. Desenvolvimento profissional docente e comunidades de aprendizagem	32
3. Criar alianças entre escolas e outras organizações	34
4. Comunicar-se com os pais e desenvolver habilidades parentais.....	34
5. Construir redes escolares	35
Resumo	36
Conclusão	37
Referências.....	38
Sobre o Autor	43

Introdução

A pandemia de COVID-19 chocou as escolas e os sistemas educacionais de todo o mundo, diminuindo as oportunidades educativas. Para muitos estudantes, a pandemia resultou em uma perda de conhecimento e de habilidades previamente adquiridos. Além disso, muitos estudantes se desvincularam da escola e, em alguns países, os níveis de evasão escolar aumentaram. Esses efeitos foram especialmente destacados entre os estudantes mais desfavorecidos, o que provocou um aumento na desigualdade educacional dentro dos países. Os efeitos também foram mais destacados no Sul global, o que provocou um aumento da desigualdade educacional entre as nações. Estas perdas educacionais provavelmente vão limitar as oportunidades tanto para as pessoas quanto para as nações. Hanushek y Woessman tem estimado uma diminuição de 3% na renda ao longo da vida estudantes, como resultado das perdas de aprendizagem causadas pela pandemia (2020).

Estas perdas educacionais foram resultado dos efeitos da pandemia na saúde e na economia assim como de seus efeitos sociais, além de ser resultado dos efeitos diretos da pandemia nas instituições educacionais. Fora das escolas, a pandemia afetou a saúde física e mental dos estudantes e das famílias e das pessoas próximas que contraíram o vírus. O impacto da pandemia foi devastador economicamente para milhões de pessoas em todo o mundo, ao desacelerar mundialmente a atividade econômica, levando ao fechamento total ou parcial de empresas e à redução da demanda de bens e serviços como resultado das medidas de distanciamento para conter a propagação do vírus, aumentando, assim, o desemprego. As medidas que limitaram as reuniões presenciais e as viagens prejudicaram o funcionamento de várias instituições e afetaram o bem-estar humano.

Além disso, o impacto econômico da pandemia repercutiu no setor educacional, o que afetou negativamente a oportunidade e a disposição dos estudantes para aprender e dos professores para ensinar, e limitou o apoio que alunos e professores recebiam. Como parte das medidas de distanciamento social adotadas para limitar a propagação do vírus, as autoridades educacionais suspenderam o ensino presencial em quase todo o mundo. Em alguns países, as escolas estiveram entre as primeiras instituições a fechar e entre as últimas a reabrir, o que provocou uma interrupção considerável nas oportunidades de aprender. Em 33 países da OCDE, a duração média do fechamento das escolas foi de 70 dias, com diferenças consideráveis entre os países na duração desse fechamento, que vai desde 20 dias na Dinamarca e na Alemanha, até de 150 dias na Colômbia e na Costa Rica (OCDE 2021). O fechamento de escolas foi mais prolongado em países onde os alunos tinham níveis mais baixos de desempenho educacional, medidos a partir de avaliações comparadas como PISA (OCDE 2021). Neste contexto, professores e gestores escolares se viram obrigados a inovar para dar continuidade à educação durante as interrupções causadas pela pandemia, assim como para recuperar as perdas de aprendizagem

resultantes das deficiências nas modalidades alternativas de educação que foram desenhadas rapidamente para ensinar de forma remota.

Ainda que o efeito líquido da pandemia na educação seja negativo, também houve alguns impactos positivos. É importante destacar que os educadores desenvolveram uma variedade de inovações para manter as oportunidades educacionais durante o período de suspensão das aulas presenciais. Pesquisas emergentes sobre essas inovações estão contribuindo com um conhecimento valioso sobre as perspectivas e as limitações das estratégias de educação digital e sobre as condições de apoio à inovação criada pelos docentes e o uso efetivo das pedagogias digitais. Sem dúvida, deve se reconhecer que as alternativas digitais criadas durante a pandemia foram em grande parte improvisadas; não foram resultado de um planejamento ou de um desenho cuidadoso e, até hoje, têm sido pouco documentadas ou estudadas. Existem diferenças consideráveis entre os diversos países em relação a quão eficazes foram as estratégias de educação remota, assim como diferenças na efetividade com que elas puderam apoiar a estudantes de distintas condições sociais (Reimers, 2021).

Este guia se baseia no conhecimento baseado em pesquisa gerado durante a crise da COVID-19 e em pesquisas prévias sobre temas pertinentes, para sugerir uma estrutura que apoie o desenvolvimento de estratégias educativas contextualizadas para o ensino durante e após a pandemia. O guia está dirigido aos gestores educacionais tanto a nível da escola como do sistema. Ele foi escrito reconhecendo que a pandemia está em curso em grande parte do mundo e é provável que a interrupção das aulas, em muitas partes do globo, continue até 2022 e talvez depois.

O guia se concentra no campo da educação e não aborda os temas de política pública em saúde ou em outras áreas, ainda que, obviamente, a pandemia seja, em sua raiz, uma crise de saúde pública com repercussões econômicas consideráveis, assim como sociais e educativas. Uma resposta governamental apropriada deve ser coerente e multissetorial, de modo que exista uma boa coordenação entre os diversos componentes setoriais dessa resposta.

Por exemplo, vacinar a população é um passo fundamental para controlar a propagação do vírus. Uma vez que os estudantes, os professores e a equipe administrativa e de apoio nas escolas estejam, em sua maioria, vacinados, haverá menos obstáculos a retornar as atividades escolares presenciais. Do mesmo modo, a pandemia tem tido um impacto econômico devastador sobre as famílias pobres e uma resposta governamental apropriada deve tratar de estimular a atividade econômica e o crescimento do emprego, assim como a transferência de recursos econômicos aos mais vulneráveis, que os permita mitigar a insegurança alimentar e cobrir as necessidades básicas de vida. Algumas das consequências educacionais da pandemia são resultado dos choques na economia ou na saúde e estes setores requerem respostas eficazes do governo para mitigá-los. No entanto, mesmo que essas áreas de política não educacional sejam críticas para a recuperação da pandemia, elas não estão incluídas neste guia, pois

envolvem essencialmente decisões que não correspondem à jurisdição das autoridades educacionais ou dos educadores, que são o público desta publicação.

Além disso, algumas previsões indicam que o SARSCOV-2 continuará a sofrer mutação nas populações não vacinadas. Com base nessas previsões, será necessário se adaptar para conviver com o vírus em um futuro previsível, preparando-se para possíveis surtos periódicos de mutações (Osterhom y Olshaker 2021). Um relatório recente de um grupo de especialistas indicados pelo G-20 recomenda a preparação para futuras pandemias. "A intensificação da preparação para uma pandemia não pode esperar até que a COVID-19 termine. A ameaça de futuras pandemias já está conosco. O mundo enfrenta o perigo claro e atual de surtos de doenças infecciosas mais frequentes e mortais. A atual pandemia não foi um evento cisne negro. Na verdade, em última análise, pode ser vista como um ensaio geral para a próxima pandemia, que pode ocorrer a qualquer momento, na próxima década ou mesmo no próximo ano, e pode ser ainda mais prejudicial à segurança humana." (G-20 High Level Independent Panel, 1).

Como surtos futuros são possíveis, inclusive em sistemas educacionais onde o ensino presencial já foi retomado, é essencial desenvolver a resiliência dos sistemas educacionais. Desta forma, a educação pode continuar durante surtos futuros e no caso de outras emergências que interrompam a possibilidade de instrução presencial.

Adicionalmente, a pandemia afetou particularmente sistemas educacionais ineficazes e desiguais. Embora a busca por maneiras de continuar a educar durante a pandemia tenha suspenso muitos dos esforços para enfrentar os desafios pré-existentes nesses sistemas, esta última tarefa não pode esperar. De fato, dados os custos educacionais desproporcionais da pandemia para os filhos das famílias mais pobres, enfrentar esses desafios pré-existentes é ainda mais necessário agora. É a isso que se refere o termo "reconstruir melhor".

Esses cenários de futuro sugerem que as prioridades para os formuladores de políticas educacionais face à COVID-19 devem buscar três objetivos: melhorar a eficácia das estratégias educacionais durante o surto atual; recuperar e reconstruir oportunidades educacionais após o surto; e desenvolver a resiliência do sistema educacional para funcionar eficazmente durante surtos futuros. As ações alinhadas com estes três objetivos gerais são semelhantes, embora as atividades específicas possam variar em função do objetivo perseguido. A Figura 1 resume esses objetivos e as ações para promovê-los.

Figura 1. Metas e ações para responder ao impacto educacional da pandemia

Melhorar a eficácia das estratégias educacionais durante o atual surto da pandemia	Recuperar e reconstruir as oportunidades educacionais após o surto	Desenvolver a resiliência do sistema educacional para funcionar durante futuros surtos de pandemia
<p>Avaliar como o contexto mudou para alunos, famílias, professores, comunidades e para a cadeia de prestação de serviços educacionais</p> <p>Desenvolver uma estratégia de ensino durante o surto ou para recupera-se dele</p> <p>Aumentar a capacidade de escolas, de professores, de diretores, de alunos, de famílias e do sistema</p>	<p>Avaliar como o contexto mudou para alunos, famílias, professores, comunidades e para a cadeia de prestação de serviços educacionais</p> <p>Desenvolver uma estratégia de ensino durante o surto ou para recupera-se dele</p> <p>Aumentar a capacidade de escolas, de professores, de diretores, de alunos, de famílias e do sistema</p>	<p>Avaliar como o contexto mudou para alunos, famílias, professores, comunidades e para a cadeia de prestação de serviços educacionais</p> <p>Desenvolver uma estratégia de ensino durante o surto ou para recupera-se dele</p> <p>Aumentar a capacidade de escolas, de professores, de diretores, de alunos, de famílias e do sistema</p>

Essas atividades podem ser estruturadas em torno de três pilares principais:

- I. Avaliar como o contexto mudou para alunos, famílias, professores, comunidades e o sistema educacional.
- II. Desenvolver uma estratégia para ensinar durante o surto ou para se recuperar de um.
- III. Aumentar a capacidade de escolas, professores, líderes escolares, alunos, famílias e do sistema educacional.

Cada um dos três pilares, por sua vez, envolve uma série de ações interdependentes. A figura 2 resume as ações específicas que refletem as atividades contempladas em cada pilar.

