UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

WILMAR FREITAS MARTINS

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UnB E O PERFIL DO ALUNO: O ACESSO AS TDICs E AS CONDIÇÕES DE USO

Brasília – DF

2020

WILMAR FREITAS MARTINS

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UnB E O PERFIL DO ALUNO: O ACESSO AS TDICs E AS CONDIÇÕES DE USO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como requisito básico para a conclusão do curso Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação da Professora. Drª Andréia Mello Lacé.

Brasília – DF

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UnB E O PERFIL DO ALUNO: O ACESSO AS TDICs E AS CONDIÇÕES DE USO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como requisito básico para a conclusão do curso Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação da Professora. Drª Andréia Mello Lacé.

Membros da Banca Avaliadora

Orientadora: Professora Dra. Andréia Mello Lacé (UnB/FE)

Dra. Catarina de Almeida Santos (UnB/FE)

Dra. Paula Pereira Scherre (UECE/FAFIDAM)

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma monografia é um processo árduo, de trabalho e descobertas, este em especial foi feito em um momento único na história humana, uma pandemia que nos obrigou a se afastar de quem amamos, apesar disso, agradeço a Deus que me deu todas as condições para poder passar por esse período tão difícil.

Aqui vão alguns agradecimentos a pessoas que amo, que me ajudaram durante esse trajeto, e que sem sua contribuição esse momento não seria possível:

Agradeço aos meus pais, à minha mãe, Isabel Eunice Sales Freitas que trabalhou arduamente para que seus filhos pudessem fazer escolhas, dentre elas, sempre defendeu a educação. Ao meu pai João de Deus Carvalho Martins, referência de coragem e trabalho, me ensinou a ser criterioso e questionador, e com seu exemplo, meu deu perspectiva.

Aos meus irmãos: João Isidio Freitas Martins, o maior incentivador para que eu chegasse aqui, exemplo de resiliência, trabalho e paciência. Cirano Freitas Martins, modelo de trabalho, esforço e empatia, com o coração maior que o próprio peito, reflexo de vontade. Neuton Freitas Martins cujo exemplo de vida me fez melhor, me faz ter orgulho de quem sou e estou me tornando, me faz querer usar cada fibra do meu corpo para fazer o melhor que eu puder por todos, tão especiais quanto ele, e que passarão pelo meu caminho enquanto pedagogo. E Alicia Freitas Martins, obrigado por me permitir presenciar seu desenvolvimento e participar da sua formação, seu exemplo me ensina todos os dias.

Aos meus amigos: Dener de Carvalho Rodrigues, Gabriel Mascarenhas, Laryssa Slavov e Natalia Rodrigues. Obrigado pela amizade de cada um de vocês, agradeço a Deus por ter compartilhado com vocês cada uma das vitórias e derrotas, obrigado por todos os momentos, o carinho e o respeito que tenho por todos vocês são infinitos.

Agradeço à minha orientadora, professora Andréia Mello Lacé, pelo acolhimento e dedicação, por ser um modelo de professora e de ser humano, de carinho, de afeto, de empatia e luta.

E por fim agradeço a mim, pela resiliência, determinação e coragem.

EPÍGRAFE

“Para nós, no entanto, ela é diferente. Olhem de novo para o ponto. É ali. É a nossa casa. Somos nós. Nesse ponto, todos aqueles que amamos, que conhecemos, de quem já ouvimos falar, todos os seres humanos que já existiram, vivem ou viveram as suas vidas. Toda a nossa mistura de alegria e sofrimento, todas as inúmeras religiões, ideologias e doutrinas econômicas, todos os caçadores e saqueadores, heróis e covardes, criadores e destruidores de civilizações, reis e camponeses, jovens casais apaixonados, pais e mães, todas as crianças, todos os inventores e exploradores, professores de moral, políticos corruptos, “superastros”, "líderes supremos”, todos os santos e pecadores da história da nossa espécie, ali – num grão de poeira suspenso num raio de sol.”

