

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Brenda Jover

Desigualdades Digitais e Parcerias Público-Privadas: a atuação da
SEDUC/RS para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e
Comunicação por professores e estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio
(2020-2022)

Porto Alegre

2022

BRENDA JOVER

Desigualdades Digitais e Parcerias Público-Privadas: a atuação da SEDUC/RS para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por professores e estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio (2020-2022)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Maria Beatriz Luce

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Jover, Brenda
Desigualdades Digitais e Parcerias
Público-Privadas: a atuação da SEDUC/RS para a
apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e
Comunicação por professores e estudantes das escolas
estaduais de Ensino Médio (2020- 2022) / Brenda Jover.
-- 2022.
69 f.
Orientador: Maria Beatriz Luce.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Tecnologias Digitais da Informação e
Comunicação. 2. Parcerias Público-Privadas. 3. Novo
Ensino Médio. I. Luce, Maria Beatriz, orient. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BRENDA JOVER

Desigualdades Digitais e Parcerias Público-Privadas: a atuação da SEDUC/RS para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por professores e estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio (2020-2022)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Maria Beatriz Luce

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Aprovada em 12 de dezembro de 2022.

Prof^a. Dr^a Maria Beatriz Luce – Orientadora

Prof^a. Dr^a Vera Peroni – UFRGS

Prof^a. Dr^a Juliana Brandão Machado – Externa

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar a atuação da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pelos professores e estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio durante o Ensino Remoto Emergencial, em 2020 e 2021 e na implementação do Novo Ensino Médio em 2022. Como referencial teórico foram utilizadas as contribuições de autores que estudam o conceito de apropriação voltado às Tecnologias Digitais ([BORGES, 2009](#); [MARCON, 2015](#); [SIBILIA, 2012, 2015](#)), assim como estudiosos das relações público-privadas para/na educação ([PERONI, 2012, 2015, 2017, 2018](#); [CATINI, 2021](#), entre outros) e autores que tratam sobre políticas educacionais e direito à educação ([CURY, 2002, 2008](#); [FREIRE, 2001, 2002](#); [SOUZA, 2006, 2009](#), entre outros). De natureza qualitativa, os objetivos da pesquisa foram contemplados através da análise sobre os dados do Censo Escolar do ano de 2020 e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB do ano de 2019. Também integram o escopo de análise as notícias publicadas no site oficial da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, entre janeiro de 2020 e julho de 2022, no que diz respeito à apropriação das TDIC por professores e alunos das escolas estaduais de Ensino Médio. Argumentou-se que a atuação da SEDUC/RS para apropriação das TDIC por professores e alunos esteve alinhada à realização de parcerias público-privadas, havendo centralidade de alguns atores mas também falta de transparência sobre as ações políticas e informações sobre o uso de recursos públicos, falta de equipamentos essenciais à apropriação tecnológica, assim como, para uma educação mediada pelas tecnologias, como a EAD, que não é viável na maioria das escolas devido a grande desigualdade digital entre as redes, alunos e professores, principalmente se observado o cruzamento entre nível socioeconômico dos alunos e quantidade de equipamentos e recursos disponíveis nas escolas e a domicílio. Os movimentos realizados pela SEDUC/RS durante o período emergencial tendem a se tornar permanentes a partir das regulamentações sobre a Educação a Distância a partir do Novo Ensino Médio [Lei nº 13.415 \(BRASIL, 2017\)](#).

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Ensino Remoto Emergencial. Apropriação. Novo Ensino Médio. Desigualdades digitais. Parcerias público-privado.

JOVER, Brenda. **Desigualdades Digitais e Parcerias Público-Privadas: a atuação da SEDUC/RS para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por professores e estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio (2020-2022)**. Porto Alegre, 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022

ABSTRACT

The research aimed to analyze the performance of the Secretary of Education of Rio Grande do Sul for the appropriation of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) by teachers and students of state high schools during Emergency Remote Teaching, in 2020 and 2021 and in the implementation of the New High School in 2022. As a theoretical framework, the contributions of authors who study the concept of appropriation focused on Digital Technologies ([BORGES, 2009](#); [MARCON, 2015](#); [SIBILIA, 2012, 2015](#)), were used, as well as scholars of relations public-private for/in education ([PERONI, 2012, 2015, 2017, 2018](#); [CATINI, 2021](#), among others) and authors who deal with educational policies and the right to education ([CURY, 2002, 2008](#); [FREIRE, 2001, 2002](#); [SOUZA, 2006, 2009](#), among others). Of a qualitative nature, the research objectives were contemplated through the analysis of data from the School Census of the year 2020 and the Basic Education Assessment System - SAEB of the year 2019. The news published on the official website is also part of the scope of analysis. of the Secretary of Education of Rio Grande do Sul, between January 2020 and July 2022, with regard to the appropriation of DICT by teachers and students of state high schools. It was argued that the performance of SEDUC/RS for the appropriation of TDIC by teachers and students was aligned with the realization of public-private partnerships, with some actors being central but also lacking in transparency regarding political actions and information on the use of public resources. , lack of essential equipment for technological appropriation, as well as for an education mediated by technologies, such as distance learning, which is not feasible in most schools due to the great digital inequality between networks, students and teachers, especially if we observe the intersection between socioeconomic level of students and amount of equipment and resources available in schools and at home. The movements carried out by SEDUC/RS during the emergency period tend to become permanent from the regulations on Distance Education from the New High School Law N. [13.415 \(BRASIL, 2017\)](#).

Keywords: Digital Information and Communication Technologies; Emergency Remote Teaching. Appropriation. New High School. Digital inequalities. Public-Private Partnerships.

JOVER, Brenda. **Desigualdades Digitais e Parcerias Público-Privadas: a atuação da SEDUC/RS para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por professores e estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio (2020-2022)**. Porto Alegre, 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quantidade de notícias selecionadas nos três anos, considerando “formação”, “plataforma” e “acesso” em %.....	42
Figura 2 - Quantidade de notícias selecionadas nos três anos, considerando “formação”, “plataformas e formação para o uso de plataformas” e “acesso” em %.....	43
Figura 3 - Quantidade de notícias selecionadas nos três anos, considerando os perfis “alunos”, “professores”, “alunos e professores”, “gestores” e “comunidade escolar” em %.....	45
Figura 4 - Presença da iniciativa privada considerando as mais citadas em %...49	
Figura 5 - Incidência das Plataformas no total das notícias selecionadas em %.....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos da pesquisa e respectivas fontes de dados.....	13
Quadro 2 - Perguntas selecionadas para análise.....	15
Quadro 3 - Fonte dos dados e indicadores selecionados para a pesquisa: SAEB (2019) e Censo Escolar (2020).....	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de artigos selecionados segundo o periódico e total.....	25
Tabela 2 - Número de artigos selecionados segundo o ano de publicação.....	27
Tabela 3 - Existência de recursos e equipamentos nas Escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2020 (em %).....	33
Tabela 4 - Equipamento e recursos por nível socioeconômico nas Escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2020 (em %).....	35
Tabela 5 - Número médio de equipamentos e desvio padrão nas escolas de Ensino Médio por rede de ensino - Rio Grande do Sul - 2020 (em número de equipamentos).....	35
Tabela 6 - Nível de Preparo dos Professores de Ensino Médio para o uso das tecnologias, por rede de ensino - Rio Grande do Sul (em %).....	35
Tabela 7 - Equipamentos e recursos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio - Rio Grande do Sul por rede de ensino - 2020 (em %).....	36
Tabela 8 – Quantidade de notícias selecionadas por ano e mês: 2020-2022.....	40
Tabela 9 – Quantidade de notícias selecionadas por ano/conteúdo considerando “formação”, “plataforma” e “acesso”.....	41
Tabela 10 – Quantidade de notícias selecionadas nos três anos, considerando os perfis “alunos”, “professores”, “alunos e professores”, “gestores” e “comunidade escolar”.....	44
Tabela 11 - Quantidade de notícias selecionadas nos três anos, por perfil (alunos, professores, alunos e professores, gestores e comunidade escolar) e conteúdo (formação, plataforma e acesso).....	46
Tabela 12 – Presença de iniciativa privada com ou sem fins lucrativos por ano: 2020-2022.....	48

LISTA DE SIGLAS

CF - CONSTITUIÇÃO FEDERAL

EAD - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

EM - ENSINO MÉDIO

ERE- ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA

RS - RIO GRANDE DO SUL

SAEB – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEDUC/RS - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL

TDIC - TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

TIC - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Sumário

1. INTRODUÇÃO	6
2. OBJETO E PROCESSO DE PESQUISA	12
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA	12
2.2 OBJETIVOS	12
2.2.1 Objetivo Geral	12
2.2.2 Objetivos Específicos	12
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	13
2.4 APROPRIAÇÃO	16
2.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	19
3. PARA COMPREENDER O PRESENTE: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O NOVO ENSINO MÉDIO	20
3.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O NOVO ENSINO MÉDIO	20
3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	24
4. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O NOVO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES ÀS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS	28
5. ATUAÇÃO DA SEDUC/RS PARA APROPRIAÇÃO DAS TDIC: O QUE OS DADOS E AS COMUNICAÇÕES OFICIAIS NOS DIZEM	32
5.1 OS NÚMEROS DO SAEB (2019) E DO CENSO ESCOLAR (2020)	32
5.2 AS NOTÍCIAS DA SEDUC/RS (janeiro 2020 – julho de 2021)	38
REFERÊNCIAS	56

1. INTRODUÇÃO

“Sem internet em casa, família constrói tenda no meio da lavoura para filho assistir às aulas online” ([BOFF, 2020](#)).

Ao destacar o esforço da família, a chamada da reportagem deixa evidente que o direito à educação não é garantido a todos como previsto pela [Constituição Federal \(1988\)](#) e pela [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional \(LDB\) de 1996](#).

Os estudantes e professores de hoje fazem parte de um período histórico marcado pela expansão do uso de computadores e pela ascensão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) - responsáveis pela mediação de processos e ampliação dos meios de comunicação, através de dispositivos eletrônicos, conectados à internet ([VALENTE, 2013](#)). Assim, negar o acesso a estes dispositivos, à internet e conseqüentemente às TDIC e todo o conhecimento que comportam implicaria diretamente na negação do direito à educação e à cidadania - já que, atualmente, as TDIC são constitutivas das relações humanas, do social e do trabalho contemporâneo ([DINARTE, 2016](#)).

O reconhecimento do ensino obrigatório e gratuito como direito público e subjetivo é uma das maiores conquistas democráticas da cidadania. No ordenamento constitucional, a educação figura como parte dos direitos sociais ([CF, art. 6º](#)) e na Seção da Educação, no Capítulo III da Ordem Social, o artigo 205 consagra que é direito de todos e dever do Estado e da família, promovido e incentivado “[...] com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No entanto, em que pesem estes preceitos políticos fundamentais, a reportagem que abre esta dissertação, ressalta o mérito pessoal e o esforço individual para a participação na educação escolar, na contramão da ideia de direito social e direito público subjetivo.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. ([CURY, 2007, p. 486](#)).

O excerto traz conceitos relevantes para situar a posterior análise. Neste estudo entendo que cidadania é ter deveres de cidadão e fazer uso dos seus direitos ([FREIRE, 2001](#)). As políticas públicas, que materializam direitos, também são referenciais à análise. [Souza \(2006\)](#) traz as políticas públicas como o campo de conhecimento que, além de colocar o governo em ação, analisa esta ação. Já Hofling ([2001, p. 31](#)) indica que as políticas têm como objetivo “[...] a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”, sendo voltadas para a redistribuição de benefícios. Ou seja, no caso das políticas públicas educacionais — parte das políticas denominadas sociais — o objetivo é garantir que o maior número de pessoas tenha acesso à educação, corrigindo distorções sociais. Dessa forma, as políticas educacionais têm papel fundamental no enfrentamento dos problemas existentes nas escolas, inclusive relacionados à estrutura física do local, entre outras questões que influenciam na qualidade da educação ofertada ([FERREIRA E SANTOS, 2014](#)).

Nesse sentido, a reportagem publicada em jornal de grande circulação na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, com a qual abro as discussões deste estudo, sugere que as políticas públicas educacionais não asseguraram o direito à educação no Brasil de 2020-2021 e remete ao questionamento: Como tem sido a implementação de políticas que garantem o direito à educação? Para garanti-lo, em tempos de escolas fechadas devido à pandemia da COVID-19¹, as secretarias estaduais e municipais de Educação, em conjunto com as instituições de ensino, implicadas diretamente no dever de garantir este direito, precisaram encontrar soluções que apoiassem os professores e alunos na realização do processo de ensino-aprendizagem escolar. Todavia, o que ficou mais evidente foi a desigualdade de condições sociais e educacionais.

Uma parcela importante das instituições de ensino brasileiras, diante da necessidade de distanciamento social e sob o respaldo da [Lei nº 14.040](#)² (BRASIL, 2020), adotou o Ensino Remoto Emergencial - ERE, que permitiu o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não

¹Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado no ano de 2021, as escolas brasileiras mantiveram-se fechadas por 178 dias em 2020, primeiro ano da pandemia ([RAMOS, 2021](#)).

²Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a [Lei nº 11.947](#), de 16 de junho de 2009.

por TDIC ([BRASIL, 2020](#)), com o objetivo de diminuir os impactos da pandemia sobre a aprendizagem. Contudo, o ERE: (1) corroborou o processo de introdução intensiva das tecnologias na relação educativa ([CATINI, 2020](#)) - já em curso, se considerarmos a inserção da Educação a Distância (EAD) no Ensino Médio (EM), prevista desde 2017 pela [Lei nº 13.415 \(BRASIL, 2017\)](#) e; (2) escancarou as desigualdades e precariedades, já que nem todas as escolas, professores e alunos dispunham das mesmas condições de vida, de ensino e aprendizagem e trabalho docente ([CUNHA, SILVA E SILVA, 2020](#)).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 98% das escolas no Brasil adotaram estratégias de ensino não presenciais, para as quais seria importante o acesso à *internet*, às TDIC e a dispositivos eletrônicos como computadores, tablets e smartphones. No entanto, o acesso a estes recursos foi apontado como uma das maiores dificuldade enfrentadas no período de ERE ([UNDIME, 2020](#))³, de acordo com o mesmo estudo, 95% das instituições utilizaram como principal recurso didático à não presencialidade, o material impresso. Cabe, portanto, a hipótese diagnóstica de que anteriormente ao ERE, a apropriação das TDIC por professores e alunos, dentro e fora da escola, era muito limitada, assim como, a comunicação e ao ensino e aprendizagem por meios digitais. Nesse contexto, os materiais impressos foram vistos, não como um recurso complementar e, sim, como estratégia para mascarar a falta de acesso a dispositivos eletrônicos e a *internet*. Consequentemente as TDIC – estratégias com um potencial democratizador imensurável se acessíveis a todos em iguais condições não puderam ser a principal solução. Aqui, cabe enfatizar que não pretendo desvalorizar nenhum tipo de material ou recurso didático oferecido através de outros tipos de tecnologia, senão, a digital, mas, fazer perguntas quanto às estratégias utilizadas e sua condição de garantir equidade e qualidade educacional.

Apesar dos tempos extraordinários, a premissa é a mesma que já trazia Cury ao analisar, elaborar ou implementar políticas públicas educacionais não se pode ignorar a situação socioeconômica do Brasil, pois “sabemos todos que

³Levantamento realizado, em 2020, pela União dos Dirigentes Municipais de Educação e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação.

a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos alunos na escola” ([CURY, 2002, p. 169](#)). Assim, em conjunto com o persistente quadro de reprovações e abandono escolar, a desigualdade socioeconômica é um dos desafios proeminentes à universalização da educação básica como direito, previsto [pela LDB \(BRASIL, 1996\)](#) e assegurada somente por meio de ações que visem a inclusão de todos, respeitando a diversidade socioeconômica e cultural – conforme a Conferência Nacional de Educação ([BRASIL, 2010](#)). Neste sentido, a Meta 3 do [Plano Nacional de Educação \(PNE\) de 2014](#) (BRASIL, 2014) destaca a necessidade de atentar às condições materiais necessárias nas instituições de ensino, assim como nos ambientes familiares.