Figura 2. Três pilares de uma estratégia educacional

Avaliar as mudanças no contexto	Desenvolver uma estratégia de educação híbrida	Aumentar a capacidade
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bem-estar do aluno e disposição para aprender 2. Acesso e participação dos estudantes 3. Bem-estar de professores e funcionários e disposição para ensinar 4. Comunidades. Desigualdade e pobreza 5. Operação do sistema educacional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compromisso em apoiar todos os alunos 2. Desenvolvimento de uma plataforma educacional híbrida que equilibre o ensino presencial com o ensino a distância e permita personalização e diferenciação. 3. Repriorização do currículo. Habilidades de foco e educação abrangente. 4. Aprendizagem acelerada e personalizada 5. Apoio a saúde mental e ao bem-estar emocional dos alunos 6. Avaliação das inovações que ocorreram 7. Integração de serviços (saúde, nutrição) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitação das escolas. Alinhamento de funções e responsabilidades da equipe para que apoiem o desenvolvimento integral dos alunos 2. Capacitação de professores, diretores e funcionários. Formação profissional e comunidades de aprendizagem. 3. Construção de alianças 4. Parcerias com os pais e capacitação dos pais 5. Construção de redes escolares

É fundamental que haja *coerência e alinhamento entre esses objetivos e as ações* que os três pilares da resposta educativa implicam. Essa coerência irá gerar as sinergias necessárias para apoiar a melhoria do sistema em escala. Uma abordagem fragmentada ou isolada, por exemplo, será insuficiente. Da mesma forma, as intervenções que não se baseiem em um diagnóstico abrangente das mudanças produzidas pela pandemia provavelmente serão insuficientes e sobrecarregarão desnecessariamente os sistemas que já precisam atender a uma série de demandas em decorrência da crise gerada pela pandemia.

O restante deste documento examina as ações a serem consideradas nesses três pilares. Estructurei o documento em três seções, uma focada em cada pilar

I. Avaliar como mudou o contexto, bem como as necessidades que essas mudanças criaram

Para desenvolver uma estratégia eficaz para educar os alunos durante e após a pandemia, os educadores e os formuladores de políticas educacionais devem basear-se nas necessidades do contexto local. Para fazer isso, eles devem compreender adequadamente como a pandemia influenciou a vida dos alunos, suas famílias, professores, funcionários da escola, suas comunidades e a capacidade do sistema

educacional de cumprir suas funções. O primeiro passo, então, é fazer um diagnóstico dessas mudanças.

Como a pandemia teve efeitos diferentes em várias populações de estudantes e em várias escolas, a identificação de necessidades específicas deve ser baseada em uma avaliação localizada dos impactos nas crianças e nas famílias. A necessidade desse diagnóstico local não significa que as autoridades locais devam resolver sozinhas a busca e a aplicação de soluções; pelo contrário, os governos nacionais e regionais têm a responsabilidade de fornecer apoio diferenciado às localidades e às escolas para garantir a equidade nos resultados educacionais. No entanto, eles devem fazer isso com o intuito de apoiar as necessidades e as estratégias identificadas localmente. A ausência de uma estratégia localizada geraria respostas que poderiam ser irrelevantes, enquanto a ausência de um papel compensatório para os governos nacionais e regionais exacerbaria os já consideráveis impactos desiguais da pandemia.

A seguir, descrevo cinco princípios para avaliar como o contexto educacional mudou em razão dos choques causados pela pandemia. Para cada princípio, faço uma breve descrição, seguida pelas evidências que o apoiam e por uma descrição operacional que exemplifica as ações que implementam o princípio. Em cada seção, ofereço uma série de leituras para as quais forneço a citação completa no final deste guia.

1. Avaliar o bem-estar do aluno e a disposição para aprender

O princípio

Apoiar o bem-estar dos alunos e sua disposição para aprender. Como os efeitos da pandemia nos alunos diferem entre os locais, a estratégia deve se basear em conhecimentos específicos sobre como os efeitos da pandemia nas esferas da saúde, econômica e social afetaram os alunos - por exemplo, aumento da fome, redução da renda familiar, aumento da violência doméstica, aumento da depressão ou outros efeitos na saúde mental e na vida emocional dos alunos.

A evidência

No verão de 2020, o Save the Children conduziu uma pesquisa com crianças e famílias em 46 países para examinar o impacto da crise. A pesquisa foi administrada aos participantes dos programas Save the Children, a outras populações de interesse e ao público em geral. Os resultados da pesquisa relataram ocorrência de violência em um terço dos lares - deve-se levar em consideração que os participantes dos programas Save the Children são predominantemente crianças em situação de vulnerabilidade e suas famílias. A maioria das crianças (83%) e seus pais (89%)

relataram aumento de sentimentos negativos devido à pandemia, e 46% dos pais relataram ansiedade em seus filhos. Para as crianças que não mantinham contato com os amigos, 57% estavam menos felizes, 54% mais preocupadas e 58% se sentiam menos seguras. Para as crianças que conseguiam interagir com os amigos, menos de 5% relataram sentimentos semelhantes. Crianças com deficiência mostraram um aumento na enurese (7%) e choro e gritos incomuns (17%) desde o início da pandemia, números três vezes maiores do que entre as crianças sem deficiência. As crianças também relataram um aumento nas tarefas domésticas atribuídas a elas, 63% para meninas e 43% para meninos; 20% das meninas disseram que suas tarefas eram muitas para poder dedicar tempo aos estudos, em comparação com 10% dos meninos (Ritz et al 2020).

Além disso, a perda de aprendizagem durante a pandemia - que tem sido desigual entre as populações - exige que as escolas e os professores avaliem os níveis de conhecimento e habilidade dos alunos quando eles retornam ao ensino presencial. Isso permitirá que os educadores desenvolvam um currículo alinhado a esses níveis e desenvolvam estratégias diferenciadas adequadas para apoiar os alunos. Uma revisão recente de pesquisas sobre perda de aprendizagem durante a pandemia identificou apenas oito estudos, todos focados em países da OCDE que experimentaram períodos relativamente curtos de fechamento de escolas (Austrália, Bélgica, Alemanha, Espanha, Estados Unidos, Países Baixos e Suíça). Esses estudos confirmam a perda de aprendizagem na maioria dos casos e, em alguns, o aumento da desigualdade educacional. No entanto, eles também documentam efeitos heterogêneos dos fechamentos das escolas nos níveis de aprendizagem de acordo com as disciplinas escolares e os níveis educacionais (Donnelly e Patrinos 2021).

Embora a falta de avaliações confiáveis para perda de aprendizagem até o momento impeça estimar o impacto total da pandemia para a maioria dos países no mundo, os estudos limitados disponíveis mostram impactos profundos - especialmente para alunos desfavorecidos. Um estudo recente realizado na Bélgica, onde as escolas ficaram fechadas por aproximadamente nove semanas, mostra perdas de aprendizagem significativas em linguagem e matemática (uma diminuição nas médias escolares para pontuações de matemática de 0,19 desvios-padrão e para pontuações de linguagem de 0,29 desvios-padrão, em comparação com o coorte anterior) e um aumento na desigualdade nos resultados de aprendizagem de 17% para matemática e 20% para linguagem. Isso se deve, em parte, ao aumento da desigualdade entre as escolas (a porcentagem de desigualdade no desempenho dos alunos devido às diferenças entre as escolas aumentou 7% em matemática e 18% em línguas). As perdas são maiores para escolas com uma porcentagem maior de alunos desfavorecidos (Maldonado, De Witte, 2020).

Uma revisão deste e de sete estudos empíricos adicionais sobre a perda de aprendizagem, um dos quais com foco no ensino superior, confirma que também

houve perda de aprendizagem nos Países Baixos, Estados Unidos, Austrália e Alemanha. No entanto, a quantidade da perda de aprendizagem é menor para esses países do que o estudo da Bélgica descobriu. Um estudo na Suíça identificou que a perda de aprendizagem é insignificante, e um estudo na Espanha encontrou ganhos de aprendizagem durante a pandemia (Donnelly e Patrinos 2021, 149). Sete dos oito estudos que identificam a perda de aprendizagem foram realizados em países onde os sistemas de educação funcionam relativamente bem, são bem financiados e cobrem períodos relativamente curtos de fechamento de escolas: nove semanas na Bélgica, oito semanas nos Países Baixos e na Suíça, oito a 10 semanas na Austrália e oito semanas e meia na Alemanha (Ibid). Estudos também mostram que, embora a perda de aprendizagem seja observada de forma consistente em alunos do ensino fundamental, o mesmo não ocorre com alunos do ensino médio e superior.

Um estudo das habilidades de alunos do 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas de São Paulo (excluindo escolas municipais e particulares), realizado no início do ano letivo de 2021, mostrou que, no 5º ano, os estudantes têm níveis mais baixos de alfabetização matemática do que tinham quando terminaram o 3º ano do Ensino Fundamental em 2019. Embora os alunos do 5º ano tenham níveis mais altos de compreensão de leitura do que os do 3º ano em 2019, esses níveis são significativamente mais baixos do que os do 5º ano em 2019. Também há perdas, embora menores, para o 9º ano do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio, mas isso deve ser interpretado em um contexto de melhoria contínua das habilidades dos alunos desses níveis, a partir de níveis muito baixos (CAEd / UFJF 2021).

Existe um conjunto de pesquisas bem desenvolvido sobre a importância do bem-estar do aluno para o sucesso educacional. Willms desenvolveu uma estrutura conceitual para avaliar o bem-estar dos estudantes com base em uma síntese dessa pesquisa, que foi usada para o desenho de uma pesquisa que é administrada aos alunos e que fornece informações valiosas aos professores durante o ano letivo (Willms 2020).

Como é na prática?

No nível do sistema: administre uma pesquisa de bem-estar do aluno em intervalos regulares e use esses resultados para desenvolver uma resposta apropriada. A pesquisa pode se concentrar nos alunos e seus pais e pode ser aplicada a pequenas amostras representativas da população.

No nível da sala de aula: adote práticas de verificação diária do bem-estar dos estudantes, nas quais os professores perguntem a cada aluno "Como vai você?"

No nível da sala de aula e da escola: institucionalize o monitoramento periódico - por meio de pesquisas sobre o bem-estar e sentimento de pertencimento

dos alunos, e forneça os resultados aos professores, discutindo com eles nas reuniões de professores.

Leituras sugeridas

Anderson 2021, CAEd / UFJF 2021, Donnelly y Patrinos 2021, Maldonado y De Witte, 2020, Reimers 2021, Reimers y Schleicher 2020a, Ritz et al 2020, UNESCO-UNICEF-Banco Mundial 2020, Willms 2020

2. Avaliar o acesso e participação dos estudantes. Identificar os alunos que abandonaram a escola

O princípio

O retorno ao ensino presencial deve priorizar a identificação de quais alunos abandonaram a escola e o esforço de recuperá-los. Um dos imperativos durante o aprendizado remoto é monitorar a participação dos estudantes a fim de fazer esforços específicos para mantê-los engajados nas atividades educacionais.

A evidência

À medida que os alunos não aprendem com arranjos remotos e outras demandas em seu tempo limitam sua capacidade de participar dos trabalhos escolares, o compromisso com a educação a distância se torna menos regular. Isso faz com que alguns alunos parem de participar e percam a motivação para aprender. Eventualmente, isso contribui para a perda de aprendizagem e abandono escolar.