-Carl Sagan

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar como foi o acesso e as condições de uso das TDICs na Universidade de Brasília no período de 2020/1, em tempos de ensino remoto emergencial. Para isso, utilizou-se de abordagem qualitativa, materializada por meio de fontes primárias e secundárias, com levantamento bibliográfico e análise documental. Apoiado nos estudos de Joye (2020), Santana (2020), Silus (2020), Carmo (2020) e Cunha (2020). Os resultados nos mostram que o acesso e as condições de uso das TDICs na Faculdade de Educação estão diretamente relacionados às questões socioeconômicas, como renda, gênero e raça. Os grupos mais vulneráveis, que são grande parte dos estudantes, são aqueles que se mostram com maiores dificuldades em suas condições de estudo, seja por local adequado, acesso à internet ou equipamentos.

Palavras-Chave: TDICs, Ensino Remoto Emergencial, Educação a Distância

ABSTRACT

This work aimed to analyze the access and conditions of use of TDICs were at the the University of Brasilia in the period 2020/1, in times of emergency remote teaching. For this, a qualitative approach was used, materialized through primary and secondary sources, with bibliographic survey and documentary analysis. Supported by the studies of Joye (2020), Santana (2020), Silus (2020), Carmo (2020) and Cunha (2020). The results show us that the access and conditions of use of TDICs at the Faculty of Education are directly related to socioeconomic issues, such as income, gender and race. The most vulnerable groups, which are a large part of the students, are those who show the greatest difficulties in their study conditions, whether by adequate location, internet access or equipment.

Keywords: TDICs, Emergency Remote Education, Distance Education

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....10
APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA.....……...11
DIMENSÃO 1: MEMORIAL .....….....12
DIMENSÃO 2: MONOGRAFIA .....….....14
INTRODUÇÃO .....……..... 15
CAPÍTULO 1: TDICs E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....…….... 18
1.1 Tecnologias, TICs e TDICs na educação.....…18
1.2. Tecnologia e Educação: breve panorama histórico.....…...20
1.3 Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial..... 23
APÍTULO 2: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UnB E AS CONDIÇÕES DE ACESSO.....…….....…….....…… 26
2.1 Educação a distância X Ensino Remoto Emergencial: o que diz a produção da área? 26
2.2 A pandemia e a educação: entre as condições de acesso e a exclusão..... 31
2.3 Pesquisa Social UnB: condições para retomada do calendário acadêmico.....…...……. 34
CAPÍTULO 3: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UnB: PERFIL DAS/DOS ESTUDANTES E CONDIÇÕES DE ACESSO AS TDICs..... 37
3.1 O perfil do aluno da UnB: o que diz a pesquisa social da instituição..... 37
3.2 Análise dos dados da pesquisa social UnB: visualizando o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação..... 44
3.3 Condições de acesso e o direito à educação em um contexto de Ensino Remoto emergencial .....….....….....…… 47
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....…… 51
DIMENSÃO 3: PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....….....……. 53
REFERÊNCIAS .....… 54

LISTA DE ABREVIATURAS

CCAR – Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação

COES – Comitê Gestor do Plano de Contingência em Saúde da Covid-19 da UnB

CPIE – Comitê de Pesquisa, Inovação e Extensão de Combate à Covid-19

EaD – Educação a Distancia

ERE – Ensino Remoto Emergencial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

TIDCs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UnB – Universidade de Brasília

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Trabalho de Conclusão de Curso está dividido em três dimensões, a primeira é o memorial escolar, onde são explicados aspectos do percurso escolar. A segunda dimensão trata da monografia, onde serão apresentadas características da pesquisa, seu desenvolvimento e resultados. A terceira dimensão é das perspectivas profissionais, com o propósito de discorrer sobre nossas expectativas na qualidade de futuros pedagogos.

MEMORIAL EDUCATIVO

Eu me chamo Wilmar Freitas Martins, mineiro de Belo Horizonte, porém pouco vivi na minha cidade natal, me mudei diversas vezes, morei em várias casas, cidades e estados, mas a maior parte da minha vida foi em Brasília.

Sou o 4º filho entre 5, tenho 3 irmãos mais velhos e uma irmã mais nova. Um fato importante é que um dos meus irmãos mais velhos, Neuton, nasceu com paralisia cerebral, é 4 anos mais velho que eu, mas que, independentemente da idade, a vida inteira foi um bebê. Neuton foi fator fundamental na minha formação, desde que me entendo por gente, sou os "braços e pernas" do meu irmão, e falo com orgulho, ele me ensina todos os dias, com seus sorrisos, que a verdadeira felicidade está na inocência das coisas do mundo.