As falhas constatadas no ERE não se justificam pelo contexto vivido, fazem parte de políticas anteriores ou da inexistência delas. Averso ao esperado, frequentemente são implementadas políticas desestruturantes — que entram em conflito com direitos fundamentais previstos na Constituição. Assim como o ERE, o denominado “Novo Ensino Médio” (NEM) inaugurado pelo governo de Michel Temer, presidente da República entre os anos de 2016 e 2019, prevê uma nova organização curricular que parece desconsiderar as condições das instituições de ensino brasileiras, de seus estudantes e professores. O NEM, atual [Lei nº 13.415 \(BRASIL, 2017\)](#), imposto por meio da [Medida Provisória nº 746 \(BRASIL, 2016\)](#), foi objeto de duras críticas advindas de professores, alunos e profissionais da educação pela sua origem autoritária. A lei propõe uma nova organização curricular, amplia a carga horária dos estudantes e traz a possibilidade da inserção da modalidade de EAD à última etapa da educação básica. Com as mudanças impostas, serão necessárias adequações, muitas vezes difíceis de realizar. De fato, em meu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia ([JOVER, 2019](#)) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pude observar, por meio de entrevistas realizadas com a pessoa responsável pela gestão de uma das escolas participantes do Programa de Fomento às Escolas de EM em Tempo Integral - EMTI⁴ em Porto Alegre/RS, que as dificuldades expostas à

⁴Tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos na [Portaria 727 de 2017](#), por meio da transferência de recursos às

implementação da política referiam-se, principalmente, às más condições de infraestrutura física da instituição. A escola não possuía quadra de esportes coberta, banheiros com vestiário e refeitório adequado à vigilância sanitária, imprescindíveis às mudanças propostas. Assim, muitas políticas propostas são desenhadas a partir de escolas ideais, aquelas “que só existem na imaginação febril dos políticos, funcionários públicos e conselheiros em relação a contextos fantásticos” ([BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14](#)).

Com a possibilidade de inserção da EAD em até 20% no diurno e 30% no noturno da carga horária no EM, regulamentada pelas [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM \(BRASIL, 2018\)](#), as instituições escolares terão que dar suporte a uma nova modalidade de ensino que fará parte, de maneira permanente, dos currículos escolares dos estudantes da etapa. Diferentemente do ERE que foi uma medida paliativa e temporária, a EAD é uma modalidade de educação. Apesar de assemelhar-se ao formato adotado durante a pandemia, por ser realizada sem a necessidade de encontro presencial entre estudante e professor, ou seja, a distância e mediada ou não por TDIC, a EAD: (1) possui metodologia específica, (2) necessita de pessoal qualificado e, (3) políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis ([BRASIL, 2017](#))⁵. Do contrário, é possível que a EAD no NEM, implique em mais desigualdades educacionais, como também no aprofundamento da privatização da educação, por meio de parcerias público-privadas, assim como ocorreu para a viabilização da educação não presencial, mediada por TDIC durante o ERE ([CUNHA, SILVA E SILVA, 2020](#)).

Ao tratarmos da EAD, percebemos que ela surge para as políticas educacionais como “uma possibilidade viável de contemplar as necessidades de democratização, de acesso, de facilidades e de abrangência emergencial” específica do nível superior de educação ([BARROS et al., 2010, p. 13](#)). Não à toa, segundo os dados apurados pelo Portal G1 ([2022](#)), a modalidade abrigou em 2020 o maior número de matrículas do Ensino Superior (53,4%), tanto da rede pública quanto privada. No entanto, atender uma gama enorme de estudantes, em muitos casos, não é sinônimo de qualidade, mas, sim, de

Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa em conformidade com a [Lei no 13.415](#), de 16 de fevereiro de 2017.

⁵Regulamenta a Educação a Distância.

precarização e redução de custos. Há denúncias de docentes quanto à quantidade de alunos por turma; noutros casos, os professores são substituídos por softwares, plataformas e até robôs - que deveriam ser responsáveis apenas por mediar os processos, enquanto os alunos são avaliados e recebem correções com base na concepção de máquinas ([CATINI, 2020](#)), entre outras questões. Para a Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPEESP)

com a desculpa orçamentária, o novo governo atende aos interesses de megacorporações educacionais que estão promovendo uma onda de ataques aos professores, através das demissões em massa e precarização das condições de trabalho; contribui para a extensão do lucro empresarial através do sucateamento da qualidade de ensino, baixando as normas regulatórias e permitindo até 40% da carga horária da modalidade EAD em graduações, e 30% no ensino médio ([FEPEESP, 2019](#)).

Por isso, ao invés de democratizar acessos e oferecer diferentes recursos e possibilidades para o ensino e aprendizagem, é possível que a inserção da EAD no EM e, conseqüentemente, a educação mediada pelas TDIC potencialize a entrada do privado às escolas públicas. Além disso, poderá tornar-se excludente já que

o mínimo é preciso para que se implementem estratégias de ensino-aprendizagem mediadas pelas TIC: conexão em banda larga e a apreensão da EaD como modalidade de ensino, e não estratégia de não presencialidade esvaziada de sentido. É dizer, a EaD não deve ser estigmatizada como estratégia contingencial ou de modernização/otimização dos custos do Ensino Médio. ([CASAGRANDE; ALONSO, 2020](#))

Dessa forma: (1) entendendo política pública educacional como “o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada” ([RUA, 1998, p. 15](#)) com o objetivo de garantir os direitos estabelecidos pela [Constituição Federal \(BRASIL, 1988\)](#); e (2) considerando que as condições materiais de ensinar e estudar são imprescindíveis para garantir que o EM não seja mais de poucos, torna-se pertinente identificar e analisar a atuação da Secretaria de Educação⁶ do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) quanto às demandas do ERE, em específico quanto às TDIC, como protagonista à implementação da EAD no currículo do EM, a partir da lei [13.415/2017](#). Assim sendo, apresento a partir do título seguinte, o problema de pesquisa e objetivos desta dissertação.

⁶A rede estadual responde por 82% do total de matrículas no ensino médio no Rio Grande do Sul ([BRASIL, 2022](#)).

2. OBJETO E PROCESSO DE PESQUISA

Complementando a apresentação da temática desta dissertação de mestrado, situo o problema de pesquisa, os objetivos e, sem seguida, os procedimentos metodológicos realizados para o desenvolvimento do estudo.

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

– Como tem atuado a SEDUC/RS no que diz respeito à viabilização da apropriação das Tecnologias pelos professores e estudantes de Ensino Médio, nas escolas estaduais, durante o Ensino Remoto Emergencial e na implementação do Novo Ensino Médio?

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo Geral

Analisar a atuação da SEDUC/RS para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pelos professores e estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio durante o Ensino Remoto Emergencial, em 2020 e 2021, e na implementação do Novo Ensino Médio, em 2022.

2.2.2 Objetivos Específicos

1. Investigar quais são as condições de apropriação de professores e estudantes de EM, nas escolas e em domicílios do RS, quanto às TDIC;
2. Analisar as ações da SEDUC/RS para a apropriação das TDIC pelos estudantes e professores, no período do ERE e para a implantação do NEM no RS;
3. Investigar quem são os atores envolvidos na promoção das TDIC durante o ERE e sua possível relação com a implementação do NEM no RS e;
4. Analisar exploratoriamente as possibilidades para a apropriação democrática da EAD no EM, a partir do que foi feito durante o ERE e nas ações de implementação do NEM.

Importante destacar que “apropriação” será compreendida, principalmente, através das contribuições de Marilene Andrade Ferreira Borges (2009) e Karina Marcon (2015), expostas no título “2.4 Apropriação”.

A seguir, apresentarei os procedimentos metodológicos utilizados para dar conta dos objetivos propostos à esta pesquisa e, respectivamente para construção de toda a análise.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que procuro analisar o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21), este estudo é de natureza qualitativa. Na busca pela compreensão dos significados, os objetivos foram contemplados através da análise sobre os dados indicados no Quadro 1:

Quadro 1 – Objetivos da pesquisa e respectivas fontes de dados

Objetivos	Fonte de dados
1. Investigar quais são as condições de apropriação de professores e estudantes de EM, nas escolas e em domicílio do RS, quanto às TDIC	- Censo Escolar (2020) - SAEB (2019)
2. Analisar as ações da SEDUC/RS para viabilizar a apropriação das TDIC pelos estudantes e professores, no período do ERE e para a implantação do NEM no RS	- Notícias da SEDUC/RS (jan/2020 a jul/2022)
3. Investigar quem são os sujeitos envolvidos na promoção das TDIC durante o ERE e sua possível relação com a implementação do NEM no RS	- Notícias da SEDUC/RS (jan/2020 a jul/2022)
4. Analisar as possibilidades para a EAD no EM a partir do que foi feito durante o ERE e nas ações de implementação do NEM	- Notícias da SEDUC/RS (jan/2020 a jul/2022) - Censo Escolar (2020); - SAEB (2019)

Fonte: Organizado pela autora. (agosto/2022)

Como fontes de informação a embasar esta pesquisa foram utilizados: (1) dados do Censo Escolar dos anos de 2020 SAEB de 2019, com objetivo de construir um diagnóstico e, posteriormente, uma análise sobre as condições de apropriação de professores e estudantes de EM, nas escolas e em domicílio do Rio Grande do Sul quanto às TDIC e; (2) notícias selecionadas do site da SEDUC/RS entre janeiro de 2020 e julho de 2022, relacionadas à apropriação das TDIC com o objetivo de identificar e, posteriormente, analisar como a SEDUC/RS atuou para a apropriação das TDIC pelos professores e estudantes

de Ensino Médio, nas escolas e a domicílio, do Rio Grande do Sul, no período de ERE e para o NEM.

O período foi escolhido por abrigar os anos em que ocorreu o ERE que intensificou a necessidade e as discussões sobre a importância das TDIC nas instituições escolares assim como o início da implementação do NEM em consequência, a inserção da EAD nesta etapa de ensino. Já as notícias foram escolhidas como fonte de informação considerando a abordagem de [Stephen Ball \(2014\)](#), que sugere a coleta de dados e informações, em diferentes documentos ou materiais, inclusive virtuais. Analisarei o conteúdo dos documentos a partir das contribuições de [Vera Peroni](#), [Stephen Ball](#) e [Carolina de Roig Catini](#) quanto à atuação do Estado e sujeitos envolvidos as políticas educacionais, a fim de compreender a natureza, sentidos e intensidade dos movimentos da SEDUC/RS quanto ao processo de oferta das TDIC a estudantes e professores, assim como à escola.

O diagnóstico dos dados presentes no SAEB (2019) e Censo Escolar (2020) que compõem a pesquisa, foi realizado levando em consideração as respostas às questões a seguir destacadas:

Quadro 2 - Perguntas selecionadas para análise

Banco de Dados	Pergunta	Respondente
Saeb (2019)	Indique se neste ano a escola ofereceu atividades de formação nas seguintes áreas: novas tecnologias.	Diretor
	Em que medida você se sente preparado(a) para usar novas tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica?	Professor
	Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? Tablet. Computador (ou notebook). Quartos para dormir.	Aluno
	Na sua casa tem: rede Wi-Fi. Um quarto só seu. Mesa para estudar (ou escrivaninha).	Aluno
Censo Escolar (2020)	Computadores em uso pelos alunos (as): computador de mesa. Computador portátil. Tablet.	Escola
	Acesso à Internet: rede local de interligação de computadores. Internet Banda Larga.	

Fonte: SAEB ([2019](#)) e Censo Escolar ([2020](#)). Organizado pela autora (junho/2021)

As notícias publicadas entre janeiro de 2020 e junho de 2021 foram colecionadas através do: (1) levantamento no campo de busca, na aba “Notícias”, a partir da palavra-chave “Ensino Médio”; (2) seleção de notícias que tratam de iniciativas referentes a plataformas de ensino e aprendizagem e/ou de formações para o uso das TDIC. Após, foram identificados os atores, objetivos e a quem se destina cada iniciativa, através de uma tabela construída no Excel, ferramenta que possibilita análise de dados através de diversificados e personalizados filtros, além da consolidação dos dados de maneira automática através de fórmulas e gráficos. Já as notícias coletadas entre julho de 2021 e julho de 2022, em primeiro momento, foram coletadas através do histórico do site da SEDUC/RS, disponível no Google, já que as notícias do site da SEDUC/RS estavam, no período em que houve a coleta (setembro de 2022) indisponíveis em função da Lei Geral de Proteção de dados ([BRASIL, 2018](#)).

No entanto, foi realizado um segundo movimento, em novembro de 2022 a fim de tornar mais sólida a coleta das notícias. Com isso, considerando que os textos voltaram ao ar no site, finalizado o período eleitoral e na vigência da Lei Geral de Proteção de Dados ([Lei nº 13.709/2018](#)), busquei no site da SEDUC, através do campo de pesquisa, todos os textos que tratavam de “Ensino Médio” para, em seguida, selecionar todos que tratavam da apropriação para as TDIC, assim como foi realizado no momento de seleção das notícias de janeiro de 2020 e junho de 2021. Após, cruzei as notícias retiradas do cache do Google com as notícias extraídas do site da SEDUC a fim de identificar duplicidades e, ou novas notícias. Feito este processo, o número de notícias do segundo período coletado - julho de 2021 a julho de 2022, passou de 190 para 410 notícias. Após, cruzei as notícias retiradas do cache do Google com as notícias extraídas do site da SEDUC a fim de identificar duplicidades e, ou novas notícias. Feito este processo, o número de notícias do segundo período coletado - julho de 2021 a julho de 2022, passou de 190 para 410 notícias, mas finalizado em 44 após classificação dessas através dos campos/colunas “título”, “data”, “a quem se destina”, “sujeitos envolvidos”, “conteúdo geral”, “conteúdo específico” e “observações” da tabela em Excel, construída para classificação e seleção dos textos. Somadas as notícias do primeiro período (49) e as do segundo período (44), foram selecionadas 93 notícias para compor a análise desta dissertação.

A análise sobre as fontes de dados escolhidas da forma mencionada acima é realizada a partir do Capítulo 5 “Atuação da SEDUC/RS para apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação: o que os dados e as comunicações oficiais nos dizem”.

A partir do próximo título, tem-se esclarecimento sobre o conceito de “apropriação” – crucial à compreensão de toda esta pesquisa.

2.4 APROPRIAÇÃO

A apropriação das tecnologias digitais é um processo complexo ligado diretamente às relações estabelecidas entre o objeto e o “outro” ([BORGES, 2009](#)), ou seja, a apropriação não acontece pelo sujeito e, ou pela tecnologia, mas sim, pela relação que estabelecem entre si, com base em um fenômeno relacional.

A partir deste entendimento, o processo de apropriação das tecnologias se constitui através de cinco níveis: emocional, técnico-operacional, imitação, relacional e auto formação. A apropriação, em primeiro nível, se dá por querer, desejar, sentir-se seduzido pelas tecnologias ([BORGES, 2009](#)); é desejar e mobilizar-se para a realização deste desejo, é o despertar do interesse pelo objeto. O nível técnico-operacional, mais do que tratar da presença dos equipamentos, discute sobre a necessidade de que o sujeito tenha a possibilidade de acessar todos os espaços que lhe interessem e o seduzem" ([BORGES, 2009, p. 135](#)) e seja livre para navegar através do dispositivo, podendo acessar quaisquer sites e/ou fontes de interesse, sem que haja limitação de usabilidade e navegabilidade. Cabe ressaltar que acesso, nesta pesquisa, é compreendido como

universal, público, gratuito e laico ao conhecimento e ao patrimônio cultural da sociedade, a cidadania política e econômica. No primeiro caso, a garantia da participação ativa na vida política e social; no segundo, a inserção qualificada no processo produtivo que permitisse a autonomia na construção de seu futuro. ([FRIGOTTO, 2014](#))

E, para além, é imprescindível a garantia de permanência e sucesso escolar ([DUARTE, 2007](#)). Em terceiro nível, a imitação suscita a observação, a repetição, a compreensão, a construção e reconstrução das ações afim de superar ou aprimorar a ação, até que se realize a ação desejada ([BORGES, 2009](#)), corroborando a apropriação, o sujeito passa não só interagir com o objeto, mas questioná-lo, moldá-lo, reconstruí-lo – passa a compreender as suas potencialidades. Abrigando três subníveis (relação comunicação, relação informação e relação expressão reflexiva), o penúltimo nível, considera que

O indivíduo torna-se humano a partir da sua convivência com seus pares, e de toda a sua construção histórica presente na sua cultura através dos objetos, acontecimentos, valores, monumentos, dentre outros, com os quais se relaciona. ([BORGES, 2009, p. 138](#))

Nesse sentido, quando o sujeito estabelece diálogo com o computador e é capaz de utilizar os dispositivos para comunicar-se com o outro, assim como, para compreender o outro, está se apropriando de maneira relacional a partir do subnível da relação comunicação. Do mesmo jeito que passa a buscar informação e interpretar esta informação, em nível relação-informação, e a expressar-se, em nível relação-expressão-reflexão, já que o sujeito passa a

externar por meio das tecnologias: suas idéias, conhecimentos, valores, sentimentos, conjugando diversos tipos de linguagem e recursos disponibilizados na rede, permitindo ao sujeito comunicar-se, informar-se, atribuir significações e, de forma consciente, escolher, tomar decisões a partir das atividades por ele desenvolvidas usando o

computador; assim como utilizá-la a seu favor, a favor do outro, e do seu grupo social para facilitar os processos de informação e comunicação. ([BORGES, 2009, p. 139](#))

Quando os sujeitos utilizam as tecnologias digitais a favor da sua autoformação - quinto nível, onde o sujeito “toma consciência de que é responsável pela própria formação; [...] permitindo-lhe desencadear um processo de formação permanente ao longo da vida” ([BORGES, 2009, p. 141](#)) - compreende-se que sua formação esteja associada ao desenvolvimento profissional e às “possibilidades de progresso na vida” ([OLIVEIRA, 2016, p. 6](#)).