Vários estudos indicam que manter a participação nas atividades escolares em plataformas de educação a distância tem sido um desafio para um número considerável de alunos, o que diminui a sua motivação para aprender (Bellei et al 2021, Cárdenas et al 2021, Kosaretsky et al 2021, Soudien et al 2021, Hamilton y Ercikan 2021).

No Uruguai, por exemplo, um país que lançou um ambicioso programa nacional para promover a digitalização da educação em 2007, uma pesquisa recente aplicada a uma amostra nacionalmente representativa de alunos de 3º e 6º anos mostra aumentos significativos na evasão escolar, que são consideravelmente maiores para alunos de escolas com maiores níveis de desvantagem econômica e cultural. A porcentagem de alunos que abandonaram a escola durante o ano letivo aumentou de 0,9% em 2017 para 2,8% em 2020. Também houve aumentos significativos no número de alunos que não frequentaram a escola no dia em que a escola foi avaliada, de 5,9%

em 2017 para 9,4% em 2020, e aumento do número de crianças que não foram avaliadas por serem alunos com necessidades especiais, de 2,4% em 2017 para 9,4% em 2020.

Estas mudanças reduziram, de 90,8% em 2017 para 78,4% em 2020, o percentual de alunos que realizaram a avaliação, talvez uma representação da percentagem de estudantes que se considera terem tido oportunidades de aprender durante os dois anos (INEED 2021).

Além disso, em 2020, o percentual de alunos que abandonaram os estudos foi maior nas escolas com maiores níveis médios de desvantagem socioeconômica e cultural; enquanto apenas 0,7% dos alunos em 22% das escolas com os níveis médios mais elevados de vantagem socioeconômica e cultural desistiram, o número sobe para 2% para os alunos nos próximos 20% das escolas de maior vantagem econômica e cultural, 2,5% para os alunos dos próximos 15% das escolas, 3,4% para os alunos dos próximos 22% das escolas e 5,4% para os alunos dos 20% das escolas de maiores níveis médios de desvantagem socioeconômica e cultural (INEED 2021, 24). O mesmo estudo pediu aos professores que relatassem a frequência com que seus alunos compareciam. Em 22% das escolas com os níveis mais altos de vantagem socioeconômica e cultural, 95% dos professores relatam que os alunos frequentam a escola regularmente, enquanto em 20% das escolas com os níveis mais baixos de vantagem socioeconômica e cultural, apenas 68% dos professores relatam que os alunos frequentam a escola regularmente (INEED 2021, 38).

Como é na prática?

Desenvolva novos indicadores para avaliar a participação dos alunos que sejam adequados ao tipo de ensino a ser utilizado. Obviamente, os indicadores de "frequência escolar" não fazem sentido quando as escolas não estão abertas e são inadequados quando apenas parte da instrução ocorre presencialmente; em vez disso, a participação do aluno deve ser registrada de forma que reflita a participação na modalidade disponível, presencial ou remotamente. A utilização de plataformas remotas permite medidas de participação mais precisas, como o tempo de conexão à plataforma, os materiais descarregados ou o tempo real de participação nos exercícios disponíveis na plataforma.

No nível do sistema e da escola, registre e analise o acesso e a participação dos alunos nas plataformas online existentes. Identifique quem, entre os alunos inscritos, acessa a plataforma e como acessa e quem não acessa. Quando as escolas têm usado outras formas de ensino a distância, como comunicação por telefone com professores ou entrega de materiais impressos, registros apropriados devem ser usados para rastrear o acesso e a participação dos alunos nessas modalidades.

No nível do sistema e da escola, analise os registros de matrículas dos alunos para identificar os fluxos de matrículas e evasões.

No nível do sistema e da escola, administre pesquisas domiciliares para descobrir quais alunos estão matriculados e participando ativamente da escola e sua capacidade de aprender.

Na escola e nas salas de aula, verifique quais dos alunos matriculados estão participando ativamente das atividades escolares. Desenvolva mecanismos específicos para abordagem de alunos que não acessam a plataforma ou que abandonaram os estudos. No nível escolar, uma força-tarefa de professores poderia chegar aos alunos e suas famílias que não estão participando ativamente e que, na prática, abandonaram a escola. Essa força-tarefa também pode envolver voluntários, incluindo jovens, para estender a mão aos pais da vizinhança para identificar crianças que abandonaram a escola ou estão em alto risco de fazê-lo.

Leituras sugeridas

Bellei et al 2021, Cárdenas et al 2021, Kosaretsky et al 2021, Soudien et al 2021, Hamilton y Ercikan 2021.

3. Avaliar o bem-estar e a disposição dos educadores e apoiá-los

O princípio

As escolas devem apoiar professores, gestores e funcionários para que estejam bem-preparados e emocionalmente prontos para educar seus alunos.

A evidência

A pandemia afetou a vida dos professores de maneira semelhante à forma como afetou a vida dos alunos e suas famílias. Os professores tiveram que atender a muitas novas demandas para continuar ensinando remotamente, sem preparação e apoio suficientes. Além disso, alguns deles tiveram que apoiar a educação dos próprios filhos ou atender a outras demandas familiares decorrentes da pandemia, dando aulas a distância. Essas pressões múltiplas diminuíram o bem-estar dos professores e levantaram preocupações justificadas sobre o esgotamento do professor e o abandono da profissão (Audrein et al 2021, Hamilton e Ercikan 2021).

Duas das principais fontes de estresse para os professores foram sua preparação inadequada para ensinar remotamente e as péssimas condições em que eles e seus alunos tiveram que continuar aprendendo e ensinando remotamente. Em contextos em que os professores receberam um bom apoio para pedagogias digitais,

a transição para o ensino a distância foi relativamente tranquila (Lavonen e Salmela-Aro 2021, Tan e Chua 2021).

Como é na prática?

No nível da escola e do sistema, avalie as capacidades de ensino digital dos professores e use essas informações para projetar e fornecer desenvolvimento profissional adequado.

No nível da escola e do sistema, pesquise sobre o bem-estar dos professores e capacite-os a reconhecer seu próprio estresse, bem como o estresse de seus alunos, e ofereça apoio que os ajude a reduzir o estresse, como programas de controle do estresse, atenção plena (*mindfulness*) e exercícios físicos, e a cultivar uma ética do cuidado na escola.

Identifique as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores e os apoie no desenvolvimento de habilidades para educar e apoiar seus alunos, especialmente os mais vulneráveis, remotamente.

Leituras sugeridas

Audrein et al 2021, Hamilton y Ercikan 2021, Lavonen y Salmela-Aro 2021, Tan y Chua 2021, Unicef 2021 a.

4. Avaliar as mudanças de contexto. O impacto da pandemia nas comunidades. Pobreza e desigualdade

O princípio

Avaliar como o contexto da comunidade escolar mudou como resultado da pandemia e, em seguida, examinar as implicações dessas mudanças para a educação.

A evidência

Os efeitos da pandemia variaram entre comunidades e localidades, em parte como resultado das diversas condições sociais e econômicas dessas comunidades. Esses efeitos locais incluem não apenas a propensão a transmitir o vírus, que é mais acentuada em algumas comunidades do que em outras, mas também os efeitos da pandemia sobre a pobreza. Os efeitos econômicos e sanitários da pandemia, por sua vez, aceleraram ou interagiram com outros desafios da comunidade.

Há fortes evidências de que a pandemia aumentou a pobreza e a desigualdade, bem como diminuiu, tanto física quanto mentalmente, a saúde e o bem-estar (Reimers 2021b). O Banco Mundial estima que, até março de 2021, a pandemia havia aumentado a pobreza global em 120 milhões de pessoas, principalmente em países de renda baixa e média (Atanda e Cojocarú 2021).

Como é na prática?

Ao nível das comunidades escolares, desenvolva um perfil sociodemográfico, com base na integração das várias bases de dados existentes, com análise da forma como a pandemia afetou características da comunidade como níveis de pobreza, desigualdade, saúde e inclusão social.

Leituras sugeridas

Atanda y Cojocarú 2021, Reimers 2021b.

5. Avaliar o funcionamento do sistema educativo

O princípio

Avaliar a maneira como a pandemia afetou ou interrompeu o funcionamento do sistema educacional.

A evidência

A pandemia criou uma nova gama de demandas nas escolas. As necessidades de distanciamento social e os novos encargos financeiros criados pela pandemia tiveram um impacto sobre uma série de funções essenciais para o funcionamento do serviço educacional. Essas funções envolvem todo o sistema, desde a instrução até a prestação de outros serviços na escola, como programas de nutrição, programas de saúde mental, avaliação regular do desempenho dos alunos, visitas de supervisão e desenvolvimento profissional dos professores. Uma auditoria sistemática de quais funções a pandemia afetou é essencial para desenvolver estratégias de continuidade ou recuperação. Por exemplo, é essencial auditar se existe uma cadeia de distribuição eficaz para fornecer oportunidades educacionais que alcancem todos os alunos. **Conforme mencionado anteriormente, no México**, a estratégia nacional de educação a distância não conseguiu atingir os alunos mais desfavorecidos porque eles não tinham acesso à televisão ou a computadores. Mesmo no Uruguai, que lançou um programa para oferecer oportunidades de educação digital a todos os alunos em 2007, nem todos

tinham acesso a computadores ou conectividade. Uma avaliação realizada em 2020, por exemplo, revela que, entre os alunos da terceira série, 43% deles tinham seu próprio computador, e outros 46% tinham acesso a um computador compartilhado, 10% tinham seu próprio computador e acesso a um computador compartilhado, enquanto 18% não tinham acesso a computador. Para os alunos da sexta série, o nível de acesso era maior: 49,5% tinham acesso ao próprio computador, 12% tinham acesso a um computador compartilhado, 27,9% tinham acesso ao próprio computador e a um computador compartilhado, mas 10,5% não tinham acesso a nenhum (INEED 2021, 47). Entre os alunos da sexta série, a falta de acesso a um computador foi três vezes maior (15%) para alunos em 20% das escolas com mais baixos níveis socioeconômicos e culturais, do que em 22% das escolas com níveis socioeconômicos e culturais mais altos, onde apenas 5% dos alunos não tinham acesso a computador (INEED, 47).

Como as emergências econômicas e de saúde pública relacionadas ao COVID-19 colocaram novas demandas financeiras nos governos, eles diminuíram o financiamento público para a educação. Isso limitou a capacidade dos governos de apoiar estratégias remotas, incluindo acesso a financiamento para conectividade e dispositivos para todos os alunos ou desenvolvimento profissional para professores. Da mesma forma, os requisitos de distanciamento físico impediram a aplicação das avaliações nacionais de conhecimentos e habilidades dos alunos, bem como das práticas de sala de aula dos alunos na carreira docente.