Considero especialmente difícil falar sobre como foi a minha educação, mudei várias vezes, e, em todas elas tive que me adaptar, e infelizmente pouco me recordo da minha educação infantil. Lembro que estudei em uma pequena escola particular, no interior de Natal-RN, no bairro de ponta negra, lembro-me de algumas atividades como o dia do índio e as festividades da formatura na alfabetização.

Depois fiz o primeiro e segundo ano em outra instituição privada logo ali perto. Antes de iniciar o 3º ano do fundamental, se iniciou período conturbado e de mudanças, onde saí de Natal para Fortaleza-CE e, logo em seguida, nos mudamos para Brasília, essas mudanças me fizeram perder um ano de estudo e foi em Brasília onde sinto que começou a minha caminhada escolar. Entrei no terceiro ano de uma escola pública localizada em Sobradinho, educação pública essa que me acompanhou durante o resto da minha formação.

Na maioria das vezes, eu não me sentia motivado a estudar. Meu pai mesmo dizia "Esse aí é o Rui Barbosa, passa sem estudar", não me perguntem o porquê dessa analogia, nem eu sei. Eu sentia que não precisava me esforçar, era um aluno tranquilo, já sabia a matéria e pegava os conteúdos com certa facilidade. Não dava trabalho para os professores e com o passar dos anos, vi a escola como um lugar de "bater o ponto".

Todo o meu percurso de ensino fundamental, desde o 3º ano, foi em escolas onde um dos principais problemas eram a violência e isso foi bem característico durante a minha formação, infelizmente, essa parte talvez seja a mais viva em minha memória, eram muitos amigos envolvidos com gangues, drogas e a criminalidade, mas a verdade é que muitos deles eram pessoas maravilhosas, e, com o tempo, nem me lembrava desse lado de cada um deles.

Meu fundamental ocorreu em três escolas públicas diferentes, a que passei mais tempo foi do 6º ao 8º ano do fundamental. A escola ficava ao lado de um bairro em sobradinho,

chamado “Dnox”. Esse bairro, na época, era conhecido por ser um dos mais perigosos de Brasília. A maioria dos meus colegas de escola eram de lá, e, nas rodas de conversa o tema violência era mais do que comum.

Durante o ensino médio, estudei três anos na mesma instituição, porém, no mesmo período, morei em vários lugares diferentes. A maioria aos arredores de Sobradinho, acordava às 05:00 horas da manhã para chegar no horário limite das 7:15 na escola, ao longo da minha vida de estudante, tenho certeza que conheço melhor os ônibus que me levaram do que as instituições onde estudei.

Tive diversos professores, dos mais “bravos” e difíceis de passar aos mais “picaretas” que te passavam de ano só por estar em sala de aula. Desses, poucos foram tão marcantes quanto os professores de biologia, física e artes do primeiro ano, e português do segundo ano. Todos eles eram conhecidos por serem mais rígidos que a maioria, passavam mais avaliações, mas também eram os professores que, se os alunos os procurassem, sempre estavam dispostos a auxiliar no que fosse necessário.

Meu ensino médio não transcorreu como de costume, eu reprovei no primeiro ano, faltava muitas aulas, pois estava passando por um momento complicado da minha vida, mas não era conhecido como um aluno ruim, tanto que muitos dos meus colegas não acreditaram na reprovação. Apesar disso, sou grato pelo ocorrido, conheci um grupo de pessoas maravilhosas no meu “segundo primeiro ano”, era a turma de maioria alunos reprovados da escola, não se esperava muito de nós, mas o resultado foi uma excelente turma, muito unida e que contribuiu muito para a minha formação.

Também, durante esse período, eu iniciei meus estudos para o Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS), como bolsista, em um famoso cursinho de Brasília, isso só foi possível graças ao meu irmão mais velho, João Isidio, que se formou em Economia na UnB e sempre me incentivou a entrar na universidade, me ofereceu estrutura para que pudesse prosseguir com o objetivo.

Mesmo com a bolsa, não foi fácil me manter naquele ambiente. além dos custos, não me identificava com meus colegas e a maior parte do tempo passava sozinho. Ali comecei a entender como ser um aluno de escola pública, filho de uma diarista, influenciava na decisão difícil de entrar na educação superior, principalmente na UnB.