A concepção de apropriação apresentada aqui tem como alicerce a criticidade e a cooperação, dá destaque para o desenvolvimento da autonomia e coloca as tecnologias mais do que como ferramentas ou dispositivos, considera-as como aliadas de um processo que expande as possibilidades de construção de relações diversas com os demais sujeitos. Compreender que a partir do momento que o sujeito se apropria das tecnologias ele passa a utilizá-la em função da melhoria da sua qualidade de vida. Assim,

pensar o processo de “Apropriação” das tecnologias, dentro dessa concepção, é pensar num conhecimento que, ao ser adquirido, pode estar a serviço da vida, da promoção da vida, em que a tecnologia criada pelo homem deve estar a seu favor, a favor do outro e da natureza. Uma “Apropriação” crítica, consciente que, alicerçada no respeito, na solidariedade e na cooperação, cuida, promove, constela a favor da indissociabilidade do triângulo, formado pelos três elementos: homem, sociedade e natureza – a Vida. ([BORGES, 2009, pg. 101](#))

Corroborar-se, então, para um processo mais abrangente – a inclusão digital. Fomentado pelas apropriações nas quais os sujeitos passam a ser ativos, autores e produtores de conhecimento, o processo de inclusão digital pressupõe, mais do que o acesso aos dispositivos e recursos digitais ou a “mera utilização instrumental das tecnologias” ([BORGES, 2009, p. 20](#)). Perpassa sobre

o empoderamento sobre das tecnologias, a garantia à equidade social e à valorização da diversidade, suprimindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania ([MARCON, 2015, p. 99](#))

Consequência da apropriação crítica e social das tecnologias, a inclusão digital tem o potencial de promover a emancipação humana, através da construção de uma cultura de participação e compartilhamento ([MARCON, 2015](#)) e percorre três eixos: apropriação/fluência/empoderamento tecnológico; produção/autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura e exercício da cidadania na rede.

O primeiro eixo está ligado à equidade de acesso, “à apropriação, ao domínio e à fluência tecnológica” que ocorre a partir do empoderamento e validação do objeto. O eixo a seguir, vislumbra o desenvolvimento dos sujeitos como autores e produtores ativos de conhecimento e de cultura” ([MARCON, 2015, pag. 43](#)). Nesse sentido, os consumidores de tecnologias tornam-se produtores de conteúdo e cultura. A partir do terceiro eixo há “participação política dos sujeitos no ciberespaço e a valorização da diversidade social”, além do reconhecimento das tecnologias como possíveis transformadoras das condições de vida e cidadania dos sujeitos.

Assim, as definições de apropriação e inclusão digital apresentadas até aqui, com base em produções de Marilene Andrade Ferreira Borges ([2009](#)) e Karina Marcon ([2015](#)), levam à compreensão de que o conceito de apropriação adotado nesta pesquisa é de uma “apropriação” que não é linear, que ocorre em diferentes níveis e supera a definição simplista vinculada à acesso e formação. Está, pois, a apropriação das TDIC apoiada na formação crítica e reflexiva dos sujeitos, no desenvolvimento de participação, cooperação, compartilhamento e na transformação social. Ou seja, apropriar-se é acessar – sem limitação - aos dispositivos e à rede; é relacionar-se com o objeto compreendendo seus potenciais e limitações a ponto de reconhecer melhorias na usabilidade e/ou nos processos; é utilizar-se do objeto para expor, compartilhar e mobilizar; é empoderar-se!

Esclarecido o entendimento de apropriação que se tem neste trabalho, a partir da próxima seção é exposta a organização desta pesquisa.

2.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. No primeiro, introduzi a temática e o estudo proposto, no segundo apresentei o objeto de estudo, assim como, os objetivos de pesquisa, os procedimentos metodológicos realizados, além de esclarecer sobre o conceito de “apropriação” e expor como este texto está organizado.

No terceiro capítulo da dissertação, buscando situar o leitor sobre a temática de pesquisa, apresentei uma breve contextualização sobre a temática e o tempo presente, além das preocupações e sinalizações expostas por diversos autores, emergidas da pesquisa bibliográfica realizada em abril de

2021. Já no quarto capítulo, apresento os referenciais da pesquisa a partir de uma discussão sobre: (1) os sujeitos envolvidos no processo de introdução das TDIC ao campo educacional; (2) as implicações das ações realizadas durante o período de ERE e; (3) a relação entre as ações realizadas no ERE e a implementação do NEM.

O penúltimo e quinto capítulo é dedicado à apresentação e análise sobre as fontes de dados selecionadas, a partir de dois títulos. Finalizando a dissertação, faço as considerações finais sobre a análise e discussão do que foi evidenciado, em face dos preceitos e conceitos de referência a partir do capítulo denominado “Desigualdades Digitais e as Parcerias Público-Privadas”.

3. PARA COMPREENDER O PRESENTE: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O NOVO ENSINO MÉDIO

A partir das subseções que compõem este capítulo, farei uma breve contextualização sobre o Ensino Remoto Emergencial e o Novo Ensino Médio, considerando dados e considerações sobre o tempo presente.

3.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O NOVO ENSINO MÉDIO

Em um mundo globalizado e em constante avanço tecnológico, a escola estaria obsoleta ou seria capaz de abrigar os novos modos de ser e estar no mundo? Reflito a partir de provocações presentes no livro *Redes ou Paredes* de Paula Sibilia (2012). Para ela, há certa incompatibilidade entre o projeto de instituição educacional projetado para atender as demandas da modernidade e os novos modos de ser e estar da contemporaneidade.

O projeto escolar que se constituiu na modernidade tinha como objetivo educar todos os sujeitos como cidadãos, dentro do projeto histórico do capitalismo e da era industrial (SIBILIA, 2012). Assim, foi preciso alfabetizar para que os sujeitos fossem aptos a se comunicar por intermédio da leitura e escrita e, ensiná-los a lidar com os números. Além disso, procurava-se ensiná-los a pensar. Pensar o que deveria ser pensado, com base em um projeto político, econômico e sociocultural específico, alinhado às demandas da época (SIBILIA, 2012). A falência deste projeto está implicada no fato de que, atualmente, há um desajuste entre os milhões de jovens no Brasil e a escola, já que o mundo - seus sujeitos e os valores reivindicados - e o que se considera importante ou não ensinar e aprender são outros.

Entre 2020 e 2022, recorreu-se às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para sanar quase todos os problemas de comunicação, estudo e trabalho, de convivência social ou familiar, durante o isolamento social causado pela pandemia de COVID-19. Durante este período, tomaram forças as discussões sobre a necessária transformação, dentre outras instituições, das instituições escolares, sendo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação fator crucial para as mudanças. Passou a ser indiscutível que a escola, ou melhor, o projeto dessa instituição criada há séculos, dentre outros pontos, precisaria acompanhar as ligeiras transformações de um mundo

globalizado para deixar o *status* que Sibilía (2012) denomina de instituição em crise.

Nesse sentido, a ampliação dos espaços e recursos escolares, em função do isolamento social, causou discussões sobre a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas escolas, por alunos e professores. As limitações das escolas e de apropriação das TDIC por professores e alunos foram, via de regra, equacionadas pelo fomento de parcerias público-privadas e a modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Nestas parcerias, o Estado entrou com o recurso público e o setor privado com o oferecimento de dispositivos eletrônicos (computadores) e softwares (aplicativos e plataformas). Nitidamente, houve não apenas uma outra destinação de significativa parcela do fundo público e a ampliação do mercado para a venda de artefatos e serviços, mas também um deslocamento do poder de produção de conteúdos - na definição de o que e como se ensina e se aprende, e de quem ensina e quem aprende.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC), 54,6 milhões de estudantes brasileiros frequentavam escolas ou creches em 2019. Ou seja, com o fechamento das instituições de ensino, devido ao isolamento social causado pela Pandemia, e à incorporação do “Ensino Remoto Emergencial” a partir da [Portaria nº 343, de 17 março de 2020](#), que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, milhões de famílias, estudantes e profissionais da educação foram afetados.

Com a mudança, os estados e municípios brasileiros, mantenedores das escolas públicas, desenvolveram planos e programas para dar suporte à continuidade da educação durante a pandemia. A adoção da internet como principal meio de transmissão das atividades escolares, o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - computador, *notebook*, *tablet* e/ou celular, foi imprescindível. A aquisição e a distribuição destes viria a ser determinante para o processo de inclusão educacional, já que muitos não possuem tais condições nos ambientes familiares.

Retratos do que demonstram os dados foram exibidos pelos meios de comunicação social, muitas vezes como notícias de curiosidade, mas o fato é que são cerca de 20 milhões de domicílios (28%) sem acesso à internet e 58% do total que possui somente pelo celular ([CETIC, 2019](#)). Embora se considere que os alunos de hoje sejam “nativos digitais” – supostamente conectados quase

todo o tempo -, entre as classes D e E, somente 40% dos domicílios possuem acesso à internet. Quando observamos as regiões do país, o nordeste ainda apresenta 43% da sua população não conectada e fazendo-se o recorte das zonas rurais do país, esse número é de 40%.

Ao analisar por classe social, os dados da [Cetic \(2019\)](#) demonstram que 85% da população da classe D/E e 61% da classe C acessam a internet somente através do celular. Entre estudantes, indígenas (75%), pretos (65%) e pardos (61%) utilizam o celular como única forma de acesso à internet, sendo a variável raça um dos agravantes no ensino remoto. Considerando que a quase totalidade dos estudantes das classes C e D/E frequenta a educação básica pública, este “acesso limitado ao ensino remoto às populações vulneráveis pode reforçar as desigualdades educacionais preexistentes” ([BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021, p. 1](#)). Enquanto 81,8% dos estudantes da rede privada acessam a internet pelo computador no Brasil, 92% possuem celular para uso pessoal, apenas 43,0% dos alunos de escolas públicas acessam a internet pelo computador e 64,8% possuem celular ([PnadC, 2020](#)).

Dizer que os jovens são “nativos digitais” é olhar apenas para as classes mais abastadas, moradores de centros urbanos e com destaque para os estados do sul e sudeste. Na realidade, parte dos alunos e professores não estão habituados a essas tecnologias e não possuem os aparelhos necessários. Ou seja, a relação de interação entre professor-aluno por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ampliou os desafios das escolas brasileiras, em especial das públicas, trazendo à tona problemas relacionados à garantia de direitos.

Com a pandemia, a reforma curricular que estava em fase incipiente, o Novo Ensino Médio, foi acelerada no que diz respeito à inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, via modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Na impossibilidade de realização das aulas presenciais, recorreu-se às TDIC para conectar escolas, professores e estudantes, movimento muito semelhante ao que está a desenhar-se com a implementação da Educação a Distância na etapa do Ensino Médio. No entanto,

É preciso investimento de toda ordem, não o contrário, o barateamento dos custos [...]. É necessário ampliar a compreensão sobre o que a EaD realmente significa [...] É imprescindível alinhar as políticas de formação de professores da Educação Básica para atuarem com as TIC, de maneira que compreendam que não se trata de promover

transposições didáticas do ensino presencial, que o planejamento docente requer especificidades, inclusive no tocante à produção de material didático, utilização de recursos abertos. [...] a EaD não é um oásis em meio ao deserto (CASAGRANDE; ALONSO, 2020, p. 1462).

Paulo Freire (2002, p. 21) explicava que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Nesse sentido, a ampliação dos espaços escolares através de um ensino híbrido - metodologia que combina momentos presenciais e a distância - , faz com que haja a flexibilização dos processos de construção do saber. No entanto, se utilizada de forma mercadorizada, arriscam-se condições essenciais da escola pública, como gratuidade e equidade, além do sentido de promover a emancipação das pessoas. Assim, para Barros (2014), junto a este processo de democratização da formação através da Educação a Distância também estão as categorias capital e trabalho, pois a educação sendo mercadoria de troca, a simples imposição de Educação a Distância não resulta em processo de democratização de meios e de conhecimentos. Para ele pode-se entender a Educação a Distância “como uma promessa de uma sociedade mais livre e esclarecida” e “como a expressão de um novo momento do capitalismo, que, por converter a totalidade da vida humana em possível fonte de valor econômico, demonstra-se como fenômeno totalizador da existência” (BARROS, 2014, p. 17).

Garantir a equidade de acesso é um dos fatores fundamentais para conceder a continuidade do processo de ensino-aprendizagem na transição do ensino presencial, para o Ensino Remoto Emergencial e, em seguida, para o modelo hibridizado, adotado a partir do Novo Ensino Médio. Todavia, uma EAD de qualidade para o Ensino Médio demanda formação adequada dos professores, condições de trabalho que assegurem a autonomia do projeto pedagógico das escolas e infraestrutura adequada na escola e em casa para cada estudante e professor. Sem estas condições, restará às escolas “apertar a mão” do empresariado que farão parte de um

Tal mercado de produtos e serviços envolve a privatização da gestão, do currículo e dos recursos que são transferidos para o setor privado, e se dão em conjunto com a privatização das decisões de políticas educacionais. (CATINI, 2021, p. 108)

E, assim, consolidam-se em tais parcerias na educação básica?!

Em vias de contribuir para o entendimento sobre o tempo presente, a partir do próximo título é apresentada a pesquisa bibliográfica realizada sobre a temática desta pesquisa.

3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Com intuito de me situar no campo, realizei uma pesquisa bibliográfica em publicações presentes na coleção de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) referentes à temática da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em abril de 2021 a partir dos estudos publicados no *site* da [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior \(CAPES\)](#). O recorte temporal foi de 2017, ano em que foi sancionada a atual Lei do NEM ([BRASIL, 2017](#)), e 2022, quando teve início o processo de implementação das mudanças em todas as escolas, conforme cronograma estabelecido pelo MEC ([G1, 2021](#)).

Foram selecionados estudos que relacionassem a etapa do EM à modalidade de EAD e/ou ao ERE e/ou a questões de acesso à *internet* e às TDIC. Tendo em vista o objetivo do estudo, as palavras-chave escolhidas para a busca dos artigos disponíveis no [Portal de Periódicos da CAPES](#) foram: “Ensino Médio”, “Educação a Distância”, “Pandemia”, “Ensino Remoto Emergencial”, “Ensino Híbrido” “Tecnologias” e “Computador”. O vocábulo Ensino Médio foi associado com um e outro termo. Dessa forma, foram encontrados 68 artigos que relacionam o Ensino Médio aos demais termos. Após realizar a leitura dos resumos e das considerações finais de todos os textos, com o objetivo de classificá-los de acordo com os temas abordados, pude observar que tratavam de: recursos educacionais, aplicativos e/ou softwares utilizados no EM (9); ações e/ou práticas didático-pedagógicas com uso de TDIC no EM (17); EAD e/ou ERE e/ou pandemia e/ou TDIC e EM (20); outras modalidades de ensino (educação profissional, educação do campo, EJA) (13); e outros temas (9). Destes, em um segundo momento, foram selecionados para a leitura na íntegra, apenas os 20 textos que tratavam de “EAD e/ou ERE e/ou pandemia e/ou TDIC e EM”, temáticas foco deste estudo.

Por fim, em um terceiro momento, os textos foram organizados, com auxílio de uma tabela no Excel, por título, ano da publicação, revista, metodologia, fonte, temática principal e temas secundários. Os 20 textos analisados estão publicados em 16 revistas da área da educação. As revistas “EaD em Foco”, “Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento”, “Thema” e

“Iberoamericana de Educación” destacaram-se com o maior número de publicações, sendo 2 para cada.

Tabela 1 - Número de artigos selecionados segundo o periódico e total

Nome do periódico	Artigos
Revista EaD em Foco	2
Revista Temas em Educação	1
RevistAleph	1
Revista Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	2
Revista Thema	2
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	1
Revista Estudos Históricos	1
Revista Iberoamericana de Educación	2
Revista Prâksis,	1
Revista Holos	1
Revista Educação: teoria e prática	1
Revista Prática Docente	1
Revista Educação Temática Digital	1
Repositório Institucional - UFRGS	1
Repositório Institucional - UNICAMP	1
Repositório Institucional - UFSM	1
TOTAL	20

Fonte: Organizada pela autora. Maio/2021

Dos 20 textos, 13 foram publicados no ano de 2021 - um ano após o início do isolamento social. Em 2020 foram publicados 2 textos, já nos anos de 2017 e 2018 houve somente 1 publicação para cada ano. No ano de 2019, foram encontradas 2 publicações, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Número de artigos selecionados segundo o ano de publicação

Ano da publicação	Nº
2017	1
2018	1
2019	2
2020	3
2021	13
2022	0
TOTAL	20

Fonte: Organizada pela autora. Maio/2021

Em relação aos procedimentos metodológicos, a abordagem qualitativa está presente em todos os 20 artigos analisados. Destes, o destaque foi para a utilização de análise bibliográfica (8) e questionários (5) como principais fontes de dados. Já em relação à temática principal e aos temas secundários discutidos ao longo dos 20 textos, foi possível observar que: tratam especificamente sobre o NEM (2); apenas citam o NEM (3); possuem como temática principal a pandemia e/ou o ERE (12); trazem à tona questões relacionadas ao acesso à internet e/ou às TDIC (11); discutem sobre privatização, mercantilização e responsabilidades do estado (4); em algum momento, discutem sobre a formação de professores (3); tratam sobre a EAD e o Ensino Híbrido (3); e, apenas (1) relaciona a modalidade de EAD ao NEM.