Sobrecarregados pela urgência em atender às novas demandas criadas pela pandemia, os sistemas de educação tiveram que atender simultaneamente às demandas contínuas da administração do sistema. No entanto, os requisitos de distanciamento, o impacto na saúde da equipe e as restrições orçamentárias diminuíram muito o funcionamento administrativo dos sistemas (Reimers e Schleicher 2020b).

Como é na prática?

Realize uma pesquisa com o pessoal-chave cada vez que houver uma interrupção nas atividades, para avaliar o impacto da pandemia no desempenho das principais funções operacionais no nível da escola e do sistema, como cumprimento do currículo, avaliações, desenvolvimento profissional de professores, supervisão e promoção de professores, entrega de merenda escolar e outros serviços estudantis etc.

As administrações educacionais muitas vezes não conseguem implementar políticas com agilidade devido à complexidade excessiva, coordenação inadequada entre níveis administrativos e regras e regulamentos que dificultam a implementação - em suma, a ausência de uma cadeia de distribuição eficaz. Lidar com essas limitações e garantir uma cadeia de entrega funcional é extremamente importante em um momento em que uma ação rápida é necessária.

Leituras sugeridas

Reimers y Schleicher 2020b

Resumo

Como a pandemia tem afetado a diferentes populações e aos sistemas escolares de maneiras diversas, o primeiro passo na elaboração de uma resposta apropriada é determinar a natureza exata dos efeitos sobre os estudantes, as comunidades, os docentes e o próprio sistema de distribuição da educação. Isso pode ser feito com dados relativamente simples - pesquisas e protocolos a serem administrados na sala de aula, na escola e no nível do sistema. Alguns desses protocolos podem introduzir novas rotinas, como um check-in diário quando os alunos começam o dia letivo, em que os professores convidam cada aluno a compartilhar como estão. Com essas informações, os professores podem responder adequadamente para apoiar o bem-estar e a prontidão de cada aluno para aprender. O tema central deste guia é a necessidade de haver ações alinhadas e integradas de forma coerente, com base em uma compreensão adequada do contexto, para então realizar atividades que desenvolvam a capacidade de realizar essas ações.

Passemos agora à análise de quais ações devem fazer parte de uma estratégia educacional.

II. Desenvolver uma estratégia no nível da escola ou do sistema para ensinar durante a fase aguda da pandemia ou para recuperar-se dela.

Devemos desenvolver novas estratégias com base em uma compreensão informada do impacto que a pandemia teve nas vidas de alunos, professores, famílias e no funcionamento das escolas. As escolas e os sistemas educacionais devem identificar e priorizar as necessidades educacionais dos estudantes que atenderão e desenvolver estratégias para isso. O compromisso com a educação de todos os alunos deve nortear essas estratégias. Esses planos devem identificar os meios de educar, incluindo um equilíbrio entre o ensino presencial e remoto, e educar cada aluno de forma diferenciada e personalizada. Como a pandemia pode ter diminuído a capacidade do sistema de cobrir o currículo, será necessário repriorizar os currículos.

A estratégia deve fornecer oportunidades para a recuperação do aprendizado entre os estudantes que experimentaram a maior perda do aprendizado e desengajamento. A estratégia também deve apoiar o bem-estar dos alunos,

considerando os efeitos do estresse e dos traumas que vivenciaram devido à pandemia, em alguns casos por períodos prolongados. Deve aproveitar os pontos fortes e as inovações geradas durante a pandemia e buscar integrar a oferta de vários serviços que apoiam os alunos de forma abrangente.

1. Comprometer-se a apoiar todos os alunos

O princípio

A política educacional deve ser pautada pelo critério de oferecer oportunidades iguais para alcançar os mesmos resultados educacionais para todos os alunos. O desenvolvimento de uma estrutura de igualdade de oportunidades em um contexto de aprendizagem remota significa monitorar o sistema a fim de identificar lacunas de oportunidade entre os tipos de alunos - meninas em relação aos meninos, pobres frente aos não pobres, estudantes rurais em relação aos urbanos, alunos com deficiência em comparação com aqueles sem dificuldades etc. Priorize ações que contribuam para fechar essas lacunas de oportunidade entre os alunos.

A evidência

Dado que as oportunidades educacionais são, normalmente, o resultado da interação entre a educação e as vantagens sociais existentes, durante uma pandemia cujo impacto é maior entre os mais pobres, isso se traduz em dificuldades educacionais acentuadas para os mais pobres. Por esse motivo, é especialmente importante que as instituições educacionais priorizem a equidade na orientação da estratégia de mitigação e recuperação. Isso significa identificar sistematicamente os grupos e classes de alunos mais afetados pela pandemia e/ou os mais desfavorecidos. Essa estratégia garante que as escolas possam fornecer meios educacionais alternativos para os grupos de maior risco.

Em sociedades com formas mais limitadas de proteção social, as pandemias têm um impacto desproporcional sobre os pobres (Anderson 2021, Bellei et al 2021, Cárdenas 2021, Hamilton e Ercikan 2021, Soudien et al 2021). Em alguns contextos sociais, esses encargos são ainda maiores para meninas e mulheres, de quem a sociedade espera assumir uma parte desproporcional dos custos de ajustes durante a pandemia, como os cuidados necessários para crianças ou idosos (Ritz 2020). Os direitos educacionais dos alunos com deficiência merecem atenção especial, como parte do compromisso de apoiar todos os alunos.

Alguns países, como Portugal, adotaram uma abordagem explícita para manter oportunidades educacionais para grupos desfavorecidos durante a pandemia. Da mesma forma, países como Japão e Cingapura concentraram recursos em grupos

desfavorecidos, fornecendo computadores e conectividade, como formas de garantir a continuidade educacional para todos os estudantes durante o ensino remoto (Iwabuchi et al 2021, Tan e Chua 2021).

Uma pesquisa administrada às autoridades educacionais nos países da OCDE no início de 2021 mostrou que a maioria dos países priorizou o ensino presencial para alunos desfavorecidos e ofereceu programas compensatórios para eliminar as lacunas de aprendizagem. Três em cada cinco países desenvolveram medidas específicas para apoiar estudantes desfavorecidos e dois em cada cinco países também ofereceram apoio a estudantes imigrantes (OCDE 2021).

Como é na prática?

Elabore um quadro de acompanhamento com os principais indicadores de oportunidade educacional (acesso, participação, aprendizagem), desagregados para cada grupo de alunos em situação de maior vulnerabilidade, que permita monitorar indicadores de oportunidade.

Para cada decisão política, pergunte: "Qual é o impacto provável em cada um dos grupos de maior risco?"

Enderece recursos para apoiar a educação dos mais desfavorecidos: por exemplo, fornecer dispositivos, conectividade e acesso gratuito a conteúdo digital e dados (por meio de operadoras de rede móvel) para alunos pobres.

Consulte alunos com deficiência e suas famílias para entender as prioridades e as barreiras para acessar e participar do processo escolar.

Garanta a acessibilidade de materiais e oportunidades de aprendizagem para que os alunos com deficiência possam acessar plataformas, conteúdos, recursos e tenham acesso adequado às experiências programadas em igualdade de condições com os demais.

Estabeleça políticas e alo recursos para o fornecimento de acomodações razoáveis (por exemplo: oferecer tempo adicional para concluir tarefas ou permitir demonstrar o que foi aprendido de diferentes maneiras etc.) e dispositivos auxiliares (como software leitor de tela, assentos adaptados etc.) para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência.

Desenvolva a capacidade dos professores da educação inclusiva de acordo com os princípios do Design Universal para Aprendizagem para apoiar a participação ativa de todos os alunos.

Leituras sugeridas

Accesible digital learning 2021, Anderson 2021, Bellei et al 2021, Cárdenas 2021, Hamilton y Ercikan 2021, Instituto Rodrigo Mendes 2021, Iwabuchi et al 2021, OCDE 2021, Soudien et al 2021, Tan y Chua 2021 , UNICEF 2021b, UNICEF 2021c

2. Desenvolver uma plataforma educacional que integre educação presencial com ensino a distância e que permita personalização e diferenciação.

O princípio

Transformar o sistema educacional de um sistema principalmente presencial para um sistema híbrido, remoto e presencial. Isso estenderá o tempo de aprendizagem e proporcionará aos alunos oportunidades de aprendizado independente e personalizado.

Embora as plataformas que fornecem mais interatividade sejam superiores em sua capacidade de desenvolver habilidades cognitivas de alto nível, as decisões sobre quais plataformas usar também devem considerar as desigualdades no acesso. Na medida do possível, as escolas devem fornecer, a todos os estudantes, dispositivos de acesso de banda larga e conectividade a plataformas online que permitam maior interatividade do que é possível com os meios de comunicação mais limitados, como rádio, televisão ou Whatsapp.

A evidência

As medidas de distanciamento social limitaram as oportunidades educacionais de várias maneiras, resultando no fechamento de escolas (UNESCO-UNICEF-World Bank 2020). Nos estágios iniciais do surto, pais e professores tinham medo de frequentar escolas, embora as evidências de que as escolas contribuem para a propagação do vírus sejam muito escassas. A contribuição das escolas nesse sentido foi significativamente menor do que a de locais de trabalho ou reuniões em outras instituições, e não há evidências de que os resultados de saúde justifiquem o fechamento prolongado de escolas em alguns países. De acordo com uma análise da OCDE de dados sobre fechamentos de escolas em 2020, a duração dos fechamentos de escolas não está relacionada às taxas de infecção, mesmo depois de contabilizadas as diferenças devido aos níveis de renda per capita (OCDE 2021).

Evidências recentes sobre as limitações do ensino remoto para garantir o envolvimento e o aprendizado dos alunos destacam a importância de oferecer aos alunos pelo menos alguma oportunidade de receber instrução pessoalmente - mesmo

que isso signifique atendimento escalonado de grupos de alunos e priorização de alunos que mais precisam de apoio (incluindo crianças mais novas e alunos com necessidades especiais) (Anderson 2021). A maioria dos países da OCDE seguiu essa priorização (OCDE 2021).

Ao mesmo tempo, o motivo pelo qual muitos arranjos para ensino remoto falharam é porque não existia um sistema robusto de ensino a distância na época da pandemia. Esse sistema requer não apenas conectividade e dispositivos, mas também as habilidades necessárias para ensinar e aprender remotamente. Países que apoiaram o desenvolvimento de pedagogias digitais, como Finlândia e Cingapura, tiveram transições menos traumáticas para o ensino a distância (Lavonen e Salmela-Aro 2021 e Tan e Chua 2021).

As escolas usaram vários sistemas alternativos de entrega de educação durante a pandemia: desde o fornecimento de livros e apostilas aos alunos, à educação em rádio e televisão e também educação baseada na Internet (Reimers e Schleicher 2020b). A forma de utilização das plataformas baseadas na Internet variou, em alguns casos utilizando-as principalmente como catálogo digital ou plataforma, noutros como meio de oferta de teleconferência, até formas mais interativas de ensino e aprendizagem.