Como eu já tinha 18 anos no segundo ano, decidi estudar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que na época servia para a certificação de conclusão do ensino médio. Tirei a nota necessária e não precisei cursar o terceiro ano do ensino médio. A partir daí, iniciei meus estudos para o vestibular e o Enem, com o objetivo de me tornar aluno da UnB. O processo

de estudos para o vestibular foi difícil e muito diferente do que tive na escola, apesar de não fazer parte da minha principal formação educacional, reconheço que foi esse cursinho que me permitiu frequentar o espaço da universidade hoje.

Antes da Pedagogia, fui aluno de Estatística pela UnB, aprovado pelo vestibular, foi um período infeliz da minha vida. A realidade do curso ainda é muito sofrida, com uma cultura competitiva e até narcisista, não me adaptei e me tornei mais um dos muitos, que tristemente não conseguiram prosseguir.

A pedagogia veio logo em seguida, num antigo sonho de ser professor, aprovado pelo ENEM. Iniciei meus estudos em 2017 e encontrei um ambiente muito diferente na universidade, que me permitia o questionamento e que olhava para o aluno e com o processo ao qual ele estava inserido. Ainda que existam problemas, a minha identificação foi muito rápida, o que me permitiu um bom desenvolvimento enquanto aluno e pesquisador.

Minha graduação foi no período noturno. Isso para que eu pudesse estudar e minha mãe pudesse trabalhar, pois tínhamos que revezar nos cuidados com meu irmão Neuton, que precisa de constante atenção de um responsável. A jornada foi dura, eram mais de 3 horas por dia no transporte público, chegando em casa de madrugada. Às vezes na chuva e com medo das coisas que poderiam ocorrer. Por sorte, fiz amigas que suavizaram a labuta, foram longas conversas, muitas filosóficas, com convergências e divergências, nelas tive suporte, e até mesmo algumas caronas para a rodoviária. Sou extremamente grato por cada uma dessas amizades.

Com meu interesse na área de políticas públicas e a sorte de encontrar professoras que amam o que fazem, tive o prazer de desenvolver todo meu percurso acadêmico sobre essa área, tomando como referencial dos meus estudos, o direito à educação.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e aprimoramento acelerado de novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) já vinham causando fortes mudanças na sociedade, intensificando as possibilidades de acesso às informações, as formas de comunicação, alterando a relação humana com o ambiente profissional, acadêmico e familiar (GOEDERT; ARNDT, 2020). As TDICs constituem-se como recursos tecnológicos na sociedade contemporânea, como hardwares, softwares e sistemas de telecomunicações (ZIMMER, 2011 *apud*, VALENTE, 2011).

Entretanto, o início da pandemia causada pela disseminação do novo Coronavírus SARS-CoV-2, também conhecido como Covid-19, alterou a forma como vivemos, gerou a necessidade do distanciamento social, fez com que diversos setores parassem de funcionar temporariamente. De acordo com a UNESCO (2020), mais de 1,6 bilhão de estudantes de todo o mundo chegaram a ser afetados simultaneamente pelo fechamento das escolas.

Na educação, as TDICs permitiram que alunos, professores e servidores pudessem se reunir sem estar no mesmo ambiente físico, mas sim virtual, "transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência" (MOREIRA, 2020, p. 351).

A própria Universidade de Brasília, após diversas reuniões, pesquisas sociais e debates, decidiu, depois de quase 5 meses de suspensão do calendário acadêmico, retornar, por meio do ensino remoto de caráter emergencial, no dia 17 de agosto de 2020. Surge então questionamento: como foi o acesso e as condições de uso das TDICs na Universidade de Brasília no período de 2020/1, em tempos de ensino remoto emergencial?

Levando esse cenário em consideração, o objetivo geral deste trabalho é analisar como foi o acesso às TDICs e suas condições de uso pelos estudantes da Universidade de Brasília, no período de 2020/1, em tempos de ensino remoto emergencial. Para isso, nos debruçamos sobre três objetivos específicos, são eles: caracterizar as TDICs; bem como o ensino remoto emergencial. Identificar as ações da Universidade de Brasília para implementar o ensino remoto emergencial, no contexto da Pandemia causada pela Covid-19. Analisar como foi o acesso e as condições de uso das TDICs na Universidade de Brasília e Faculdade de educação no período de 2020/1, durante o ensino remoto emergencial.