Considerando os temas e/ou tópicos abordados, as discussões realizadas e os interesses deste estudo, 6 textos se destacaram como os mais relevantes. [Macedo \(2021\)](#), [Médici, Tatto e Leão \(2020\)](#) e [Oliveira \(2021\)](#), [Fonseca et al. \(2021\)](#) salientaram a preocupação com as condições de apropriação das TDIC. Enquanto [Mattos e Silva \(2020\)](#) e [Silveira e Silva \(2018\)](#) fixam reflexões com relação à privatização da educação através das TDIC e/ou recentes reformas, como a denominada NEM.

[Macedo \(2021\)](#) e [Médici, Tatto e Leão \(2020\)](#) trouxeram à tona dados sobre o acesso e a formação de professores e estudantes, refletindo sobre as desigualdades sociais existentes. Macedo ([2021, p. 267](#)) sustentou que há uma “diferença muito expressiva entre as redes pública e privada”, enquanto Oliveira

([2021, p. 4](#)) disse que estudantes provenientes das classes mais pobres “se encontram em desvantagem e merecem maiores cuidados”. Esta problemática requer atenção a fim de que não exista aumento dos problemas de “equidade e permanência escolar” ([FONSECA et. al, 2021, p. 4](#)).

[Mattos e Silva \(2020\)](#) preocuparam-se em indicar que as políticas públicas têm, com o aval do Estado, favorecido as grandes empresas, potencializando a mercantilização da educação, a precarização e a privatização das instituições, principalmente ao se tratar da EAD. Este movimento pode ganhar força através das recentes políticas de flexibilização que permitem a implementação da EAD no EM, “marcando assim uma conjuntura neoconservadora e de mercantilização da educação” ([MATTOS; SILVA, 2020, p. 1](#)).

Tais preocupações são reforçadas pelas indicações de Silveira e Silva ([2018, p. 1773](#)) sobre as articulações e definições expostas na reestruturação do Ensino Médio que:

ao incluir como diretrizes fundamentais: a) a identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; b) o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientelas; c) a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado; d) a definição de matrizes curriculares que privilegiam as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional.

Demonstram no mesmo trabalho que há forte influência de fatores socioeconômicos, alinhados às políticas globais de educação ([SILVEIRA; SILVA, 2018](#)). Nesse sentido, é possível identificar que há sinalização de diferentes autores quanto à problemática das relações estabelecidas entre o público e o privado sobre e/ou em função das TDIC, em face da preocupação quanto ao projeto societário em que se faz uso destas.

Tais identificações tornam-se mais palpáveis a partir do próximo capítulo onde exponho as implicações às ações tomadas durante o período de ERE e a relação entre estas e a implementação do NEM.

4. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O NOVO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES ÀS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS

Há quase duas décadas, [Marcelo Branco \(2005\)](#) já indicava que:

Vivemos num período histórico caracterizado como a era da informação, onde nos deparamos com a possibilidade de interação com novos aparatos tecnológicos, que estabelecem novas formas de comunicação entre as pessoas e das pessoas com coisas. Estamos vivenciando uma revolução, que tem como elemento central a tecnologia da informação e da comunicação. (p. 227)

Considerando que revoluções provocam transformações, as Tecnologias, principalmente as Digitais de Informação e Comunicação, promoveram alterações nas relações sociais durante a pandemia de COVID-19. As TDIC impulsionaram os encontros a distância, suscitaram o teletrabalho⁷, foram centrais no apoio às atividades de ensino-aprendizagem durante o ERE e, com a inserção da modalidade de EAD no EM, podem se firmar no cotidiano de estudantes e professores. Cabe, então, refletirmos sobre o seu papel nas instituições escolares.

As TDIC propiciam que estejamos em constante contato com o outro, com o mundo e com todos, a todo momento. No entanto, além de nos informar e nos formar, também nos desinformam e deformam. Nos desconectam ao conectar e vice-versa. Elas descontraem, mas distraem e, como tudo que existe, têm prós e contras a se considerar, a depender do seu modo de uso. Entre 2020 e 2022 recorreu-se às TDIC quase que para sanar todos os problemas de comunicação, estudo, trabalho e de convivência social e familiar, durante o isolamento social. Contudo, mesmo que não se negue a necessidade de inserção das TDIC nas escolas, para que não haja desencontro entre os sujeitos, o mundo e a instituição ([SIBILIA, 2012](#)), é preciso tratar de seu potencial democratizador, reconhecendo o acesso ao conhecimento que comportam, entre outros elementos constituintes da cidadania, mas é preciso tomar cuidado com o projeto societário que fará uso das TDIC. Atualmente, as TDIC são parte essencial dos discursos educacionais de instituições como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e Unesco ([MARTÍNEZ; SANCHO, 2021](#)) -

⁷Significa, literalmente, trabalho a distância.

sujeitos impulsionadores e influenciadores de reformas que possuem uma nova visão educativa baseada no ideário neoliberal ([BALL, 2012](#)), onde os atores privados passam a fazer parte da educação pública e a educação passa a ser vista como uma mercadoria a ser adquirida, não como um direito a ser garantido em igualdade de condições pelo Estado ([PERONI, 2018](#)). Portanto,

[...] o espaço público é transformado em cenário em que atores sociais atomizados – indivíduos, empresas, organizações sociais e Estado (um ator social entre outros, considerado, porém, ineficiente na resolução dos problemas) – negociam e defendem interesses. A divisão de classes e as contradições são ocultadas; os conflitos e desigualdades cedem lugar à diversidade de interesses. ([SOUZA, 2009, p. 09](#))

Assim, não bastasse lucrarem com as matrículas das escolas privadas, conglomerados econômicos e grupos empresariais alinhados às demandas mundiais, associam as debilidades do sistema público educacional brasileiro a oportunidades de negócio ([ADRIÃO et al, 2015](#)). Sobre uma lógica de mercado baseada no custo *versus* benefício e contrários à lógica de direitos humanos sociais e educacionais, buscam diferentes formas de ganhar dinheiro com a educação e “atuam tanto na direção quanto na execução, pois influenciam fortemente nas políticas nacionais e chegam até a sala de aula com a venda de produtos pedagógicos” ([PERONI, 2015, p. 8](#)). Ou seja, o modelo empresarial de gestão é apresentado como alternativa para a “qualificação” da educação, através do oferecimento de equipamentos, materiais, plataformas e programas ([ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2017](#)).

Com o ERE, estados e municípios brasileiros desenvolveram planos e programas para dar suporte à continuidade da educação durante a pandemia. Apesar do pouco investimento em subsídios para oferecimento da *internet*, a grande maioria dos planos desenvolvidos ofereceram aulas através dela, sendo a principal estratégia utilizada, dentre outras como rádio e televisão ([BARBERIA, CANTARELLI E SCHMALZ, 2020](#)). Nas regiões brasileiras em que não foi oferecido nenhum tipo de ensino mediado por TDIC durante o ERE, por parte do poder público, as escolas, professores e estudantes ficaram totalmente à mercê de seus próprios esforços, isoladamente ou optaram por realizar parcerias público-privadas ([BARBERIA, CANTARELLI E SCHMALZ, 2021](#)). A SEDUC/RS, através de parcerias público-privadas, adotou plataformas digitais, mediadas pela *internet*. As plataformas *Árvore*, *Elefante Letrado* e *Google for Education* - o ambiente virtual oficial das aulas remotas - ([SCARTON, 2020](#)), foram as com

maior destaque. Nesse sentido, o Estado do RS entrou com o recurso público, enquanto os entes privados assumiram o papel de “salvador” e/ou “querendo o bem” da educação ([PERONI, 2012, p. 26](#)) por "oferecerem" seus produtos (*softwares*, plataformas e aplicativos).

Para essa melhoria nas condições de viabilidade do ERE, obviamente convertidas em lucros aos fornecedores, o Estado do Rio Grande do Sul alocou substancial aporte. O custo-benefício destas estratégias ainda merece estudos. Um caso, porém, foi vastamente publicizado, pois que mensalmente despendia R\$ 1,99 milhão para viabilizar as licenças da plataforma Árvore, as quais foram suspensas pelo Ministério Público Estadual ao suspeitar de: (1) serviço subutilizado; (2) violação do princípio da impessoalidade. De acordo com o Ministério Público, menos de 1% das licenças foram efetivamente utilizadas ([BECK, 2022](#)).

Alinhado às parcerias, o NEM abre margem para a realização de parcerias público-privadas através de acordos, parcerias ou convênios, com o objetivo de cumprir as exigências curriculares. Estas representam enormes vantagens para o empresariado, conforme Catini ([2021](#)), pois

faz uso de recursos de isenções fiscais para realizar seus projetos, e com isso deixa de pagar os impostos com os quais o Estado financiaria a educação, mas não só. Fazem uso da rentabilidade das ações financeiras de seus fundos patrimoniais com os quais realizam “investimentos sociais privados”, além de agenciarem um vasto mercado de produtos e serviços educativos por meio das parcerias que estabelecem com secretarias de educação, escolas e redes de ensino. (p. 108).

Ao tratar especificamente sobre a inserção da modalidade EAD no EM, através da proposta do NEM, o privado poderá se ocupar das atividades escolares de 20% da carga horária do EM diurno, 30% no noturno e até 80% na Educação de Jovens e Adultos (EJA), podendo incidir tanto na formação comum quanto nos itinerários formativos, de acordo com a Resolução nº 3, de 2018, das Diretrizes Curriculares Nacionais do EM ([BRASIL, 2018](#)). Tal relação entre o público e o privado, é incentivada através da iniciativa do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - Educação Conectada e o Ministério da Educação (MEC) ao promoverem chamada pública com o objetivo: “fomentar o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica nas escolas públicas de educação básica” ([BNDES, 2018](#)). Segundo [Quadros e Krawczyk \(2021\)](#) a Fundação Lemann recebeu 10 milhões de reais por meio desta chamada.

Assim, cabe destacar o que a inserção da EAD tem representado no que diz respeito às parcerias. Polêmicas não somente no contexto de ERE no RS, mas também em instituições de EM do Paraná, onde foi firmado acordo entre o estado e iniciativa privada para oferecimento de aulas a distância e houve denúncias sobre a falta de monitores com formação específica e de atenção qualificada, já que há cerca de 700 alunos por professor ([MAROS, 2022](#)). Ainda, no Estado do Paraná, estudantes e famílias se mobilizaram em protesto contra as atividades da parte flexível do currículo transmitidas via televisores instalados nas salas de aula. Em São Paulo, alunos de EM assistem a aulas gravadas já que 22% das turmas de Itinerários Formativos estão sem professor ([ALFANO, 2022](#)). Desta forma, as TDIC são utilizadas também para ocultar a falta de estrutura das escolas e com o fim estratégico de reduzir custos.

Dada as situações expostas, faz-se importante “capturar não os efeitos sobre coletividades sociais abstratas, mas antes a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos” ([BALL, 2011, p. 44](#)) a fim de identificar e analisar a atuação governamental sobre a EAD no NEM. Considerando que a escola é um campo de disputa pelo poder e pelo conhecimento ([BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016](#)), preocupa que sejam continuadas ou repetidas as “soluções” realizadas no ERE.

De um lado, o aluno e a família diante de suas (im)possibilidades em relação ao acesso aos recursos tecnológicos, conexão à internet e à mediação familiar para os estudos. De outro, professores diante de um novo formato de ensino cuja prática não lhes era comum e que exige, além dos recursos tecnológicos e de organização de espaço e tempo, habilidades com o manuseio dos aparelhos, aplicativos e plataformas de gravação, edição e envio de conteúdo ([ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, p. 38](#)).

É inadmissível que a implementação da EAD mediada por TDIC, persista no NEM como mais uma política que está longe de garantir o direito à educação para todos, em igualdade de condições. Assim, a partir do capítulo seguinte, busco analisar a atuação da SEDUC/RS para a apropriação das TDIC por professores e estudantes de escolas estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2020 e 2022.

5. ATUAÇÃO DA SEDUC/RS PARA APROPRIAÇÃO DAS TDIC: O QUE OS DADOS E AS COMUNICAÇÕES OFICIAIS NOS DIZEM

Neste capítulo, pretendo expor, a partir de dois títulos, respectivamente “OS NÚMEROS” e “AS NOTÍCIAS DA SEDUC/RS (janeiro 2020 – julho de 2021)” um diagnóstico sobre as possibilidades de apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação especificamente de alunos e professores de Ensino Médio do Rio Grande do Sul (RS), a partir de informações disponíveis nos bancos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Ainda, como parte do escopo, farão parte da análise as notícias selecionadas do site oficial da SEDUC/RS. Estas são as duas fontes de informações priorizadas na pesquisa que realizei para trazer à luz mais elementos acerca da problemática que envolve a democratização da educação, a reforma do Ensino Médio e a apropriação das TDIC.

5.1 OS NÚMEROS DO SAEB (2019) E DO CENSO ESCOLAR (2020)

O diagnóstico com base nos dados do SAEB (2019) e do Censo Escolar (2020), anteriores a pandemia que ocorreu no período entre março de 2020 e abril de 2022, passa a ser construído através da seleção dos itens do sistema de avaliação, sobre as questões presentes no Quadro 3.

Quadro 3 - Fonte dos dados e indicadores selecionados para a pesquisa: SAEB (2019) e Censo Escolar (2020)

Fonte	Indicadores
Censo Escolar (2020)	Existência de recursos e equipamentos nas Escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul
	Equipamento e recursos por nível socioeconômico nas Escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul
	Número médio de equipamentos e desvio padrão nas escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul
SAEB (2019)	Nível de Preparo dos Professores de Ensino Médio com o uso das tecnologias - Rio Grande do Sul
	Equipamentos e recursos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio - Rio Grande do Sul

Fonte: Organizado pela autora.

Considerando as respostas aos itens indicados no Quadro 3, analiso as condições dos estudantes e das escolas das quatro redes que oferecem Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul: federal, estadual, municipal e privada. A respeito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a partir do Censo Escolar (2020), foi possível arrolar informações sobre a existência e a quantidade de computadores de mesa, computadores portáteis e tablets, assim como de internet banda larga nas instituições.

Quanto aos recursos oferecidos para os alunos, nota-se que a maioria das escolas (89,4%) conta com *desktops* para os alunos, o que seria adequado ao ensino presencial. No entanto, a situação é diferente quando se trata de *notebooks* ou *tablets*. Importantes no contexto da pandemia, os computadores portáteis não são realidade na maioria das instituições - 62,8% não possuem. Se na rede federal (60,4%) e na rede privada (76,8%) os percentuais são mais satisfatórios, na estadual apenas uma a cada cinco escolas conta com computadores portáteis (21,4%). Os *tablets* representam uma situação ainda mais insatisfatória, pois 85,4% das instituições não contam com aparelhos deste tipo, em um percentual que varia, mas é majoritário em todas as redes.

Tabela 3 - Existência de recursos e equipamentos nas Escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2020 (em %)

Recursos	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Banda Larga	95,8	76,4	81,8	99,2	82,3
Computador de Mesa	100,0	88,7	73,1	91,5	89,4
Computador portátil	60,4	21,4	50,0	76,8	35,8
Tablet	37,5	3,4	3,8	47,8	14,6

Fonte: Censo Escolar (2020).

Ao construir uma tabela cruzada entre os equipamentos disponíveis e o nível socioeconômico dos alunos e suas famílias, verifica-se uma importante diferença entre os extremos. Se por um lado a internet está universalizada, por outro a banda larga, computadores portáteis e *tablets* têm menores percentuais nas escolas onde há estudantes com menores níveis socioeconômicos de acordo com a Tabela 4.

Tabela 4 - Equipamento e recursos por nível socioeconômico⁸ nas Escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2020 (em %)

Equipamentos/recursos	III	IV	V	VI	VII
Desktop	66,7	86,5	88,4	90,0	76,5
Computador portátil	16,7	29,3	25,8	23,0	41,2
Tablet	0,0	5,3	5,2	5,8	23,5
Internet	100,0 0	97,7	99,6	100,0	100,0
Banda Larga	66,7	82,3	88,9	87,6	100,0

Fonte: INSE (Inep, 2019) e Censo Escolar (Inep, 2020).