A escolha da plataforma envolve mais do que o meio físico usado para facilitar a interatividade entre alunos, professores e o conteúdo. Também inclui disposições sobre a natureza dessas interações e a maneira como essas plataformas serão usadas. Em outras palavras, os educadores devem ter clareza sobre as tarefas instrucionais que ocorrerão na plataforma. Para o design instrucional online (Anderson 2021), eles devem usar princípios sólidos de design para tarefas instrucionais, como aqueles resumidos por Anderson e Pesikan (2017).

A experiência do México durante a pandemia oferece lições valiosas sobre a necessidade de garantir o acesso dos alunos à plataforma escolhida. Enquanto o país escolheu uma estratégia baseada na TV para o ensino remoto - baseada na acessibilidade quase universal à televisão e uma longa tradição do Ministério da Educação na produção de televisão educacional (*Telesecundaria*), uma agência governamental mexicana conduziu uma pesquisa em junho de 2020 que mostrou que 57,3 % dos alunos não tiveram acesso a computador, televisão, rádio ou telefone celular durante a emergência. Além disso, 52,8% das estratégias exigiam materiais que os alunos não possuíam em casa (MEJOREDU, 2020).

Na mesma pesquisa, 51,4% dos alunos relataram que as atividades online, na televisão e nos programas de rádio eram “chatas” (MEJOREDU, 2020). Os alunos relataram desafios de aprendizagem decorrentes de apoio limitado ou falta de explicações de seus professores, falta de clareza nas atividades que deveriam fazer, feedback limitado sobre o trabalho concluído, falta de conhecimento sobre seus sucessos ou erros nas atividades e compreensão insuficiente de o que eles estavam

fazendo. Como resultado, houve menos aprendizagem e os alunos desenvolveram autopercepções negativas sobre sua própria capacidade de passar para a próxima série. Mais da metade dos alunos (60% no primário (primary level) e 44% no secundário (secondary level) indicou que durante o período de ensino a distância simplesmente revisou o conteúdo ministrado anteriormente (MEJORED, 2020).

Como é na prática?

Desenvolva uma plataforma multimídia que integre várias funcionalidades: distribuição de recursos instrucionais digitais para alunos, pais e professores; aplicativos baseados em nuvem, salas de aula virtuais, videoconferência, sistemas de gerenciamento de aprendizagem, ferramentas de streaming de vídeo e ferramentas que permitem a interação entre alunos, entre alunos e professores, e entre professores; e dispositivos e conectividade para escolas. Na medida do possível, fornecer conectividade e dispositivos para todos os alunos que precisam deles. Isso pode envolver o desenvolvimento de acordos com empresas de tecnologia educacional e provedores de comunicação digital. A modalidade de oferta de educação deve permanecer principalmente presencial, complementada por modalidades de extensão digital que também permitam a aprendizagem online.

Uma estratégia equilibrada que integre o uso de instrução presencial com ensino digital tem várias vantagens. Ou seja, permite estender o tempo de aprendizagem e oferecer aos alunos os benefícios exclusivos de cada meio, permitindo a máxima versatilidade para se adaptar às mudanças de contexto que limitam as possibilidades de ensino presencial. Mesmo durante os períodos em que não há restrições para encontros presenciais, ainda faz sentido incorporar o ensino digital. Ele oferece suporte ao ensino personalizado, por exemplo, estendendo o tempo de aprendizagem e permitindo que os alunos desenvolvam recursos de aprendizagem digital. Essas são habilidades do século XXI e uma base para a aprendizagem ao longo da vida. Em caso de necessitar de distanciamento físico em um surto de pandemia aguda, será mais fácil, com este sistema híbrido, aumentar a proporção de instrução que ocorre em uma plataforma digital, mantendo alguns dos benefícios exclusivos para o desenvolvimento socioemocional que o ensino presencial oferece.

As plataformas multimídia podem incluir atividades e recursos instrucionais para os alunos acompanharem de forma independente, que complementam os currículos em sala de aula. Isso permite que os alunos estudem de forma autônoma com aulas e atividades estruturadas, bem como com aplicativos de aprendizagem gamificados.

Leituras sugeridas

Anderson 2021, Anderson y Pesikan 2017, Lavonen y Salmela-Aro 2021, MEJORED U 2020, OCDE 2021, Reimers y Schleicher 2020b, Tan y Chua 2021 y UNESCO-UNICEF-Banco Mundial 2020

3. Repriorizar currículos. Foco no desenvolvimento de competências e na educação integral da criança.

O princípio

Priorizar o currículo: focar no desenvolvimento de competências e resultados de aprendizagem, e não no conteúdo a ser entregue. Promover o desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais e intrapessoais e a aprendizagem ativa.

A evidência

Uma análise recente das abordagens para lidar com a perda de aprendizagem identifica um foco na "remediação" ou "recuperação da aprendizagem". Pesquisas sobre remediação mostram que ela é ineficaz; por outro lado, os modelos de aceleração da educação são eficazes, o que envolve priorizar o currículo com foco no básico e reduzir a quantidade de tempo gasto na revisão (Anderson 2021).

Como é na prática?

No nível da escola ou do sistema, reveja as competências que se espera que os alunos tenham adquirido ao final de cada série e concentre-se em apoiar o desenvolvimento dessas competências (em vez de simplesmente "cobrir o currículo"). Isso pode exigir a simplificação do currículo e a priorização das competências essenciais.

No nível da escola, avalie as crianças conforme elas retornam à escola e agrupe-as por nível de aprendizagem, em vez de série.

Leituras sugeridas

Anderson 2021.

4. Acelerar e personalizar a aprendizagem.

O princípio

Elaborar um novo currículo e atividades de ensino que priorizem a aceleração do aprendizado. Apoiar a personalização com tempo de aprendizagem estendido e tutoria individualizada.

A evidência

A aceleração da aprendizagem não é remediação. Em vez disso, a aceleração requer foco nas competências essenciais e gastando menos tempo revisando, ajudando os alunos a progredir com mais eficiência (Anderson 2021).

As evidências mostram que a educação acelerada produz maiores ganhos de aprendizagem entre os alunos desfavorecidos do que as abordagens corretivas, e que grandes redes de escolas podem ser organizadas em torno de abordagens aceleradas (Levin 2005).

A abordagem predominante da maioria dos sistemas de educação nos países da OCDE era tentar a recuperação das perdas de aprendizagem em vez de um currículo acelerado (OCDE 2021).

Como é na prática?

Adote uma abordagem que apoie cada aluno no desenvolvimento de competências priorizadas por meio de programas acelerados e tutoria.

Use avaliações de conhecimento e habilidades dos estudantes para projetar estratégias de ensino personalizadas que ensinem no nível apropriado para cada aluno, por exemplo, criando grupos de alunos na mesma série.

Use guias de aprendizagem, de preferência online, para fornecer aos alunos oportunidades frequentes de feedback formativo. Isso apoia a aprendizagem autônoma. Os aplicativos digitais podem apoiar a aprendizagem individualizada em alfabetização básica, bem como em disciplinas acadêmicas. Dispositivos digitais, incluindo aqueles que não requerem conectividade contínua, podem fornecer aos alunos acesso a atividades como leituras, livros, jogos e vídeos, organizados em sequências de aprendizagem em um currículo altamente estruturado. Esses métodos permitem a diferenciação, com avaliações contínuas para verificação do aprendizado e oportunidades para revisão.

Elabore tarefas instrucionais que promovam um alto nível de ativação cognitiva, envolvendo os estudantes na aprendizagem colaborativa baseada em problemas. Isso permite que os alunos enfrentem problemas desafiadores por longos períodos.

Leituras sugeridas

Anderson 2021, Levin 2005, OCDE 2021.

5. Apoiar a saúde mental e o bem-estar emocional dos estudantes.

O princípio

Reengaje os alunos nas atividades escolares para apoiar a sua saúde mental e bem-estar.

Integre a atenção ao desenvolvimento emocional dos alunos ao longo do currículo, em vez de abordá-lo isoladamente no currículo.

A evidência

Os vários efeitos da pandemia, incluindo o período de interrupção do ensino presencial e a conseqüente separação de colegas e amigos, traumatizaram muitos alunos. Essas medidas podem ter efeitos de longo prazo sobre os estudantes, afetando sua atenção, sua concentração e a dedicação necessária para a aprendizagem (MEJOREDU 2020, Ritz 2020).

Embora não haja, ainda, informações suficientes sobre o impacto global da pandemia na saúde mental dos alunos, há evidências sólidas de que as intervenções nas escolas podem promover o bem-estar dos alunos. Desse modo, a atenção à saúde mental é indispensável para a aprendizagem dos alunos em todas as áreas (Aspen Institute 2019, Pekrun 2014).

Como é na prática?

Adote um currículo de desenvolvimento socioemocional que se concentre explicitamente no aprendizado desses tipos de competências, como reconhecimento das próprias emoções, empatia, gerenciamento do estresse, tomada de decisão responsável, autoconceito positivo e autocuidado. Apresente a instrução explícita e a discussão dessas competências, alocando tempo a cada semana para o seu desenvolvimento. Integre o desenvolvimento dessas competências nos currículos acadêmicos e não acadêmicos.

Ofereça aos professores oportunidades de desenvolver competências para apoiar o bem-estar do aluno.

No nível da escola, crie oportunidades de avaliação dos alunos de forma abrangente. Por exemplo, crie portfólios dos estudantes aos quais todos os professores e funcionários que apoiam os alunos tenham acesso e realize reuniões regulares das equipes para discutir o progresso de cada aluno em uma ampla gama de dimensões: acadêmica, pessoal e social.

Leituras sugeridas

Aspen Institute 2019, Pekrun 2014.

6. Avaliar a efetividade das inovações que estão sendo realizadas.

O princípio

Apoiar a inovação e a melhoria no setor da educação após a pandemia, estudando os sucessos e fracassos das políticas e práticas implementadas durante a COVID-19.

A evidências

Apesar das muitas perdas causadas pela pandemia, educadores e comunidades escolares criaram inovações para sustentar as oportunidades de aprendizagem (Reimers e Schleicher 2020b). Essas inovações incluem novas abordagens pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, novas formas de colaboração entre os professores, novas formas de organização e gestão que permitiram desenvolver formas alternativas de educar e corrigir o curso a partir de feedback.

Construir sobre este dividendo de inovação é consistente com a abordagem da Investigação Apreciativa, uma estratégia baseada em pontos fortes para mudança organizacional (Cooperrider, Whitney e Stavros 2004).

Como é na prática?