A seleção do tema veio a partir de um interesse pessoal na relação das TDICs quando associadas ao ensino, foram alguns anos de estudos, acompanhados de quebras de paradigmas, reflexões e surgimento de novas questões.

O contexto de isolamento que se iniciou durante a pandemia do Covid-19, obrigou grande parte da população a manter o isolamento, dependendo de maneira ainda mais intensa dessas tecnologias, a partir daí as TDICs surgem como soluções para amenizar os danos causados pela pandemia: o trabalho remoto "home office", e na educação o ensino remoto emergencial. Diante dessa realidade, surge a oportunidade e também a necessidade de se compreender: como estão sendo as experiências dos indivíduos em relação às TDICs durante o período de ensino remoto emergencial.

Para realização desta pesquisa, serão desenvolvidas investigações com caráter qualitativo, Gil (2006) diz que essa abordagem "considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las" (GIL, 2006, p. 69).

A pesquisa se desenvolverá a partir de um caráter exploratório, que de acordo com Gil (2006) "as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores" (GIL, 2008, p.27).

A coleta dos dados e o levantamento de informações seguirá um processo composto pelas seguintes fases: *i*): Levantamento bibliográfico, que de acordo com Prodanov (2013), é um apanhado geral com os principais documentos e dados obtidos sobre o tema, que foi analisado por outros pesquisadores para o alcance dos resultados (PRODANOV, 2013). Os dados serão coletados por meio de pesquisa em livros, periódicos, dissertações, teses e artigos, nas bases de dados da Scielo e Google acadêmico, que servirão como referência para a revisão literária. *ii):* Análise documental em fontes primárias, com os documentos expedidos pela UnB e Faculdade de Educação da UnB, com as orientações para o ensino remoto emergencial.

A discussão sobre o ensino por meio das TDICs vem de longa data, mas para nós interessa saber o que vem acontecendo durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Autores como Joye (2020), Santana (2020), Silus (2020), Carmo (2020), e Cunha (2020) dissertam sobre o tema, nas questões salientadas pelos autores, temos como as TDICs serviram de referência para o que é feito na Educação a distância (EaD) e, sendo assim, no Ensino Remoto Emergencial (ERE) fez com que essas formas ensino se confundam em um período de intensa adaptação.

Com a intenção de responder o problema de pesquisa que nos inquieta, esse trabalho será dividido em três capítulos: O primeiro dedica-se a compreender a relação que vem existindo entre o Ensino Remoto Emergencial, e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. O segundo capítulo trata das ações para a retomada de ensino por meio do ensino remoto emergencial, para isso, é feito um levantamento de repositório que se dedica a entender a relação entre a EaD e o ERE, e também levanta dados sobre as ações institucionais do Brasil e da Universidade de Brasília para a

retomada do ensino. No terceiro e último capítulo, são analisadas as condições de uso das TDICs no contexto de ERE, mais especificamente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a partir dos dados obtidos por meio da Pesquisa Social UnB.

CAPÍTULO 1 - TDICs E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

1.1 Tecnologias, TICs e TDICs na educação

As Tecnologias são qualquer dispositivo, equipamento ou ferramenta que foi construído pela humanidade (AUGUSTO SILVA, 2016). Para Kenski (2012, p.12), "as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana". "Faz-se substancial romper com a equivocada, porém fortemente disseminada, ideia de que tecnologia se restringe aos mais recentes aparatos eletrônicos ou digitais" (LOPES; MONTEIRO, 2014, p. 31).

As tecnologias são ferramentas que propiciam a flexibilidade de ações, e sua gama de possibilidades traz uma nova forma de se adaptar o ensino, de acordo com Rose e Meyer (2002) apud ALBA (2006):

> As tecnologias trazem para os educadores um imenso leque de recursos didáticos para lhes dar oportunidade de responder às diferenças individuais e às múltiplas facetas de sua aprendizagem, proporcionando meios variados, ferramentas e métodos, graças à flexibilidade que têm as tecnologias para se adaptar às diferentes necessidades dos estudantes, ajudando a superar as dificuldades e apoiando-se nos aspectos com maior potencial (ROSE, MEYER, 2002, *apud* ALBA, 2006, p. 148).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são, de acordo com Mendes (2008), um conjunto de recursos tecnológicos, que integrados entre si, possibilitam a comunicação existente nos negócios, no ensino e na pesquisa científica etc (LOBO, 2015, *apud* MENDES, 2008). "São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações." (LOBO, 2015, p. 17).