Ao verificar a média de equipamentos por rede de ensino, novamente observa-se melhores percentuais na rede privada e na rede federal. A rede privada dispõe de mais *tablets*, enquanto a rede federal de computadores portáteis. Por sua vez, as redes municipais e a estadual contam com computadores de mesa, mas pequena quantidade de equipamentos portáteis.

⁸ De acordo com a classificação presente no Saeb (2019), o nível III comporta os estudantes que possuem pais/responsáveis com o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo, possuem wi-fi mas não contam com computador; o nível, IV é composto por estudantes com pais/responsáveis com ensino médio completo ou o ensino superior completo, wi-fi e computador e mesa de estudos; Os estudantes em nível V possuem pais/responsáveis com o ensino médio completo ou ensino superior completo, além de contar com um ou dois quartos em domicílio e wi-fi; Em nível VI a maioria dos estudantes tem pais/responsáveis com ensino médio completo ou superior completo, contam com wi-fi, mesa para estudos e dois ou mais computadores; Os estudantes que fazem parte do nível VII contam com pais/responsáveis que possuem ensino médio ou superior completo. A maioria possui uma geladeira, três ou mais quartos, wi-fi, mesa para estudos. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais carros, três ou mais banheiros e duas ou mais geladeiras.

Tabela 5 - Número médio de equipamentos e desvio padrão nas escolas de Ensino Médio por rede de ensino - Rio Grande do Sul - 2020 (em número de equipamentos)

Equipamentos	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Desktop	153 (109,1)	18,4 (20,5)	14,4 (20,4)	24,6 (26)
Computador	20,6 (61,4)	6,1 (15,8)	2,5 (3,8)	14,4 (27,7)
Tablet	6,9 (14,5)	0,8 (5,6)	0,04 (0,196)	14,3 (58,3)

Fonte: Censo Escolar (2020).

Nas escolas, há a preocupação com formações para as novas tecnologias. A maioria dos diretores aponta desenvolver atividades de formação nas diferentes redes: federal (75,8%), estadual (71,5%), municipal (75,0%) e privada (88,4%) (INEP, 2020). Com tais percentuais, em paralelo com os que constam na Tabela 5, entende-se que há certa apropriação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pela maioria dos profissionais respondentes.

No mais, cabe ressaltar que, mesmo entre quem preencheu o instrumento do Saeb, esta é uma questão com alto percentual de não preenchimento, em especial nas redes públicas (32,2% na rede federal, 30% na estadual, 33,3% na municipal e 8,8% na rede privada).

Tabela 6 - Nível de Preparo dos Professores de Ensino Médio para o uso das tecnologias, por rede de ensino - Rio Grande do Sul (em %)

Nível de Preparo	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Nada	2%	1%	0%	0%
Pouco	11%	17%	40%	5%
Razoavelmente	47%	53%	40%	47%
Muito	39%	29%	20%	47%

Fonte: Saeb ([BRASIL, 2019](#)).

Sobre estes sujeitos, apesar de sentirem-se preparados para o uso das TDIC, segundo os dados expostos pelo SAEB (2019), Censo Escolar (2020), há significativas alterações nos dados se considerarmos o ERE (2020-2022). De

acordo com os dados do período, levantados pelo Instituto Península, 83% dos professores brasileiros não se sentiam preparados para o ERE e 88% revelam ter dado a primeira aula virtual após a pandemia segundo levantamento realizado entre abril e maio de 2020 ([INSTITUTO PENÍNSULA, 2020](#)).

Ao contrastar as respostas das instituições com os alunos que responderam ao questionário do Saeb em 2019, foi possível observar a mesma hierarquia das condições. Justamente nas redes que menos dispõem de estrutura (estaduais/municipais), uma parcela dos alunos não conta com tais recursos. Além do mais, não há tablet para a maioria dos estudantes e praticamente metade dos estudantes das redes públicas contam apenas com um computador em casa (federal: 43,4%; estadual: 49,2%; municipal: 49,5%; privada: 34,7%).

Tabela 7 - Equipamentos e recursos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio - Rio Grande do Sul por rede de ensino - 2020 (em %)

Equipamentos/recursos	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Tablet	24,7	19,3	24,5	43,5
Computador	93,1	74,1	73,9	94,1
Wi-fi	94,0	86,5	87,0	96,8
Quarto próprio	81,8	77,6	76,8	89,2
Mesa de Estudos	76,6	58,1	58,5	86,9

Fonte: Saeb ([2019](#)).

Parte significativa dos estudantes do 3º ano do EM da rede estadual do RS, em proporção semelhante à da rede municipal, não possui computador (25,9%), wi-fi (13,5%) e mesa de estudos (49,1%). Em comparação, na rede federal apenas 6,9% não possuem computador, 6,0% wi-fi e 23,4% mesa de estudos; e da rede privada não possuem computador (5,1%), wi-fi (3,2%) e mesa de estudos (13,1%).

A partir dos dados expostos até aqui quanto ao acesso à internet e às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Brasil e, em específico, na comunidade escolar de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, é possível verificar que: (1) não estávamos preparados para o ERE em alguns elementos essenciais já que o sistema não oferece as condições mínimas necessárias para

o acompanhamento de atividades de modo remoto; (2) a comparação entre as redes de ensino coloca luz sobre um potencial aprofundamento das desigualdades educacionais já que estudantes mais pobres, muitas vezes de escolas mais pobres, possuem as piores condições de acesso; (3) a questão da qualificação dos profissionais parece ter sido enfrentada pelas escolas já que a maioria dos diretores tem realizado formações e os professores entendem possuir condições de lidar com a tecnologia; (4) há a necessidade de maiores investigações sobre o tipo de apropriação já que em muitos casos, as formações oferecidas para os estudantes e professores, pode estar alinhada puramente a questões técnicas e instrumentais, sendo avessa a uma apropriação crítica, reflexiva, vinculada à emancipação e ao empoderamento dos sujeitos; e (5) a rede federal consegue assegurar melhores condições de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e, conseqüentemente, detém maior garantia quanto ao direito à educação e combate às desigualdades.

Sem um computador, notebook, celular e/ou tablet à disposição e acesso à internet para acompanhamento das aulas, promove-se um processo de ensino excludente. Há necessidade de que sejam disponibilizados recursos voltados à formação dos professores para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, à compra de computadores portáteis e para a garantia de acesso à internet. A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no currículo das escolas brasileiras e, em específico ao Ensino Médio, através da implementação da modalidade EAD nos currículos possibilitada pela reforma da etapa, deve ocorrer a partir de uma atuação governamental que implique em “[...] suporte pedagógico, financeiro e tecnológico que garanta a todos a educação” (PIMENTEL, 2016, p. 131). Assim, o planejamento da distribuição de recursos e de formação continuada aos profissionais da educação deve considerar as condições diversas e desiguais das instituições de ensino e dos ambientes familiares dos estudantes e dos professores porque, como nos apresenta [Cury \(2002\)](#), diferiram nas escassas condições disponibilizadas no período de Ensino Remoto Emergencial, como já diferiam antes devido à inflexão das políticas econômicas e sociais. Por razões de escolha política e da pandemia,

encolheram-se ainda mais os orçamentos⁹.

Seria a implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação acelerada pelo Ensino Remoto Emergencial e possibilitada, inserção da Educação a Distância no Ensino Médio, através do Novo Ensino Médio, mais um ponto a corroborar para a não garantia de direitos e transferência de responsabilidades quanto às políticas sociais? “O público que passa a ser de direito privado, ou o Estado faz parcerias com instituições do Terceiro Setor para a execução de políticas sociais” ([PERONI, 2012, p. 17](#)).

A partir do próximo título possível identificar quais foram as ações da SEDUC/RS para apropriação das TDIC de alunos e professores das escolas estaduais do RS e averiguar, o que a instituição tem feito para sanar as desigualdades educacionais expostas até aqui, através dos dados do Censo Escolar (2020) e SAEB (2019).

5.2 AS NOTÍCIAS DA SEDUC/RS (janeiro 2020 – julho de 2022)

Ao situar a disputa pelo projeto de Ensino Médio, com a formação básica completa e comum a todos contraposta à visão de escola flexível que fragmenta ao alinhar a formação da juventude às demandas do mercado de trabalho (SILVA, 2018), compreendo que a segunda concepção ganhou força com a sanção da [Lei nº 13.415/2017](#). [Peroni, Caetano e Lima \(2018, p. 418\)](#) apontam que o Novo Ensino Médio foi orquestrado por “[...] institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais”, que têm sua atuação marcada por uma visão gerencial.

Assim, com o objetivo de identificar e analisar quais foram as ações da SEDUC/RS para a apropriação das TDIC de professores e estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio e a fim de compreender como se dá a atuação dos sujeitos foram extraídas do *site* oficial da SEDUC/RS notícias referentes ao período de mês de janeiro do ano de 2020 até o mês de julho do ano de 2022. O período foi escolhido por contemplar os anos em que ocorreu o

⁹ Conforme notícia divulgada em 2001 pela [Câmara dos Deputados](#) houve veto presidencial à ajuda financeira que garantiria acesso à internet para alunos e professores das redes públicas.

ERE que fomentou as discussões sobre a importância das TDIC nas instituições escolares, assim como o início da implementação do NEM e, conseqüentemente, da inserção da EAD nesta etapa de ensino.

A partir do campo de pesquisa existente no *site* da SEDUC/RS foram selecionadas, em primeiro momento no período entre janeiro de 2020 e junho de 2021, 410 notícias; e, entre julho de 2021 e julho de 2022, 257. Somadas, são 657 textos, a partir do termo “Ensino Médio”. Estas, foram registradas em uma planilha de Excel e classificadas através dos campos/colunas “título”, “data”, “a quem se destina”, “sujeitos envolvidos”, “conteúdo geral”, “conteúdo específico” e “observações”. Para identificação, utilizei os seguintes elementos:

1. Na coluna “a quem se destina” foi sinalizado o perfil dos sujeitos a quem se destinava a notícia, considerando “alunos”, “alunos e professores”, “comunidade escolar”, “gestores” e “professores”.
2. Na coluna “sujeitos envolvidos” procurou-se sinalizar os diferentes sujeitos e instituições parceiras às diversas ações.
3. Na coluna “conteúdo geral”, foi anotado o objeto ou assunto classificado por “acesso”, “formação” e “plataforma”. Foi considerado “acesso” quando a notícia tratou do acesso a equipamentos e plataformas; em “formação” inclui cursos, seminários, lives e reuniões, formações diversas; em plataforma constam as notícias que tratam dessas, mas não tinham relação direta com formação ou acesso.

Os demais campos foram utilizados para apoio no preenchimento dos campos principais, citados acima. Adicionadas as informações necessárias em todas as linhas e colunas, dadas as percepções sobre o foco deste estudo, foram excluídas 574 notícias, restando 93 textos selecionados e alinhados diretamente com o que propõe esta pesquisa - analisar a atuação da SEDUC para a apropriação das TDIC. Tal recorte levou em conta, neste primeiro momento, o conceito mais simples de apropriação, vinculado somente ao acesso e formação, já que a possibilidade de análise sobre o conceito de apropriação exposto na seção de referência conceitual desta pesquisa, no Capítulo 2, que se entende como ideal, necessitaria de uma análise aprofundada sobre todos os textos, movimento realizado posteriormente, presente ainda neste capítulo.

Selecionados os 93 textos, ao cruzar os dados, foi possível aferir que o ano de 2021, com 37 abrigou a maior quantidade de notícias relacionadas à apropriação para as TDIC, conforme a tabela 8:

Tabela 8 – Quantidade de notícias selecionadas por ano e mês: 2020-2022

Mês	2020	2021	2022
Janeiro	0	1	0
Fevereiro	0	0	4
Março	1	4	5
Abril	0	3	3
Maio	0	1	6
Junho	0	7	5
Julho	7	3	0
Agosto	7	2	0
Setembro	1	7	0
Outubro	6	8	0
Novembro	8	0	0
Dezembro	3	1	0
Total p/ ano	33	37	23
Total geral	93		

Fonte: Organizado pela autora como base em [SEDUC/RS](#).

Cabe mencionar que os 23 textos do ano de 2022 representam a quantidade de notícias de janeiro a julho, podendo sofrer alterações significativas ao fechamento do ano. Ainda, observamos que os meses, dentre os três anos, com maior frequência de publicações são: julho, agosto e novembro, em 2020, e junho, setembro e outubro, em 2021. Interessante destacar que os valores referentes aos seis primeiros meses do ano, levando em conta os três anos pesquisados, sobem consideravelmente com o passar do tempo – de apenas 1 para 16 e finalizando em 23. No entanto, há decaída no período final do ano, considerando os anos de 2020 e 2021 – são onze textos a menos. De maneira geral, há uma tendência de crescimento no número de textos sobre a temática.

A partir da coluna “conteúdo geral” passei a identificar a quantidade de ações promovidas para a apropriação das TDIC, tendo em vista “acesso”, “formação” e “plataforma”. Com essas classificações, encontramos os dados abaixo:

Tabela 9 – Quantidade de notícias selecionadas por ano/conteúdo considerando “formação”, “plataforma” e “acesso”.

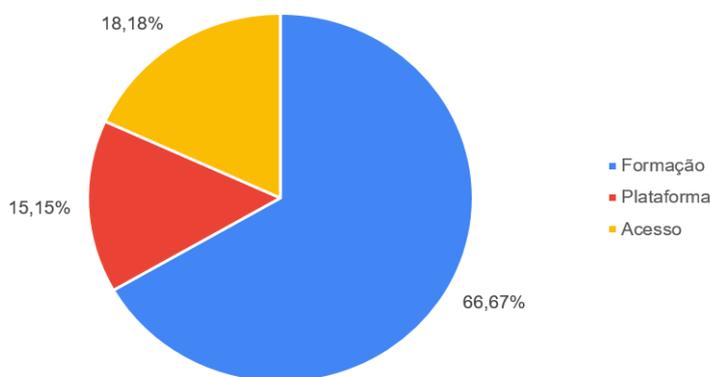
Ano	Formação	Plataforma	Acesso	Total geral
2020	22	5	6	33
2021	27	7	3	37
2022	14	7	2	23
Total p/ conteúdo	63	19	11	93

Fonte: Organizado pela autora como base em [SEDUC/RS](#).

Como observado, a maioria das 93 notícias, levando em conta os três anos, tratavam da formação para o uso das TDIC – com 63 textos publicados. Com o segundo maior número (19) em publicações, seguimos com as notícias voltadas às plataformas e, por fim, ocupando o último lugar, o acesso esteve presente em 11 notícias.

Assim, tendo em mente os três anos e o filtro “conteúdo geral”, formação representa 66,67% do total das notícias, acesso 18,18% e plataforma 15,15% conforme a figura abaixo:

Figura 1 - Quantidade de notícias selecionadas nos três anos, considerando “formação”, “plataforma” e “acesso” em %.

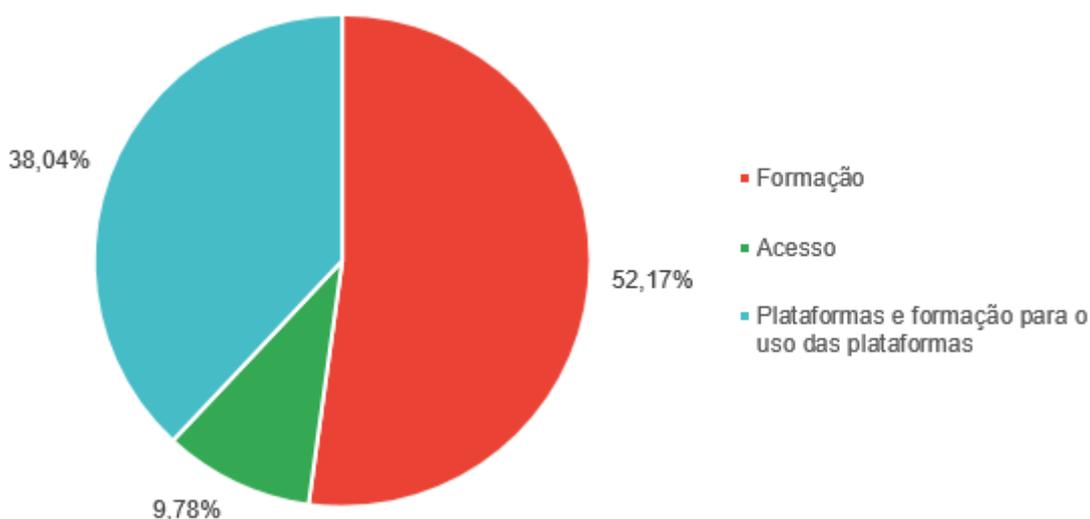


Fonte: Organizado pela autora como base em [SEDUC/RS](#).