No nível da escola, crie encontros regulares para estudar e refletir sobre as inovações educacionais desenvolvidas. Promova a capacidade dos professores de avaliar quais habilidades os alunos adquiriram como resultado das abordagens educacionais alternativas implantadas durante a pandemia. Use essa análise e esses aprendizados nessas reuniões para acelerar o desenvolvimento dos currículos e apoiar o desenvolvimento integral de todos os alunos. Integrar a aprendizagem entre pares em diferentes escolas, promovendo assim um processo partilhado de inovação e melhoria.

Leituras sugeridas

Cooperrider, Whitney y Stavros 2004 y Reimers y Schleicher 2020b.

7. Integrar serviços que apoiem os estudantes (saúde, nutrição).

O princípio

Apoiar os alunos e suas famílias nas áreas de saúde, nutrição e saúde mental e fornecer serviços sociais essenciais para o aprendizado dos alunos.

A evidência

As condições e os cuidados que os alunos experimentam em suas casas, seu acesso consistente aos alimentos e sua integridade física e psicológica influenciam a vida dos alunos. É difícil se concentrar no trabalho escolar quando você está com fome ou passando por sofrimento ou violência em casa. As escolas, muitas vezes, fornecem alguns serviços para apoiar diretamente o bem-estar dos alunos, por exemplo, oferecendo refeições na escola ou serviços psicológicos.

Uma variedade de programas e abordagens têm tentado fornecer aos alunos serviços integrados, por exemplo, a Children's Harlem Zone nos Estados Unidos (Croft e Whitehurst 2010), as zonas de ação prioritárias na França e as zonas de ação de educação na Inglaterra (Dickson e Power 2001). Uma revisão recente de pesquisas demonstra que as abordagens integradas de apoio ao aluno contribuem para o progresso acadêmico; melhor atendimento, esforço e envolvimento; maior desempenho acadêmico; taxas reduzidas de evasão escolar; e melhores resultados sociais e emocionais (Wasser Gish 2021).

Como é na prática?

No nível do sistema, integre bancos de dados com informações sobre crianças e famílias dos diferentes órgãos de educação, saúde e proteção social. Para aumentar a taxa de resposta e a qualidade das informações obtidas nos questionários familiares, minimize o número de pesquisas administradas, articulando entre os órgãos para que uma mesma pesquisa possa atender às necessidades de vários órgãos.

No nível da escola, crie avaliações periódicas para cada criança. Essas avaliações devem incluir assistentes sociais, conselheiros escolares e outras pessoas relevantes na vida do aluno. Ao mapear de forma integral as necessidades e o sistema de suporte social dos alunos, os educadores podem garantir que os alunos recebam um suporte abrangente.

Crie mecanismos de coordenação com outras agências de serviço social, garantindo, assim, que os alunos recebam os serviços médicos, nutricionais e sociais de que precisam.

O ensino na escola também pode promover a integração entre educação e saúde e bem-estar, por exemplo, quando os alunos adquirem conhecimentos relevantes para a manutenção de sua saúde ou de saúde pública. Mais recentemente, isso assumiu a forma de ensinar conhecimentos escolares relacionados a COVID-19 e formas de mitigar sua disseminação. Além da pandemia, as escolas também devem ajudar os alunos a adquirir habilidades para a vida que os ajudem a afirmar seus direitos e a negociar relacionamentos saudáveis fora da escola.

Leituras sugeridas

Croft y Whitehurst 2010, Dickson y Power 2001 y Wasser Gish 2021.

Resumo

Com base em uma compreensão específica e objetiva de como a pandemia afetou os alunos, as comunidades e o sistema educacional, é possível atuar guiado por estes sete princípios: 1) um compromisso de apoiar todos os alunos; 2) desenvolvimento de um sistema híbrido que permita transições contínuas para o ensino principalmente remotamente, conforme necessário; 3) um currículo que prioriza o desenvolvimento integral de competências; 4) uma abordagem de aprendizagem acelerada; 5) apoio à saúde mental e bem-estar dos alunos; 6) avaliação dos resultados de inovação gerado na resposta à pandemia; e 7) maior integração entre os serviços de apoio ao desenvolvimento e à educação integral dos alunos.

Esses sete princípios são baseados em ideias bem estabelecidas e apoiadas na educação, com exceção da ideia de que um sistema híbrido deve substituir o sistema tradicional (não remoto) dependente principalmente do ensino presencial. Embora essa ideia seja mais nova (fundamentalmente apoiada por pesquisas sobre educação no ensino superior), é uma ideia necessária enquanto a pandemia continuar a evoluir e afetar os sistemas de ensino. Além disso, preparar os alunos para aprender de forma independente e online fornece uma boa base para a aprendizagem ao longo da vida - no mundo de hoje, habilidades digitais sólidas são cada vez mais importantes para a autonomia na aprendizagem.

Esses sete princípios devem se integrar e reforçar uns aos outros. Os educadores devem promovê-los com ações alinhadas com os mesmos objetivos, em vez de criar respostas isoladas.

Tomados em conjunto, esses princípios representam uma tarefa difícil para a maioria das escolas ou sistemas educacionais, constituindo um verdadeiro chamado para “reconstruir melhor”. A capacidade dos sistemas educacionais de atingir esses objetivos dependerá dos detalhes de sua implementação.

A capacidade de implementar a reforma com sucesso é tão crucial que não podemos presumir que isso acontecerá automaticamente: ao contrário, é necessário ser intencional na geração dessa capacidade. Na próxima seção, passaremos a esta terceira etapa crucial na resposta educacional à pandemia.

III. Aumentar a capacidade

Ajudar os estudantes a se recuperarem da perda de aprendizagem e do trauma experimentado durante a pandemia e apoiar o desenvolvimento da resiliência entre alunos, professores, escolas e sistemas educacionais, a fim de lidar com futuras interrupções da educação presencial, torna necessário aumentar a capacidade das escolas. Isso significa ajudar os educadores a desenvolverem novos conhecimentos e habilidades e a mobilizarem outras partes interessadas que possam ajudar a implementar as atividades necessárias para a recuperação.

Podemos melhorar a capacidade de cinco maneiras principais: 1) apoiando o desenvolvimento de habilidades das pessoas que trabalham nas escolas; 2) alinhando e reconfigurando papéis e responsabilidades na escola para apoiar uma visão integrada do desenvolvimento do aluno; 3) criando alianças entre escolas e outras instituições; 4) criando alianças com pais e membros da comunidade; e 5) criando de redes de escolas.

1. Desenvolver a capacidade das escolas. Alinhar papéis e responsabilidades das equipes nas escolas para que apoiem um enfoque integral do desenvolvimento dos estudantes.

O princípio

Apoiar as escolas para que se tornem organizações de aprendizagem, onde a colaboração profissional resulta em altos níveis de sucesso no apoio a todos os alunos para aprender.

A evidência

Existem pesquisas sólidas e abundantes sobre a importância da capacidade do sistema de implementar mudanças educacionais. Atualmente, a maioria das abordagens para gerenciar a mudança educacional contempla o desenvolvimento da capacidade organizacional e do professor (Ehren e Baxter 2020 e Fullan 2010). As escolas precisam de autonomia e suporte para executar bem os elementos da estratégia delineada neste documento. Frequentemente, a estrutura da administração educacional, com muitos níveis administrativos e marcos regulatórios excessivos e disfuncionais, limita a capacidade da escola de fazer seu trabalho e, principalmente, de inovar e responder de forma rápida e eficaz às demandas locais. Durante a pandemia, vários países viram uma coordenação muito pobre entre os diferentes níveis de governo, bem como entre as autoridades educacionais e de saúde pública. Essas restrições administrativas são uma barreira para que as escolas se tornem organizações de aprendizagem e adquiram a capacidade de implementar estratégias eficazes para apoiar a aprendizagem durante e após a crise. Ao mesmo tempo, durante a pandemia, em vários contextos, houve esforços inovadores para redesenhar as práticas de supervisão e gestão escolar de níveis administrativos superiores a serviço do apoio à capacidade das escolas, revertendo de fato uma forma tradicional de administração, na qual o centro das decisões estava no topo da hierarquia administrativa à escola para substituí-la por uma forma de gestão com a escola no centro. Essas inovações, e os resultados alcançados, devem ser estudados com o propósito de dar continuidade a formas de gestão que coloquem a escola no centro e que alinhem a gestão educacional com o apoio às tarefas presenciais e escolares, conduzindo cada nível administrativo superior a fazer-se a pergunta “O que deve ser feito neste nível para capacitar professores e diretores de escolas para que façam o seu melhor, apoiando seus alunos a prosperar?”. Este processo contínuo de análise, reflexão e mudança deve se tornar o novo normal para as escolas convertam-se em organizações de aprendizagem.

Organizações de aprendizagem alcançam níveis mais altos de eficácia. A pesquisa sobre escolas como organizações de aprendizagem destaca sete características que as definem como tais:

- 1) desenvolvem e compartilham uma visão focada na aprendizagem para todos os alunos;
- 2) criam oportunidades de aprendizagem contínuas para todos os funcionários;
- 3) promovem a aprendizagem da equipe e a colaboração entre os funcionários;
- 4) estabelecem uma cultura de pesquisa, inovação e exploração;
- 5) estabelecem sistemas para gerar e trocar conhecimentos e possibilitar aprendizagens que os integrem;

6) aprendem com e a partir do ambiente externo, expandindo o ecossistema de aprendizagem;

7) modelam e cultivam uma liderança que aprende (Kools e Stoll 2016, 3).

Como é na prática?

Analise os papéis da equipe escolar existente e redesenhe ou reconfigure as funções conforme necessário para apoiar o desenvolvimento integral dos alunos. Por exemplo, apoie os professores para promover o bem-estar dos alunos e estimular seu desenvolvimento emocional. Profissionais qualificados, como conselheiros de saúde mental e assistentes sociais, também serão necessários para apoiar a saúde mental e o desenvolvimento emocional dos alunos. As escolas podem incorporar rotinas e protocolos ao dia letivo para verificar o bem-estar do aluno, como check-ins diários com cada aluno.

Audite a cadeia de distribuição do sistema educacional e a estrutura regulatória e simplifique os regulamentos e os processos administrativos para que a gestão educacional apoie a autonomia escolar adequada e o suporte e a supervisão eficazes na implementação da política.

Alinhe as respostas das políticas em todos os níveis de governo e entre as autoridades de educação, saúde e finanças públicas. Sem esse alinhamento, as escolas ficarão presas em um limbo de regulamentações conflitantes ou sem recursos essenciais.

Embora o desenvolvimento da capacidade institucional envolva fazer melhor uso dos recursos financeiros existentes, há limites para o que pode ser alcançado sem novos recursos. Por exemplo, fornecer dispositivos e conectividade para todos os alunos requer recursos financeiros consideráveis, processos de aquisição adequados e gerenciamento de logística de implantação complexa. É necessário proteger esses recursos, junto com uma cadeia de entrega ágil e eficiente que pode ajudar a fornecer essa infraestrutura para o aprendizado híbrido. Como provavelmente haverá limites para os recursos públicos disponíveis, em parte devido às demandas extraordinárias criadas pela pandemia, as escolas e os sistemas educacionais podem aumentar suas parcerias de capacitação financeira e institucional com organizações da sociedade civil. O aproveitamento dessas parcerias de forma eficaz requer uma identificação clara do que os alunos e as escolas precisam e a integração dessas contribuições como parte da estratégia e da cadeia de execução.