Dentre os 11 textos que discutiam sobre questões voltadas ao acesso, a grande maioria tratava (9) de questões voltadas ao acesso a equipamentos e recursos como *notebooks* e kits robótica ([COSTA, 2020](#)) ou *chromebooks* ([KANNENBERG, COSTA, 2020](#)). Um cita o termo de cooperação que garante a instalação de 31 núcleos de inovação tecnológica nas escolas de Educação Profissional do Estado ([SILVA, COSTA, 2022](#)), um outro trata do anúncio de um guia de conectividade para as escolas ([COSTA, 2021](#)) e mais um fala sobre internet via patrocínio ([COSTA, SCARTON, KANNENBERG, 2020](#)).

Importante considerar que os 19 textos que se referem somente às plataformas, tiveram exclusivamente como objetivo apresentar as plataformas, noticiar parcerias com instituições privadas e promover a sua utilização. No entanto, parte (15) dos textos que discutem sobre a formação de professores, vincula esta formação a plataformas diversas. Com isso, ao cruzarmos as notícias que tratam de formação para o uso de plataformas (16) com as notícias que tratam especificamente do incentivo ao uso das plataformas e, ou da apresentação das plataformas (19), verificamos que, ao longo dos três anos, as plataformas foram citadas em 35 textos. Assim, ao abrigo todas as notícias em que elas foram citadas – incluindo as voltadas à formação e, ao excluirmos da seleção “formação” todas as notícias que tratam de plataformas, observamos o seguinte dado:

Figura 2 - Quantidade de notícias selecionadas nos três anos, considerando “formação”, “plataformas e formação para o uso de plataformas” e “acesso” em %.



Fonte: Organizado pela autora como base em ([SEDUC/RS](#))

Ou seja, 38,04% das 93 notícias estavam alinhadas à adesão de plataformas educacionais, enquanto 52,17% estavam voltadas à formação para

utilização de outras tecnologias e apenas 9,78% dedicava-se a questões de acesso.

Além de lucrativas parcerias, as plataformas seguem uma lógica neoliberal em seu conteúdo, à medida que adentram escolas com o propósito de difundir a livre concorrência, em uma formação fortemente dirigida para competir (FREITAS, 2018; CATINI 2019). Nesta perspectiva, a educação não é vista como um direito a ser garantido pelo Estado e pela sociedade, e sim como uma mercadoria a ser adquirida (PERONI, 2018).

Com relação ao cruzamento das notícias por ano e perfil, levando em conta os perfis: alunos, professores, alunos e professores, gestores e comunidade escolar, com o maior número de notícias (44), dentre os anos escolhidos, estão os textos direcionados aos professores. Em segundo lugar, os indicados aos alunos.

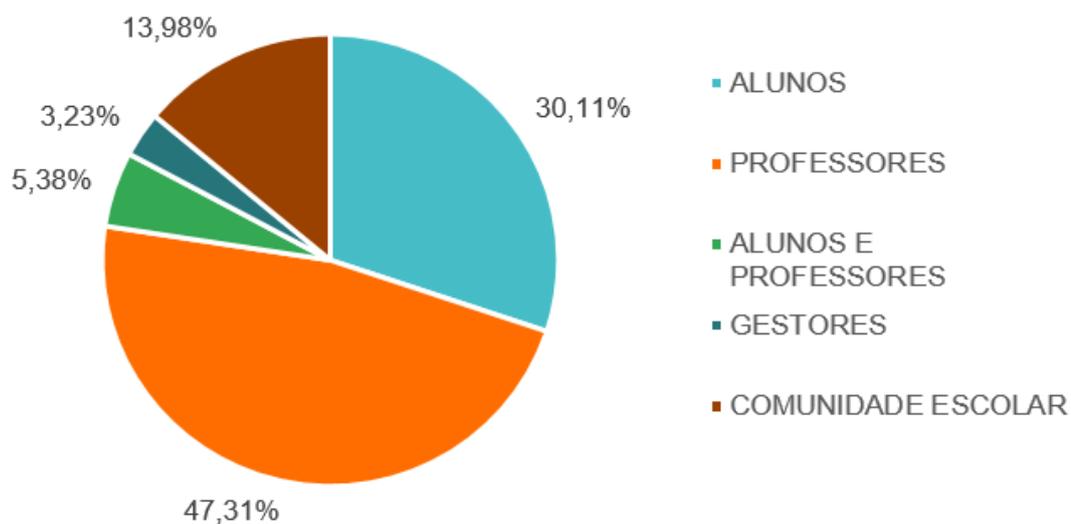
Tabela 10 – Quantidade de notícias selecionadas nos três anos, considerando os perfis “alunos”, “professores”, “alunos e professores”, “gestores” e “comunidade escolar”

Ano	Alunos	Professores	Alunos e Professores	Gestores	Comunidade Escolar	Total geral
2020	4	21	2	0	6	33
2021	12	17	3	3	2	37
2022	12	6	0	0	5	23
Total p/ perfil	28	44	5	3	13	93

Fonte: Organizado pela autora como base em (SEDUC/RS)

Destaco que o perfil “comunidade escolar” reflete as notícias direcionadas a professores, gestores e alunos, podendo influenciar sobre as quantidades em “professores”, “alunos”, “alunos e professores”. Este cruzamento não foi realizado por não impactar de forma significativa os números, dado ao fato de que eles aumentariam proporcionalmente. Observando a figura abaixo, percebemos que, dentre os três anos, as notícias foram destinadas principalmente aos professores, seguidos dos alunos, gestores e, por fim, à comunidade escolar.

Figura 3 - Quantidade de notícias selecionadas nos três anos, considerando os perfis “alunos”, “professores”, “alunos e professores”, “gestores” e “comunidade escolar” em %.



Fonte: Organizado pela autora como base em [SEDUC/RS](#).

Ao contrastar o as notícias dos três anos com o perfil dos sujeitos e conteúdo, identifiquei que, dentre as 44 notícias destinadas aos professores, perfil com maior número de notícias, 16 indicavam formações para o uso de plataformas como: (1) *google sala de aula*, ambiente oficial das aulas remotas, que segundo [Scarton \(2020\)](#) teve início dois meses após a suspensão das aulas presenciais; (2) *Vivescer*, do Instituto Península, focada no apoio emocional aos professores ([SCARTON, 2020](#)); (3) *Foco na Escola* que sistematiza dados das avaliações em larga escala e, a partir disso, oferece planos de aula e materiais de apoio de acordo com o “diagnóstico” das necessidades de cada escola ([SECOM, 2021](#)); (4) “*Resolve Sim*” ([SCARTON, KANNENBERG, 2020](#)), da empresa Eleva, que tem como acionista Jorge Paulo Lemann; (5) *Elefante Letrado* ([SANDER, 2020](#)) e (6) *Árvore* ([COSTA, 2021](#)) voltada a iniciativas de leitura alinhadas à BNCC, entre outras.

As demais (28) eram voltadas à formação para o uso de outras TDIC, como formação audiovisual, desenvolvimento de competências digitais ([COSTA, 2021](#)) ou fomentavam discussões acerca do ensino mediado por tecnologias ([COSTA, 2020](#)) entre outros temas correlatos.

Tabela 11 - Quantidade de notícias selecionadas nos três anos, por perfil (alunos, professores, alunos e professores, gestores e comunidade escolar) e conteúdo (formação, plataforma e acesso).

Perfil	Formação	Plataformas	Acesso	Total geral
Alunos	16	12	0	28
Professores	44	0	0	44
Alunos e professores	1	4	0	5
Gestores	1	2	0	3
Comunidade Escolar	0	2	11	13
Total p/ perfil	62	20	11	93

Fonte: Organizado pela autora como base em ([SEDUC/RS](#))

Das 28 notícias direcionadas aos alunos, 16 tratavam de formações para o uso das TDIC, incluindo formações voltadas à utilização de diferentes plataformas como: (1) de preparação para o Enem, "Resolve Sim" ([SCARTON, KANNENBERG, 2020](#)), da empresa Eleva, que tem como acionista Jorge Paulo Lemann; (2) "Gamificada de Matemática", voltada a jogos com enfoque no pensamento computacional; Elefante Letrado ([SANDER, 2020](#)), Árvore ([COSTA, 2021](#)) e; *google* sala de aula. As demais (12) noticiavam os benefícios ([SCARTON, KANNENBERG, 2020](#)) das plataformas, ações realizadas por escolas ou regiões específicas, com uso das plataformas ([LIMA, BEM, 2021](#)) ou eventos onde as plataformas seriam utilizadas ([SILVA, COSTA, 2022](#)).

Dentre as 16 que apresentavam possibilidades de formação para os alunos, 2 notícias tratam da iniciativa "Tipo Aula - de aluno para aluno" ([SANDER, 2020](#)), com foco na formação dos estudantes para a utilização das plataformas do *Google*, já as demais (14) buscaram incentivar a participação em formação para desenvolvimento de Desenvolvedores ([BEM, 2021](#)).

Do total de 93 notícias, 11 têm foco na comunidade escolar como um todo, sendo professores, alunos e gestores escolares. As notícias voltadas à

comunidade escolar, discutiam sobre o acesso à equipamentos, à recursos tecnológicos e a internet como exposto anteriormente pela Tabela 10. Já as 5 notícias indicadas à duas frentes (alunos e professores), tratavam inteiramente de formações para o uso da plataforma Árvore ([SANDER, 2020](#)).

As notícias para os gestores tratavam da formação “Boas Práticas de Comunicação Escolar em Tempos de Pandemia” ([COSTA, 2021](#)) com 1 notícia; adoção à plataforma “Foco na Escola” com 2 notícias. Todas as notícias voltadas à “alunos e professores” tem como foco formações para o uso da plataforma Árvore ([COSTA, SCARTON, 2020](#)).

É possível identificar até aqui, a presença frequente de algumas instituições privadas inseridas na educação básica, por isso, cabe identificarmos os sujeitos envolvidos em cada uma das ações, considerando todas as 93 notícias selecionadas para construção desta análise.

A partir do campo “sujeitos envolvidos” foi possível tornar evidente a inserção das instituições privadas na Educação Básica, por meio das parcerias público-privadas. De acordo com a tabela 12.

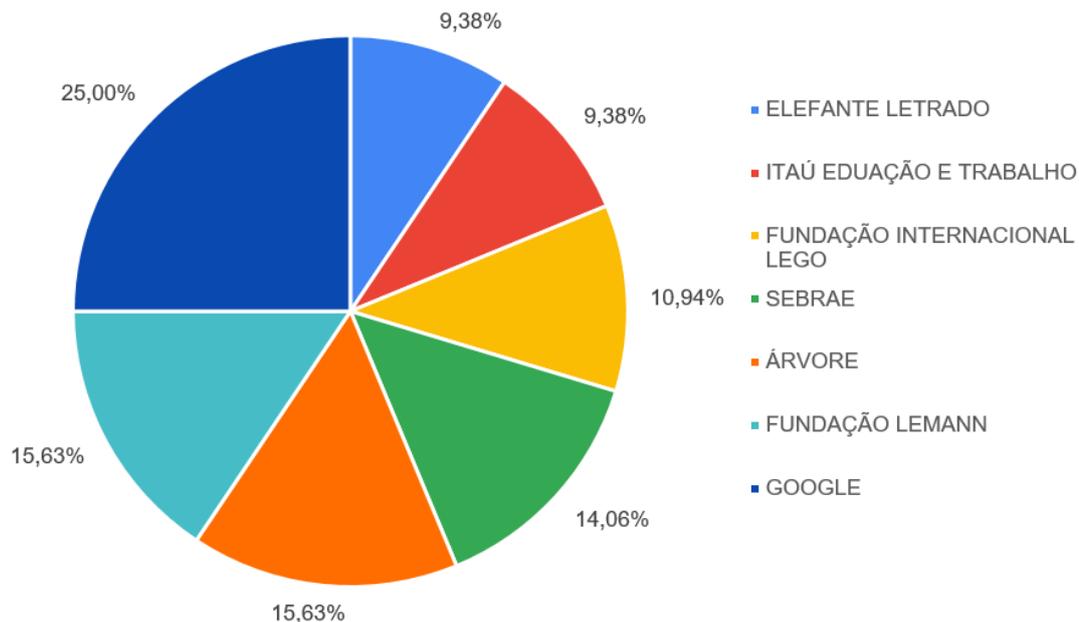
Tabela 12 – Presença de iniciativa privada com ou sem fins lucrativos por ano: 2020-2022

Iniciativa Privada	2020	2021	2022	Total p/ iniciativa
E-Duca digital	1	0	0	1
GEOGEBRA	0	1	0	1
CÂMERA CAUSA	0	1	0	1
ESCOLAS CRIATIVAS	0	1	0	1
MINUTO ESCOLA	0	1	0	1
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	0	1	0	1
INSTITUTO ALICERCE	0	1	0	1
INSTITUTO IMED	0	1	0	1
INSTITUTO PENÍNSULA	1	0	0	1
JUNIOR ACHIEVEMENT	0	0	1	1
OPERADORAS OI VIVO TIM	1	0	0	1
UNISINOS	0	0	1	1
SCRATCH	0	0	2	2
RESOLVE SIM	2	0	0	2
ASSOCIAÇÃO DE EMPRESAS DE TECNOLOGIA (ASSESPRO- RS)	0	2	0	2
CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA - CIEB	2	0	0	2
ELEVA EDUCAÇÃO	2	0	0	2
REDE BRASILEIRA DE APRENDIZAGEM CRIATIVA	0	2	0	2
INSTITUTO IUNGO	0	0	2	2
INSTITUTO PROA	0	0	2	2
SEGIN	2	0	0	2
TECNO PUC	0	2	0	2
ELEFANTE LETRADO	2	1	3	6
ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO	2	4	0	6
FUNDAÇÃO INTERNACIONAL LEGO	0	5	2	7
SEBRAE	5	4	0	9
ÁRVORE	4	5	1	10
FUNDAÇÃO LEMANN	2	6	2	10
GOOGLE	12	3	1	16

Fonte: Organizado pela autora como base em [SEDUC/RS](#)

Observamos a presença de 29 instituições privadas e, ou sem fins lucrativos, com destaque para o ano de 2021 com maior frequência de participações e, para as seguintes instituições, de acordo com a quantidade de vezes em que foram citadas: *google* (15), *Árvore* (10), *Fundação Lemann* (10), *SEBRAE* (10), *Fundação Internacional LEGO* (7), *Elefante Letrado* (6) e *Itaú Educação e Trabalho* (6). Importante observar a expressividade de cada iniciativa/sujeito destaque, a partir da Figura 4.

Figura 4 - Presença da iniciativa privada considerando as mais citadas em %.



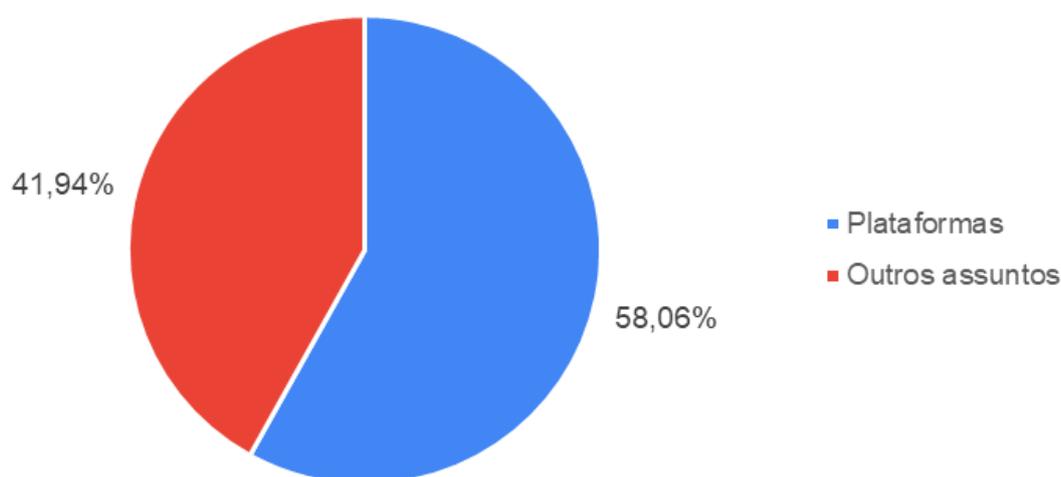
Fonte: Organizado pela autora como base em [SEDUC/RS](#)

A empresa *Google* ocupa um grande espaço dentre o total de notícias selecionadas para este trabalho ao levarmos em consideração as iniciativas com maior presença. Se firma através da plataforma Google Sala de Aula.

Ainda em campo de destaque, considerando as três maiores presenças, após a *Google*, está a plataforma *Árvore*, responsável por oferecer materiais de leitura alinhados à BNCC e as iniciativas promovidas pela Fundação Lemann. Ocupando os últimos espaços, temos a Fundação Internacional LEGO, a plataforma Elefante Letrado e a instituição Itaú Educação e Trabalho. Cabe mencionar que para construção da Tabela 11 e da figura 4, foram consideradas somente a quantidade de vezes em que cada iniciativa surgiu de maneira explícita. Ao considerarmos os apoiadores de cada iniciativa, no caso da Fundação Lemann, por exemplo, os números aumentam já que, além de fazer-se presente de maneira explícita, apoia as iniciativas: Escolas Criativas com 1 notícia, Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa ([RBAC](#)) com 1 notícia, [Instituto Península](#) com 1 notícia. Assim, subindo sua participação para 13 textos. No mesmo sentido, o [Instituto Proa](#) é apoiado pelo Itaú Educação e Trabalho, o [Instituto Península](#) pelo Todos pela Educação e Instituto Unibanco, dentre apenas às possíveis identificações realizadas através de pesquisas nos sites das próprias instituições.

De acordo com o exposto nesta seção, apenas pela análise quantitativa sobre as notícias já alcançamos dizer sobre a atuação da SEDUC/RS para a apropriação das TDIC de alunos e professores das escolas estaduais de ensino médio do RS, entre 2020 e 2022, pontuando que: (1) a maioria das 93 notícias, levando em conta os três anos, tratavam da formação para o uso das TDIC com 63 textos; (2) 2021 é o ano com mais notícias; (3) as formações representam 66,67%; (3) houve pouca preocupação com questões voltadas ao acesso às TDIC e; (4) há envolvimento de iniciativas privadas para promoção da apropriação das TDIC; (5) Plataformas estiveram presentes em 58,06% das 93 notícias de acordo com a figura 5.

Figura 5 - Incidência das Plataformas no total das notícias selecionadas em %.



Fonte: Organizado pela autora como base em [SEDUC/RS](#)

É importante mencionar que, no geral, os textos não detalham as parcerias, evidenciando falta de transparência na condução da política educacional. Em tempos de carências na rede estadual, com salários congelados no magistério gaúcho e infraestrutura insuficiente – como expõe a [CPERS \(2021\)](#) – faltam informações acessíveis sobre o uso de recursos públicos. Há estudos que, conforme exposto por [Peroni, Caetano e Lima \(2018\)](#), apresentam a centralidade de alguns sujeitos como a Fundação Lemann nas iniciativas privadas. Não é à toa; afinal, as parcerias são lucrativas aos grupos empresariais. Conforme noticiado, em 2020 a Seduc teve um gasto de R\$ 32,5 milhões do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) realizado na *Árvore* e no *Elefante Letrado*, plataformas desenvolvidas por empresas privadas para a oferta de materiais de leitura alinhados à BNCC. No caso do

Google, a empresa destaca que o ambiente para a educação a distância é gratuito. No entanto, houve uma contrapartida. Em novembro de 2020 ([KANNENBERG, COSTA, 2020](#)), foi anunciado o investimento de R\$ 83,6 milhões pelo Estado, com recursos do FNDE, para a aquisição de *Chromebooks*, um *notebook* que acessa as ferramentas do *Google for Education*. Neste caso, [Damasceno \(2020\)](#) atenta que existe um ponto ainda mais polêmico, com a disponibilização de dados de mais de 900 mil alunos e educadores a partir do cadastro nas ferramentas do Google.

Com isso, esta análise das notícias já evidencia a hipótese mencionada na introdução deste estudo. Há um aprofundamento da privatização da educação, favorecida através das ações da SEDUC/RS e efetivada através do oferecimento por parte do privado, ao público, de soluções tecnológicas consolidando as parcerias público-privadas.

6. DESIGUALDADES DIGITAIS E AS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS

“O mundo está se tornando dividido: entre aqueles que são e aqueles que não são, entre aqueles que têm acesso e aqueles que não têm acesso — a bens, recursos, serviços e até mesmo a comida”, (VEIGA-NETO, 2007 p. 98).

Ao trazer à tona a iniquidade de acessos, o excerto acima alinha-se com as discussões realizadas ao decorrer desta pesquisa e, para além, com as considerações finais realizadas a partir deste capítulo já que, através das análises realizadas pude observar que:

1. Apesar da maioria das escolas declarar que possui *desktops* para os alunos, os *notebooks* e *tablets* - importantes no contexto do ensino não presencial, como o ERE e a EAD, não são realidade no cotidiano de ensino e aprendizagem da maioria das instituições;
2. O percentual de equipamentos e recursos disponibilizados nas escolas e a domicílio varia de acordo com a rede de ensino e é relativo ao nível socioeconômico dos estudantes;
3. Foram desenvolvidas atividades de formação de professores para as TDIC, em maioria direcionadas aos professores, voltadas principalmente para a utilização de plataformas diversas;
4. Os docentes sentiam-se preparados para lidar com as TDIC, segundo os dados anteriores ao ERE, mas não se sentiam preparados segundo pesquisas realizadas durante o período emergencial;
5. A SEDUC/RS realizou parcerias público-privadas para viabilizar a apropriação das TDIC por alunos e professores durante o ERE;
6. Há centralidade de alguns atores institucionais privados, evidente através das parcerias realizadas;
7. Há falta de transparência sobre as ações políticas, sendo limitadas as informações acessíveis sobre o uso de recursos públicos.

Assim, é possível afirmar que existe uma grande desigualdade digital entre os estudantes e que a rede estadual de escolas do Rio Grande do Sul não oferecia condições para a não-presencialidade antes do ERE, considerando os recursos disponíveis tanto nas escolas quanto nos domicílios de estudantes e professores. Para oferecer condições mínimas para o período de ensino remoto, a SEDUC/RS buscou a realização de parcerias com instituições do setor privado.

Este movimento, para [Catini \(2020\)](#), foi algo acelerado durante o ERE e tende a permanecer. O Novo Ensino Médio e as normativas decorrentes, por exemplo, abriram caminho para o aprofundamento da privatização da educação por meio das parcerias público-privadas, através da carga horária dedicada a um modelo de educação mediado por tecnologias, a EaD que pode ser viabilizada através das parcerias.

Com isso, fica o questionamento: A quem cabe o planejamento das ações educativas nesta perspectiva privada de educação? A concepção da plataforma Foco na Escola, trazida pelo Itaú Educação e Trabalho, reforça a centralidade das avaliações externas de aprendizagem na política educacional. Ao selecionar professores, o Google e a Fundação Roberto Marinho empenham-se na formação de professores das escolas com melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ([COSTA, 2020](#)). Ou seja, observa-se uso dos resultados da avaliação de modo hierarquizante e legitimador do mercado em seu conteúdo, mas não apenas. Sua implementação é igualmente excludente. Não há computadores, acesso à internet ou formação para todos. São políticas que, ao serem focalizadas justamente a quem tem melhores condições, excluem e não assumem a educação como direito público subjetivo. Acentuadas pela pandemia, as diferenças escolares estão diretamente ligadas ao declínio de investimentos em educação, acarretando maior indisponibilidades de recursos ([ALVES, FARENZENA, SILVEIRA, PINTO, 2020](#)). O que observamos sobre a atuação da SEDUC/RS durante o ERE é que a formação direcionada a grande parte e na maior parte das vezes aos professores é pautada no uso de plataformas diversas, mas com recursos e equipamentos limitados. Muitos desses são ainda para “uso exclusivo dos alunos em sala de aula” ([BARROSO, 2022](#)). Ou seja, não foi abordada em nenhum momento a necessidade de disponibilizar equipamentos e internet para alunos em domicílio, tampouco, acesso à rede em domicílio para professores. Para Paula Sibilía ([CASTRO, 2015](#)), a decisão de disponibilizar recursos e equipamentos a domicílio, tanto de professores como de alunos, é complexa se considerados os possíveis inconvenientes a que os mesmos estariam sujeitos, No entanto,

É provável que valha a pena em virtude de seus méritos, sobretudo em países nos quais as diferenças socioeconômicas são muito graves e o acesso a esse tipo de artefato está longe de ser igualitário ou garantido pelo livre jogo do mercado. ([CASTRO, 2015 pg. 30](#)),

Assim, tal restrição promove frustração e fracasso quando é esperada a inclusão digital. Em termos de apropriação, não foi oferecida nenhuma formação com viés social, emancipatório e de empoderamento sobre as TDIC, durante o período emergencial, assim como após este período, considerando que o retorno obrigatório às aulas presenciais foi em novembro de 2021 ([COSTA, 2021](#)) e foram selecionadas notícias até julho de 2022.

Assim, são muitas as iniciativas a serem tomadas considerando que apropriação é muito mais do que oferecer acesso a recursos e dispositivos ou formação técnica para o uso das TDIC. É imprescindível tornar o acesso aos recursos e dispositivos igualitário. Ou seja, para que ocorra a apropriação das TDIC, em princípio, é preciso “evitar que a evolução tecnológica funcione como novo fator de exclusão social” ([TAKAHASHI, 2000, p. 33](#)). É necessário que o currículo das escolas e, em específico, no EM não aprofunde as desigualdades educacionais, já que os estudantes mais pobres são muitas vezes os de escolas mais pobres, que possuem as piores condições de apropriação dos dispositivos e recursos, como comprovado através dos dados do SAEB (2019) e Censo Escolar (2020). Portanto, para que o Estado cumpra o dever constitucional de garantir equidade e qualidade na Educação Básica, é imprescindível que a atuação governamental esteja comprometida com o oferecimento de “[...] suporte pedagógico, financeiro e tecnológico que garanta a todos a educação” ([PIMENTEL, 2018, p. 131](#)) nas instituições de ensino e nos ambientes familiares ([CURY, 2002](#)).

Há a necessidade de proporcionar uma inclusão digital nas escolas que contribua para uma mudança social e para a qualidade de vida da comunidade escolar como um todo. Assim, tornando-se,

um fenômeno social que, dada a complexidade da sua realização dentro do contexto econômico, político e social contemporâneo, não pode ser simplesmente analisada do ponto de vista técnico e econômico, uma vez que, para viabilizar a universalização e a democratização do acesso às TIC's, torna-se necessário considerar as dimensões cultural e educacional da sociedade, assim como também reconhecer a vontade e capacidade política do Estado para formular e implementar políticas públicas que sejam capazes de promover e garantir, de fato, a inclusão digital de forma crítica e construtiva (ALMEIDA, VALENTE, 2011, p. 31).

É preciso promover ações de formação contínuas, que permitam o diálogo, onde os professores, alunos e comunidade escolar, possam vivenciar, conviver, integrar, refletir sobre as TDIC; ou seja, é preciso criar ambientes que

priorizem com que haja uma construção social do conhecimento para que o sujeito possa se expressar, se comunicar e tornar-se mais do que comunicador, produtor e autor capaz de compreender o equipamento (*hardware*), assim como, os recursos digitais (*software*) e ter seu tempo de apropriar-se dele ([BORGES, 2009](#); [MARCON, 2015](#)). É necessário enxergar, a partir de um ponto de vista onde “o homem concreto deve se instrumentar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação” (FREIRE, 2001, p. 98) para que as TDIC não sejam meros instrumentos incorporados às práticas escolares, mas que reflitam em ações que potencializam a compreensão de mundo e a capacidade crítica de alunos e professores.

Importante também o entendimento de que as TDIC não são ferramentas e recursos neutros, já que

Ao contrário, como ocorre com todas as máquinas, essas não são boas nem más, porém tampouco se pode supor que sejam neutras. Carregam consigo uma série de valores e modos de uso que estão implícitos, por mais que sempre exista certo grau de exigibilidade, agenciamento, experimentação e apropriação por parte de seus usuários, mas isso não significa que não possuam sua própria materialidade e sua marca bastante característica. ([CASTRO, 2015, P. 29](#))

Como salientou SILVA ([2015](#)), os materiais e equipamentos, suas linguagens e acessibilidade, são constituintes da interlocução com - e entre - os jovens e os adultos. As TDIC não podem estar dissociadas das lógicas de organização curricular, pois têm parte na construção identitária dos jovens e no valor que atribuem à escola; são mediadoras da possibilidade de ressignificar as relações entre professores/as e alunos/as, assim como com a sociedade e o conhecimento.

[...] julgo importante lembrar que quaisquer propostas de mudanças que desconsiderem as condições para sua materialidade será imediatamente letra morta, e isso passa pelo reconhecimento dos espaços escolares e de seus interlocutores como *locus* central e estratégico das transformações que queremos e precisamos para o Ensino Médio brasileiro ([SILVA, 2015, p. 72](#))

O EM que "queremos e precisamos" tem fulcro no pleno desenvolvimento dos estudantes, assegurando-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores ([BRASIL, 1996](#)).

Encerro, destacando que, a abertura histórica para as TDIC foi em grande parte uma decorrência do ERE e que esta pesquisa, assim como outras tantas

desenvolvidas no período, analisa uma nova situação, do tempo presente, e, para além da identificação sobre a atuação da SEDUC/RS enfoqueei a noção de apropriação das TDIC. Corroborando o exposto ([CASTRO, 2015](#)), acredito que existam inúmeros pontos a serem expostos, analisados, discutidos e repensados e, por isto, sinalizo

Ninguém sabe o que vai acontecer quando esses dois universos outrora incompatíveis — o dispositivo pedagógico e as redes informáticas — terminarem de se fundir ou, então, entrarem em colapso. ([CASTRO, 2015 pg. 30-31](#))

O palpável é que, nestes tempos difíceis para a escola pública, as escassas condições materiais de estudo e de trabalho docente ficam cada vez mais evidentes pela inflexão nas políticas econômicas e sociais, que encolhem orçamentos e a autonomia das escolas públicas, enquanto se impõem reformas aos currículos, materiais didáticos e organização do trabalho escolar. No caso específico do Ensino Médio, sem as devidas condições, as ausências podem representar um reforço do dualismo histórico, um projeto de exclusão que marca a etapa (FRIGOTTO, 2014). Assim, há que resistir à replicação do ERE, além de buscar-se superar suas consequências e repensar suas escolhas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. et al. **A atuação de grupos empresariais em educação e sua inserção em redes públicas de ensino: reflexões iniciais.** Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 267-283.
- ALFANO, Bruno. **Novo Ensino Médio em SP compensa falta de professores com vídeos e educação a distância, diz pesquisa.** O Globo. Rio de Janeiro. 06 jun. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2022/06/sp-repoe-falta-de-professores-com-videos-e-amplia-carga-com-ead-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- ALVES, T., FARENZENA, N., SILVEIRA, A. A. D., & PINTO, J. M. R. (2020). **Implicações da pandemia da covid-19 para o financiamento da educação básica.** *Revista de Administração Pública*, 54(4), 979-993).
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011. Capítulo 3. pp. 27-37.
- ARRUDA, Robson Lima; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19.** *Revista Thema*, [S.L.], v. 20, n. 111, p. 37-54, 15 jun. 2021. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1851>. Acesso em: 16 mai. 2022.
- BALL, S. J. **Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez. 2011.
- BALL, Stephen. *Global education INC. New policy networks and the neo-liberal imaginary.* London: Routledge, 2012.
- BALL, S. *Educação global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.* Ponta Grossa: EDUEPG, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPPG, 2016.
- BARBERIA, Lorena G.; CANTARELLI, Luiz G. R.; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19.** São Paulo: FGV, 2020. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BARBERIA, Lorena G.; CANTARELLI, Luiz G. R.; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. **Por que a reabertura de escolas deveria ser uma pauta urgente para 2021?**. Nexo Jornal. Brasil, p. 1-2. fev. 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opinia0/2021/02/03/Por-que-a-reabertura-de-escolas-deveria-ser-uma-pauta-urgente-para-2021>. Acesso em: 27 maio 2022.

BARROS, Daniela Melaré Vieira; et al. **Políticas públicas educacionais: projetos de formação docente pela e para a educação à distância**. Ciências Humanas e Sociais em Revista, Seropédica, v. 32, n. 1, p. 11-24, jan.-jun. 2010. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3343>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BARROS, J. N. S. **Democracia e utopia na sociedade do conhecimento: reflexões sobre a educação a distância**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

BARROSO, Lucas. **Governo do Estado distribui 90 mil chromebooks para alunos de escolas estaduais**. Secretária da educação, 2022. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/governo-do-estado-distribui-90-mil-chromebooks-para-alunos-de-escolas-estaduais#:~:text=Al%C3%A9m%20dos%2090%20mil%20chromebooks,destinados%20%C3%A0%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20dos%20equipamentos..> Acesso em 13 out. 2022.

BECK, Matheus. **Secretaria da Educação suspende serviço de plataforma digital de leitura após decisão da Justiça do RS**. Portal G1 RS. Porto Alegre. 05 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/04/05/secretaria-da-educacao-suspende-servico-de-plataforma-digital-de-leitura-apos-decisao-da-justica-do-rs.ghtml>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BEM, Bruna de. **Programa Dev the Devs é lançado para oportunizar a formação em tecnologia de mil jovens da rede estadual do RS**. Secretária da educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/programa-dev-the-devs-e-lancado-para-oportunizar-a-formacao-em-tecnologia-de-mil-jovens-da-rede-estadual-do-rs>. Acesso em 22 out. 2022.