Uma estratégia de comunicação clara por parte das autoridades educacionais é essencial para apoiar uma estratégia e cadeia de distribuição eficazes. Todas as partes interessadas no sistema educacional devem ter uma boa compreensão dos elementos da estratégia e deve haver pouco espaço para ambiguidades. Por exemplo, se a política é para que as escolas voltem ao ensino presencial, uma estratégia de

comunicação deve deixar isso claro e ter como objetivo construir a confiança entre pais, professores e funcionários sobre a base científica da política e sobre os benefícios, os custos e os procedimentos que foram adotados para minimizar os riscos de infecção.

As campanhas de comunicação devem comunicar aos alunos, aos pais, aos professores e à sociedade em geral as consequências para os alunos em faltar à escola, os benefícios de frequentá-la e os baixos riscos de infecções no ambiente escolar.

O alinhamento entre os diferentes níveis de administração da educação e do setor educacional com outros setores, por exemplo, saúde pública, é essencial para uma estratégia de comunicação eficaz.

Escolas e sistemas de educação devem continuar a investir no desenvolvimento de capacidades para a educação digital, o que inclui infraestrutura e pedagogias digitais.

Leituras sugeridas

Ehren y Baxter 2020, Fullan 2010 y Kools y Stoll 2016.

2. Desenvolver a capacidade de professores, líderes escolares e funcionários. Desenvolvimento profissional docente e comunidades de aprendizagem

O princípio

Fornecer aos professores o conhecimento e as habilidades necessárias para apoiar os alunos de forma integral e para criar currículos de ensino a distância eficazes. Oferecer aos diretores oportunidades de aprender e apoiar a colaboração profissional em suas escolas, resultando em aprendizado organizacional.

A evidência

O desenvolvimento profissional do professor pode mudar a prática de ensino, resultando em níveis mais elevados de aprendizagem do aluno (Timperley 2008). No entanto, muito do desenvolvimento profissional existente não é eficaz. Para ser eficaz, a formação deve alinhar o desenvolvimento profissional com as habilidades e os conhecimentos pedagógicos que as escolas esperam que os professores tenham e com as competências que eles esperam que os alunos desenvolvam. Os professores também devem aprender a avaliar o progresso dos alunos em uma variedade de

competências, para que os próprios professores possam ver se sua prática pedagógica é eficaz (Timperley 2008).

Os programas que ajudam os professores a desenvolver a capacidade de ensinar enfocam de forma abrangente as equipes nas escolas, oferecendo várias oportunidades de aprendizagem escolar, integrando escolas em redes e aumentando a eficácia dessas redes integrando outras organizações que fornecem conhecimento especializado (Reimers 2020). Durante a pandemia, os sistemas que apoiaram os professores no desenvolvimento de competências de ensino digital fizeram uma transição relativamente suave para a fase de ensino remoto (Lavonen e Salmela-Aro 2021).

Como é na prática?

Apoie os professores no desenvolvimento de habilidades para pedagogia digital. Os programas online de desenvolvimento profissional de professores devem integrar os professores em comunidades de prática nas escolas, onde os professores têm a capacidade de colaborar para enfrentar desafios compartilhados.

Avalie as competências digitais dos professores para poder projetar programas de desenvolvimento profissional baseados nas necessidades específicas dos docentes.

Apoie os professores na aquisição de competências para a implementação de um currículo acelerado e personalizado, focado em competências repriorizadas, o que inclui o desenvolvimento da capacidade do professor para avaliar competências e o progresso do aluno no desenvolvimento de uma variedade de competências.

No nível da escola: 1) estabeleça comunidades de prática e programas de tutoria a professores; 2) crie programas de aprendizagem entre pares; 3) experimente colaborativamente; e 4) pesquisa-ação. As autoridades educacionais também podem integrar escolas em redes, usando a tecnologia para facilitar a comunicação entre as escolas, e universidades e outras organizações podem oferecer conhecimento especializado, conforme necessário. Esses sistemas seriam essenciais para oferecer aos professores acesso a comunidades colaborativas com outros professores e para enfrentar os desafios pedagógicos compartilhados.

As plataformas multimídias podem ser um recurso crítico no apoio ao desenvolvimento profissional. Elas permitem o acesso a comunidades profissionais com interesses disciplinares, oferecem recursos para professores, selecionam planos de aula e fornecem os materiais de ensino necessários para apoiar o currículo.

Leituras sugeridas

Lavonen y Salmela-Aro 2021, Reimers 2020 y Timperley 2008.

3. Criar alianças entre escolas e outras organizações

O princípio

Criar alianças entre escolas e outras organizações para aumentar a capacidade das escolas de educar os alunos de uma forma integral, atendendo às necessidades de saúde junto com os objetivos educacionais. As parcerias também podem aumentar a capacidade de ensino das escolas: por exemplo, parcerias com universidades podem dar às escolas acesso a alunos voluntários que são tutores ou assistentes de professores para fornecer apoio acadêmico individualizado aos alunos.

A evidência

Durante a pandemia, muitos sistemas educacionais apoiaram a inovação para criar formas de ensino remoto. Essas inovações foram frequentemente apoiadas por parcerias com organizações variadas, de organizações de tecnologia educacional a editoras, empresas de telecomunicações e outras organizações projetadas para apoiar o desenvolvimento profissional de professores (Reimers e Schleicher 2020b e Reimers e Marmolejo 2021).

Como é na prática?

Com base nas formas específicas em que a pandemia afeta cada sistema educacional, as estratégias e os recursos relevantes para implementá-las se tornarão mais evidentes com o tempo. Líderes do sistema educacional e diretores de escolas podem mapear grupos de partes interessadas locais e identificar ativos que podem contribuir para a implementação de estratégias bem-sucedidas. Isso permitirá que os líderes educacionais criem processos de consulta que convidem esses grupos a participarem do desenho e da implementação de sistemas educacionais mais robustos e mais capazes de enfrentar as crises geradas pela pandemia.

Leituras sugeridas

Reimers y Schleicher 2020b y Reimers y Marmolejo 2021.

4. Comunicar-se com os pais e desenvolver habilidades parentais.

O princípio

Apoiar os pais para que desenvolvam habilidades para apoiar a educação dos seus filhos em casa.

A evidência

Há evidências abundantes e convincentes sobre o papel dos pais no apoio ao desenvolvimento infantil e na prontidão escolar, e sobre o poder da educação parental para melhorar a eficácia dos pais (Brooks-Gunn e Markman 2005, DeBord e Matta 2002, Family Strengthening Policy Center 2007)

Como é na prática?

Crie e forneça programas de alta qualidade para apoiar os pais para que eles possam promover o desenvolvimento de seus filhos com eficácia. Por exemplo, pesquisas demonstraram que programas estruturados de aprendizagem na educação infantil com foco em habilidades básicas de letramento e numeramento, bem como o desenvolvimento socioemocional, são eficazes. As escolas podem usar tecnologias móveis para fornecer esses programas aos pais.

Leituras sugeridas

Brooks-Gunn y Markman 2005, DeBord y Matta 2002, Family strengthening policy center 2007.

5. Construir redes escolares

O princípio

Aumentar a capacidade das escolas, expandindo o aprendizado colaborativo e as oportunidades de solução de problemas, e conectando escolas em rede com outras escolas.

A evidência

Bryk e colegas desenvolveram uma abordagem para a melhoria da escola com base na integração das escolas em redes que podem facilitar a resolução conjunta de problemas e a aprendizagem colaborativa (Bryk et al 2015). Durante a pandemia, a pesquisa descobriu que muitos professores colaboraram com outros professores em todos os sistemas escolares para melhorar as estratégias de aprendizagem remota;

essas redes informais apoiaram muitas inovações (Reimers e Schleicher 2020b). Um estudo recente mostra que muitos sistemas e redes escolares fizeram parceria com universidades para aumentar suas abordagens de ensino remoto (Reimers e Marmolejo 2021).

A formalização da colaboração entre redes de escolas pode apoiar o desenvolvimento da capacidade dos professores e pode ajudar na estratégia de recuperação da perda de aprendizagem e fortalecer a resiliência de alunos, professores e escolas para lidar com crises futuras.

Como é na prática?

Os dirigentes escolares devem procurar formar redes de escolas com o objetivo de fomentar a colaboração e desenvolver as capacidades dos professores para ensinarem a distância. Essas redes podem servir posteriormente para enfrentar outros desafios comuns, compartilhar recursos e obter economias de escala. A integração de outras organizações, como universidades ou grupos educacionais não governamentais, pode aumentar a capacidade dessas redes de realizar o seu trabalho.

Leituras sugeridas

Bryk et al 2015, Reimers y Schleicher 2020b, Reimers y Marmolejo 2021.

Resumo

Apesar da devastação causada pela pandemia de COVID-19, existe uma enorme oportunidade para “reconstruir melhor” na educação. Essa oportunidade não se baseia em ideias, mas na implementação dessas ideias; e a implementação depende do desenvolvimento da capacidade do sistema educacional e dos recursos financeiros. Nesse sentido, uma estratégia educacional é, no fundo, uma oportunidade de desenvolver a capacidade do sistema.

O desenvolvimento da capacidade do *sistema* requer o fomento e o redesenho da capacidade das *escolas*, o que, por sua vez, requer a racionalização da cadeia de execução administrativa das burocracias educacionais. Também requer apoiar as funções dos profissionais da educação para que possam avançar de forma consistente os sete princípios estratégicos descritos neste guia.

Melhorar a capacidade requer o desenvolvimento da capacidade de professores, lideranças escolares e funcionários. As escolas podem fazer isso criando alianças com outras organizações, como universidades, ou com agências especializadas com experiência para desenvolver capacidades, materiais didáticos e outros recursos. As

parcerias com os pais são especialmente críticas neste processo de reconstrução. Os pais sempre desempenharam um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento e à educação dos filhos. No entanto, seu papel se torna ainda mais essencial à medida que, cada vez mais, a instrução remota leva a experiência escolar para dentro de casa.

Finalmente, podemos construir capacidade vendo as escolas não apenas como organizações independentes, mas como membros de redes que compartilham recursos e conhecimento e colaboram no desenvolvimento de soluções para os desafios existentes.