BNDES. **Chamada pública: educação conectada – implementação e uso de tecnologias digitais na educação**. Disponível em: https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/onde-atuamos/social/chamada-publica-bndes-educacao-conectada/!ut/p/z1/fYtBDolwFET3nIILNL-owbhUMDEK4rJ0Yz6_BRqxJQqe38aQ6AZnMfMW80AGYRj4gPDgcaq5BWNxZRocjLPYgYBSxtdsc9ofVgXPipSv-TZN4vMIXkZ8F8HxI3793wL53xWTO91nBsrFI0_yBmSPQ8uMrR0lavGOCIk_Vp0hZJVv-sm0GgkJHSNnNQ3-AP1Nlm-Vkn2W/. Acesso em: 14 mai. 2022.

BOFF, Tiago. **Sem internet em casa, família constrói tenda no meio da lavoura para filho assistir a aulas online**. Diário Gaúcho. Porto Alegre. ago. 2020. Disponível em: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a->

dia/noticia/2020/08/sem-internet-em-casa-familia-constroi-tenda-no-meio-da-lavoura-para-filho-assistir-a-aulas-online-12953950.html. Acesso em: 05 maio 2021.

BORGES, Marilene Andrade Ferreira. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais**. São Paulo: Tese de Doutorado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. 321 p. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10147/1/Marilene%20Andrade%20Freire%20Borges.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRANCO, Marcelo D'elia. **Software livre**. In: AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMENTA, Daniel (org.). *Desafios de Palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação*. C & F Éditions, 2005. Disponível em: <https://vecam.org/2002-2014/article710.html>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação – CONAE**. Anais da Conferência Nacional de Educação: CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC. 2010. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 10 jul, 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017.

Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: 10 mai. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, 26 maio 2017, Seção 1, p. 3. Disponível em: <file:///C:/Users/muril/Downloads/8711-30054-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 jan, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jun. 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/do1-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 03/2018**. 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. MEC/INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Relatório de Resultados do Saeb 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em 12 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Rio Grande do Sul: Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Rio Grande do Sul: Censo**

Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. **Ensino Médio e Educação a Distância**: uma relação possível? Revista E-Curriculum, [S.L.], v. 18, n. 3, p. 1447-1465, 28 set. 2020. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1447-1465>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47806>. Acesso em: 12 maio 2022.

CASTRO, P. A. **Inovação, Ciência e Tecnologia**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. 1. ed. Campina Grande: Editora Realize, 2015. v. 1. 256p. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2014/5f245ca6ce4c4_31072020150214.pdf. Acesso em 28 nov. 2022.

CATINI, C. **O trabalho de educar numa sociedade sem futuro**. 5 de jun. de 2020. Disponível: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acesso: 25 jul. 2022.

CATINI, C. **A educação bancária, ‘com um Itaú de vantagens’**. In: Germinal: Marxismo e educação em debate, 13 (1), pp. 90-118, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748/24604>. Acesso em 13 jun. 2022.

CPERS. **Em seis anos de congelamento, Estado tirou R\$ 5 bilhões do bolso dos servidores gaúchos**. 2021. Disponível em: <https://cpers.com.br/em-seis-anos-de-congelamento-estado-tirou-r-5-bilhoes-do-bolso-dos-servidores-gauchos/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

CETIC. **TIC Domicílios - 2019**. 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

COSTA, Diego da. **Plataforma Vivescer oferece apoio socioemocional aos professores da Rede**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/plataforma-vivescer-oferece-apoio-socioemocional-aos-professores-da-rede>. Acesso em 19 out. 2022.

COSTA, Diego da. **Educação Gaúcha Conectada qualifica estrutura tecnológica para mais de 32 mil estudantes gaúchos**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/educacao-gaucha-conectada-qualifica-estrutura-tecnologica-para-mais-de-33-mil-estudantes-gauchos>. Acesso em 20 out. 2022.

COSTA, Diego da. **Seduc debate estratégias pedagógicas para o Modelo Híbrido de Ensino**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-debate-estrategias-pedagogicas-para-o-modelo-hibrido-de-ensino>. Acesso em 15 out. 2022.

COSTA, Diego da. **Seduc lança Ciclo de Formação Pedagógica da plataforma de leitura Árvore Livros**. Secretária da educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-lanca-ciclo-de-formacao-pedagogica-da-plataforma-de-leitura-arvore-livros>. Acesso em 28 out. 2022.

COSTA, Diego da. **Seduc lança Guia com orientações de conectividade de internet para gestores escolares da Rede Estadual**. Secretária da educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-lanca-guia-com-orientacoes-de-conectividade-de-internet-para-gestores-escolares-da-rede-estadual>. Acesso em 19 out. 2022.

COSTA, Diego da. **Escolas estaduais retomam aulas presenciais obrigatórias**. Secretária da educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/escolas-estaduais-retomam-aulas-presenciais-obrigatorias>. Acesso em 30 out. 2022.

COSTA, Diego da. **Divulgado resultado da seleção de professores e gestores multiplicadores da Formação Continuada de retorno das aulas presenciais. Secretária da educação, 2020**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/divulgado-resultado-da-selecao-de-professores-e-gestores-multiplicadores-da-formacao-continuada-de-retorno-das-aulas-presenciais>. Acesso em 22 out. 2022.

COSTA, Diego da. **“CER com você, professor!” começa temporada de 2021 nesta segunda-feira (15)**. Secretária da educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/cer-com-voce-professor-comeca-temporada-de-2021-nesta-segunda-feira-15>. Acesso em 02 nov. 2022.

COSTA, Diego da; KANNENBERG, Vanessa. **Governo inicia entrega de 50 mil Chromebooks para a Rede Estadual de Ensino**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/governo-inicia-entrega-de-50-mil-chromebooks-para-a-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em 22 out. 2022.

COSTA, Diego da; SCARTON, Suzy; KANNENBERG, Vanessa. **Internet patrocinada está disponível para alunos e professores da Rede Estadual**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/internet-patrocinada-esta-disponivel-para-alunos-e-professores-da-rede-estadual>. Acesso em 22 out. 2022.

COSTA, Diego da; SCARTON, Suzy. **Governo disponibiliza acervo literário digital para alunos e professores nas Aulas Remotas**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/governo-disponibiliza-acervo-literario-digital-para-alunos-e-professores-nas-aulas-remotas>. Acesso em 22 out. 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. 2020. Disponível em:

<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924/553>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CURY, C.R.J. **A educação básica no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.169-201, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 13 jun. 2022.

CURY, C.R.J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Curitiba, v. 23, n. 3, p. 483 – 495, set/dez 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em 11 out. 2021.

DINARTE, Priscila Valduga. **Direito à educação e novas tecnologias: a necessária formação para a cidadania**. Anais II Cong. Int. Uma Nova Pedagogia Para A Sociedade Futura, p. 382-391, set. 2016. Disponível em: <https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/view/175/197>. Acesso em: 06 maio. 2022.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, outubro, 2007.

FEPESP (org.). **EAD: Ensino à distância ou distância do ensino?**. 06 fev. 2019. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/ead-ensino-a-distancia-ou-distanciado-ensino/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves dos. **Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação**. Revista Labor, v. 1, n. 11, p. 143-155, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6627/4851>. Acesso em: 22 set. 2021.

FONSECA, Gabriel Cabral da et al. **As vozes de alunos do ensino médio acerca do ensino remoto emergencial: possibilidades e desafios na aprendizagem**. Research, Society And Development, v. 10, n. 8, 13 jul. 2021. Research, Society and Development. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/17436/16033/225422>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/freire-paulo-pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios-a-pratica-educativa/at_download/file. Acesso em 13. nov. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio.** Revista Educação Pública, 07 out. 2014. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/36/educacao-bsica-no-brasil-entre-o-direito-social-e-subjetivo-e-o-negocio>. Acesso em: 21 fev. 2022.

G1 (org.). **Ministério da Educação anuncia cronograma de implementação do Novo Ensino Médio.** Portal G1. jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/07/14/ministerio-da-educacao-anuncia-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 26 jun. 2022.

G1 (org.). **Pela 1ª vez na história, graduações à distância têm mais alunos novos do que as presenciais, diz Inep.** Portal G1. fev. 2022. Disponível em: <https://g1-globo-com.cdn.ampproject.org/c/s/g1.globo.com/google/amp/educacao/noticia/2022/02/18/pela-1a-vez-na-historia-graduacoes-a-distancia-tem-mais-alunos-novos-do-que-as-presenciais-diz-inep.ghtml>. Acesso em: 16 abr. 2022.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, no 55, p.30-41 nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC).** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. 2020. 16p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>. Acesso em: 23. nov. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual.** 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentemdespreparados-para-ensino-virtual/>. Notícias, 2020. Acesso em: 16 nov. 2022.

JOVER, Brenda. **Ensino Médio de tempo integral no Rio Grande do Sul: o processo de implementação na Escola Estadual de Ensino Médio Itália.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199301>. Acesso em: 10 fev. 2022.

JOVER, Brenda; SARAIVA, Mateus; LUCE, Maria Beatriz. **Ensino Remoto Emergencial e As Tecnologias de Informação e Comunicação (Hardware) no Ensino Médio do Rio Grande Do Sul.** In: Seminário Nacional: A Reforma Neoliberal Do Ensino Médio: Tempos Difíceis Para A Escola Pública, 2021. Anais [...]. 2021. p. 267-269. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1suQCGeTCnlkQgTfAGIkYTzmyqHQ_5cMf/view. Acesso em: 27 abr. 2022.

JOVER, Brenda; CHAGAS, Angela Both; SARAIVA, Mateus; LUCE, Maria Beatriz Moreira. **Plataformas digitais, parcerias privadas e a precarização do ensino médio na rede estadual do RS.** In: XXX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, comemorativo dos 60 Anos da Entidade (1691-2021), 2021, Virtual. Anais ainda não publicados.

LIMA, Bárbara; BEM, Bruna de. Escolas da 11ª CRE utilizam plataformas para criar projetos de leitura. Secretária da educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/escolas-da-11-cre-utilizam-plataformas-para-criar-projetos-de-leitura>. Acesso em 26 out. 2022.

MACEDO, Renata Mourão. **Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública.** Estudos Históricos (Rio de Janeiro), [S.L.], v. 34, n. 73, p. 262-280, ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARCON, Karina. **A inclusão digital de educadores a distância: Estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal.** 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117771/000968702.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 26. nov. 2022.

MAROS, Angeli. **Pais de alunos aderem a protestos contra modelo terceirizado de aulas do ensino médio no Paraná.** Plural Curitiba. Curitiba. 31 mar. 2022. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/pais-de-alunos-aderem-a-protestos-contra-modelo-terceirizado-de-aulas-do-ensino-medio-no-parana/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MARTÍNEZ, Juan Miguel Martínez; SANCHO, Antonio Tudela. **As Tecnologias nos Organismos Internacionais: Uma Análise Política Do Discurso.** Cadernos de Pesquisa, v. 51, 29 out. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742021000100302&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 abr. 2022.

MATTOS, Miriam de Cassia do Carmo Mascarenhas; SILVA, Maria Cristina Rosa Fonseca da. **Precarização e privatização das políticas públicas na educação a distância.** Educação (Ufsm), v. 45, n. 1, 13 mai. 2020. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35216/pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. **Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus.** Revista Thema, [S.L.], v. 18, p. 136-155, 4 ago. 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. v18. especial. 2020.136-155. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837/1542>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção temas sociais).

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. **Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.L.], v. 24, n. 93, p. 824-844, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TMF3N6pRVcXnjd3Zm9wQBZB/abstract/?lang=pt#:~:text=Foi%20poss%C3%ADvel%20verificar%20que%2C%20quando,positivamente%20os%20resultados%20dos%20alunos>. Acesso em: 13 fev. 2021.

OLIVEIRA, T. F. de. **Ensino médio integrado: uma necessidade possível para a educação pós pandemia**. 2021. Holos–IV Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia. 37(4), 1-19. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11649/pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PERONI, V.M.V. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, ago. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

PERONI, V.M.V. **As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira**. In.: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-3903.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. **Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia**. Retratos da Escola, [S.L.], v. 11, n. 21, p. 415, 20 fev. 2018. Confederacao Nacional dos Trabalhadores em Educacao (CNTE). Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em 18. nov. 2022.

PERONI, V. M. V. **Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1/articles/peroni.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PIMENTEL, N. M. **O desenvolvimento e o futuro da educação a distância no Brasil**. INCLUSÃO SOCIAL, v. 10, p. 129-143, 2018. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2018/05/pdf_8107c231ef_0000029695.pdf. Acesso em: 6 set. 2022.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. **O capital vai ao ensino médio**. Revista Histedbr On-Line, [S.L.], v. 21, p.1-22, 23 nov. 2021. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576/27586>. Acesso em: 27 fev. 2022.

RAMOS, Raphaela. **Brasil foi país que manteve escolas fechadas para alunos mais novos por mais tempo durante pandemia em 2020 diz OCDE**. O Globo. Rio de Janeiro. 16 set. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/brasil-foi-pais-que-manteve-escolas-fechadas-para-alunos-mais-novos-por-mais-tempo-durante-pandemia-em-2020-diz-ocde-25198658>. Acesso em: 08 mar. 2022.

REDE BRASILEIRA DE APRENDIZAGEM CRIATIVA. **Atividades em destaque recomendadas por nossa equipe**. 2022. Disponível em: <https://aprendizagemcriativa.org/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. **Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico Editado Pela Anpae, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 355, 1 set. 2017. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/71503>. Acesso em: 26 abr. 2022.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. In: RUA, Maria das Graças; VALADAO, Maria Izabel. O Estudo da Política: Temas Seleccionados. Brasília: Paralelo 15, 1998. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SANDER, Isabella. **Capacitação apresenta funcionalidades da plataforma Elefante Letrado**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/capacitacao-apresenta-funcionalidades-da-plataforma-elefante-letrado>. Acesso em 14 out. 2022.

SANDER, Isabella. **Tipo Aula ensina estudantes a usar a conta educacional e o Google Sala de Aula**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/tipo-aula-ensina-estudantes-a-usar-a-conta-educacional-e-o-google-sala-de-aula>. Acesso em 18 out. 2022.

SANDER, Isabella. **Plataformas de livros digitais são apresentadas para diretores da Rede**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/plataformas-de-livros-digitais-sao-apresentadas-para-diretores-da-rede>. Acesso em 03 nov. 2022.

SCARTON, Suzy. **Aulas nas redes pública e privada serão retomadas em modelo de ensino remoto a partir de 1º de junho**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/aulas-nas-redes-publica-e>

privada-serao-retomadas-em-modelo-de-ensino-remoto-a-partir-de-1-de-junho. Acesso em 18 nov. 2021.

SCARTON, Suzy; KANNENBERG, Vanessa. **RS lança plataforma inédita para ajudar alunos a se prepararem para o Enem**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/rs-lanca-plataforma-inedita-para-ajudar-alunos-a-se-prepararem-para-o-enem>. Acesso em 20 nov. 2022.

SECOM. **Governo adota plataforma de dados para qualificar gestão escolar na rede estadual de ensino**. Secretária da educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/governo-adota-plataforma-de-dados-para-qualificar-gestao-escolar-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em 24 out. 2022.

SIBÍLIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.

SILVA, Cainan; COSTA, Diego da. **Atividades especiais marcam o Dia Nacional da Matemática nas escolas da Rede Estadual**. Secretária da educação, 2022. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/atividades-especiais-marcam-o-dia-nacional-da-matematica-nas-escolas-da-rede-estadual>. Acesso em 18 out. 2022.

SILVA, Cainan; COSTA, Diego da. **Termo de Cooperação garante instalação de 31 núcleos de inovação tecnológica nas escolas de Educação Profissional do Estado**. Secretária da educação, 2022. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/termo-de-cooperacao-garante-instalacao-de-31-nucleos-de-inovacao-tecnologica-nas-escolas-de-educacao-profissional-do-estado>. Acesso em 19 out. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio**. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 9, p. 61-74, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/46806/28138>. Acesso em 12. out. 2022.

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.L.], v. 13, n. 4, p. 1759-1778, 1 out. 2018. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11226/7690>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 16, n. 8, p. 20-45, jul/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SOUZA, R. M de. **Protagonismo juvenil**: o discurso da juventude sem voz. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, São Paulo, v.1, n.1, p. 1-28, jun. 2009. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

UNDIME. **Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. 2020. Disponibilidade em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php27cdvH_615255051342a.pdf Acesso em: 03 fev. 2022.

VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação**: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Orgs.). As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora. Santa Maria: Biblos, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade**. In: COSTA, Marisa Vorraber. A escola tem futuro? 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.