É claro que, embora uma estratégia coerente vise promover o uso mais eficiente dos recursos financeiros existentes, ela não pode ser executada sem recursos financeiros. Em outras palavras, os sistemas de educação não podem promover uma resposta educacional eficaz à pandemia baseada apenas na boa liderança e na boa gestão; eles também precisam de dinheiro para financiar a estratégia. Embora seja provavelmente sensato dizer que novos recursos não devem ser dedicados aos sistemas de educação no contexto da crise criada pela pandemia se não houver estratégia, seria tolice privar os sistemas de recursos para executar estratégias sólidas, porque as oportunidades educacionais que estão sendo perdidas como resultado da crise criada pela COVID-19 certamente se traduzirão na perda de prosperidade econômica e meios para reduzir a pobreza e a desigualdade, o que complicaria os já sérios desafios de coesão social, estabilidade e oportunidades de apoiar o florescimento e o desenvolvimento humanos.

A mensagem principal deste guia é que os três pilares de uma resposta educacional à pandemia devem ser avaliação, estratégia e capacidade, alinhados de forma consistente uns com os outros. É esta coerência que produzirá as sinergias necessárias para ajudar a construir um sistema com níveis mais elevados de eficiência e inclusão.

Conclusão

A pandemia de COVID-19 chocou os sistemas educacionais, transformou o contexto para alunos e famílias e criou desafios sociais mais amplos. Os sistemas educacionais responderam rapidamente, desenvolvendo várias modalidades alternativas de ensino cuja eficácia foi mista. À medida que a pandemia continua, os sistemas de educação podem sofrer novos choques no futuro. Considerando isso, é fundamental aumentar a eficácia das abordagens para educar os alunos de forma diferenciada.

A educação durante e após a COVID-19 requer uma abordagem coerente, começando com a análise do impacto da pandemia nos alunos, nas comunidades e no sistema educacional. A identificação de estratégias pertinentes definirá o que e como ensinar no futuro. Isso implica a criação de sistemas híbridos flexíveis que integrem o ensino presencial com a educação a distância, podendo alternar-se na proporção do

ensino que ocorre em uma modalidade ou outra, em função da viabilidade de frequentar a escola de forma presencial.

Tais estratégias devem se concentrar na aceleração do aprendizado, mediante a priorização do currículo, e na educação integral. Para implementar essas estratégias, educadores e formuladores de políticas educacionais devem fortalecer a capacidade das escolas, dos professores, dos sistemas, dos alunos e de suas famílias. Isso pode ser feito por meio de uma variedade de abordagens, desde programas aprimorados de desenvolvimento profissional até a construção de redes escolares, a apoiar a transformação das escolas em organizações de aprendizagem.

Referências

Accessible Digital Learning. (2021). <https://accessibledigitallearning.org/>

Anderson, L., & Pesikan, A. (2017). *Task, teaching and learning: Improving the quality of education for economically disadvantaged students*. Educational Practices Series 27. International Academy of Education and International Bureau of Education, UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/en/news/task-teaching-and-learning-improving-quality-education-economically-disadvantaged-students>

Anderson, L. (2021). Schooling interrupted: Educating children and youth in the COVID-19 Era. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11.

Aspen Institute. (2019). *From a nation at risk to a nation at hope*. <https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/>

Atanda, K., & Cojocar, A. (2021, March 31). *Shocks and vulnerability to poverty in middle-income countries*. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/shocks-and-vulnerability-poverty-middle-income-countries>

Audrain, R. L., Weinberg, A. E., Bennett, A., O'Reilly, J., & Basile, C. G. (2021). Ambitious and sustainable post-pandemic workplace design for teachers: A portrait of the Arizona teacher workforce. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.

- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2021). The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *Future of Children*, 15(1), 130-168.
<https://doi.org/10.1353/foc.2005.0001>
- Bryk, A. S., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to Improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- CAEd/UFJF. (2021). *Avaliação diagnóstica amostral da rede estadual de São Paulo. Relatório técnico*. Supervisão de Medidas Educacionais. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação and Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Cárdenas, S., Lomelí, D., & Ruelas, I. (2021). COVID-19 and post-pandemic educational policies in Mexico. What is at stake? In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Cooperrider, D., Whitney, D., & Stavors, J. (2004). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change* (2nd ed.). Crown Custom Publishing.
- Costa, E., Baptista, M., & Carvalho, C. (2021). The Portuguese educational policy to ensure equity in learning in times of crises. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Croft, M., & Whitehurst, G. J. (2010, July 20). *The Harlem Children's Zone, promise neighborhoods, and the broader, Bolder Approach to Education*. Brookings Institution.
<https://www.brookings.edu/research/the-harlem-childrens-zone-promise-neighborhoods-and-the-broader-bolder-approach-to-education/>
- DeBord, K., & Matta, M. (2002). Designing professional development systems for parenting educators. *Journal of Extension*, 40(2).
<https://archives.joe.org/joe/2002april/a2.php>
- Dickson, M., & Power, S. (2001). Education Action Zones: A new way of governing education? Foreword. *School Leadership and Management*, 21(2), 137-141.
<https://doi.org/10.1080/13632430120054727>

- Donnelly, R., & Patrinos, H. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Covid Economics*, 77, 145-153.
<https://cepr.org/file/10833/download?token=nYfXEviJ>
- Ehren, M., & Baxter, J. (2020). *Trust, accountability and capacity in education system reform: Global perspectives in comparative education*. Routledge.
- Family Strengthening Policy Center. (2007). *The parenting imperative: Investing in parents so children and youth can succeed (Policy brief No. 22)*.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin.
- G20 High Level Independent Panel. (2021). *A global deal for our pandemic age*.
<https://pandemic-financing.org/report/foreword/>
- Hamilton, L. S., & Ercikan, K. (2021). COVID-19 and U.S. schools: Using data to understand and mitigate inequities in instruction and learning. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD.
<https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>
- INEED. (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*.
<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Instituto Rodrigo Mendes. (2021). *Protocols on inclusive education during the Covid-19 pandemic an overview of 23 countries and international organizations*.
<https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/08/research-pandemic-protocols.pdf>
- Iwabuchi, K., Hodama, K., Onishi, Y., Miyazaki, S., Nakae, S., & Suzuki, K. H. (2021). Covid-19 and education on the front lines in Japan: What caused learning disparities and how did the government and schools take initiative? In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.

- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. OECD.
<https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- Kosaretsky, S., Zair-Bek, S., Kersha, Y., & Zvyagintsev, R. (2021). General education in Russia during COVID-19: Readiness, policy response, and lessons learned. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2021). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Levin H. M. (2005) Accelerated Schools: A decade of evolution. In M. Fullan (Ed.) *Fundamental change* (pp. 137-160). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4454-2_9
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. Department of Economics, KU Leuven.
<https://lirias.kuleuven.be/retrieve/588087>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19*. Educación básica. Informe Ejecutivo.
<https://editorial.mejoredu.gob.mx/ResumenEjecutivo-experiencias.pdf>
- OECD. (2021). *The state of school education. One year into the COVID pandemic*.
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/201dde84-en.pdf?expires=1625493605&id=id&accname=guest&checksum=2C0A46048D91273CF88B392975054583>
- Osterhom, M., & Olshaker, M. (2021, March 8). *The pandemic that won't end: COVID-19 variants and the peril of vaccine inequity*. Foreign Affairs.
<https://www.foreignaffairs.com/articles/world/2021-03-08/pandemic-wont-end>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Educational Practices Series 24. International Academy of Education and International Bureau of Education, UNESCO.
<http://www.ibe.unesco.org/en/document/emotions-and-learning-educational-practices-24>

- Reimers, F. (2020). *Empowering teachers to build a better world: How six nations support teachers for 21st century education* (1st ed.). Springer.
- Reimers, F. (Ed.) (2021). *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Reimers, F. (2021b). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education*. OECD.
https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD. <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2020/04/framework.pdf>
- Reimers, F., & Marmolejo, F. (Eds). (2021). *University school collaborations during a Pandemic*. Springer.
- Ritz, D., O'Hare, G., & Burgess, M. (2020). *The hidden impact of COVID-19 on child protection and wellbeing*. Save the Children International.
https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19
- Soudien, C., Reddy, V., & Harvey, J. (2021). The impact of COVID-19 on a fragile education system: The case of south africa. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Tan, O. S. & Chua, J. (2021). Science, social responsibility, and education: The experience of singapore during the COVID-19 pandemic. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Timperely, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series 18. International Academy of Education and International Bureau of Education, UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/teacher-professional-learning-and-development-educational-practices-18>

UNESCO, UNICEF, & World Bank. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID-19.*

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>

UNICEF. (2021a). *Ready to come back: Teacher preparedness package.*

https://www.unicef.org/mena/media/9601/file/UNICEF_MENA_TTP_total_0.pdf%20.pdf

UNICEF. (2021b). *Practical guide to blended/remote learning and children with disabilities.*

<https://www.unicef.org/media/100986/file/PRACTICAL%20GUIDE%20To%20blended.pdf>

UNICEF. (2021c). *Teaching and learning resources for professionals and parents working with children with disabilities.*

<https://www.unicef.org/media/101006/file/RESOURCES%20CATALOGUE.pdf>

Wasser Gish, J. (2021). *Building systems of integrated student support: A policy brief for federal leaders.* Center for Optimized Student Support, Boston College.

https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/lsoe/sites/coss/FederalPolicyBrief_v4.pdf

Willms, D. (2020). *The learning bar's framework for assessing student well-being.* The Learning Bar.

https://thelearningbar.com/downloads/Thriving_%20The-Learning-Bars-framework-for-assessing-student-well-being_May-2020.pdf

Sobre o Autor

Fernando M. Reimers é Professor de Prática de Educação Internacional da Fundação Ford e Diretor da [Global Education Innovation Initiative](#) e do programa de mestrado em [International Education Policy](#) da Harvard University. É especialista no campo de educação global, sua pesquisa e ensino estão focados em promover a compreensão de como educar crianças e jovens para que possam prosperar no século XXI. É membro da comissão da UNESCO sobre o futuro da educação e membro da Academia Internacional de Educação.

Escreveu ou editou quarenta livros, dos quais os mais recentes incluem: [Primary and Secondary Schools during COVID-19](#), [University School Collaborations During a Pandemic](#), [An](#)

Educational Calamity: Learning and teaching during the Covid-19 pandemic, Leading Education Through COVID-19, Education and Climate Change: the Role of Universities, Implementing Deeper Learning and 21st Century Reforms: Building an education Renaissance after a Global Pandemic, Educating Students to Improve the World, Audacious Education Purposes. How governments transform the goals of education systems, Empowering teachers to build a better world. How six nations support teachers for 21st century education.

Com seus alunos de pós-graduação, desenvolveu três recursos curriculares alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, que estão traduzidos para vários idiomas e amplamente utilizados por escolas e sistemas escolares em todo o mundo: *Empowering Global Citizens, Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons e Learning to Collaborate for the Global Common Good.*

Mais informações sobre o seu trabalho estão disponíveis em: <https://fernando-reimers.gse.harvard.edu/>