Já as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que são um dos objetos de interesse do nosso estudo, se diferem quando em sua arquitetura são contempladas as características do meio digital, como citam Cordenonsi e Fontana (2015):

> Analogia das diferentes lousas disponíveis atualmente, entre a lousa analógica e a digital. Um quadro negro ou lousa analógica é uma inovação tecnológica se comparada à pedra, portanto é uma TIC, já a lousa digital é uma TDIC, pois agrega em sua arquitetura a tecnologia digital, ao conectá-la a um computador, ou projetor é possível navegar na internet, além de acessar um banco de dados repletos de softwares educacionais, dependendo do modelo (CORDENONSI; FONTANA 2015, p. 108)

As TIDICs criaram novas formas de relacionamento, comércio e modelos institucionais (JASKIW, 2020). Na educação, surgiram como facilitadoras das mediações didático-pedagógicas, contribuindo para o acesso à educação a distância (CARMO, 2020). De acordo com Carmo, "Além da EaD, as TDICs são cada vez mais incorporadas à vida dos jovens, de tal forma que certos espaços

físicos transformam-se em espaços virtuais" (CARMO, 2020, p. 29, *apud* GUDMUNDSDOTTIR, 2020).

Mas sozinhas elas não são garantias de qualidade no ensino, Moran (2007) critica a lógica do uso das tecnologias como referenciais para o fazer pedagógico "[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo" (MORAN, 2007, p. 12).

Dias (2008) também concorda que é preciso mais do que a tecnologia para o ensino, de acordo com ele "faz-se necessário muito mais que tecnologias, para que se desenvolva uma educação que preserve a autonomia do educando e promova experiências de leitura de mundo" (DIAS, 2008, p. 227).

Também Freire (1984) questiona o objetivo do uso dessas tecnologias, ou seja, as tecnologias inseridas na educação vêm sendo questionadas muito antes da necessidade criada pela pandemia do Covid-19, em que as TDICs viabilizaram o ensino remoto emergencial. Como afirma Paulo Freire (1984):

> [...] para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso [...] Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola (FREIRE, 1984a, p. 1).

Seguindo a mesma lógica, Lobo (2015) diz: "hoje não se discute se a escola deve ou não utilizar a tecnologia como ferramenta educacional, pois já é uma realidade no contexto educacional. A questão a ser debatida é como usar essas novas tecnologias de forma eficiente e proveitosa" (LOBO, 2015, p.18).

A mídia digital apresenta desafios quanto ao seu acesso, que de acordo com Buckingham (2010) vão além do acesso aos aparelhos e seu uso técnico, de acordo com ele "Acesso, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação." (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Por mais que a tecnologia esteja presente na educação, seus usos ainda são diversos e o debate sobre suas potencialidades têm posicionamentos diversos, "há fervorosos seguidores e ferozes opositores das TDICs a debater se os computadores devem ser inseridos ou não no contexto escolar e de que modo" (JESUS; GALVÃO; RAMOS, 2012, p. 9). Desta forma, é preciso entender como se desenvolvem as relações entre tecnologia e educação, discutidas no próximo tópico.

1.2. Tecnologia e Educação: breve panorama histórico

No que cerne o debate sobre o uso das tecnologias na educação, diversos autores divergem sobre os mais variados aspectos, entretanto, uma constante é a de que seus usos devem ter estratégias repensadas avaliando as vantagens e limitações das ferramentas (GARCIA, 2002). Apenas a existência dessas ferramentas não promove o ensino, segundo Gewehr (2016) apud Prioste (2013):

> [...] a inclusão digital nos ambientes escolares, simplesmente com a existência de tecnologias, não promove o ensino. O desafio da escola é desenvolver condições que permitam uma eficiente formação crítica dos jovens em relação às mídias, de modo que os alunos tenham condições de refletir e pensar criticamente sobre qualquer assunto (GEWEHR, 2016, p. 43 *apud* PRIOSTE 2013)

A educação deve ser com a tecnologia e não para ela, se não houver planejamento do uso dessas ferramentas o professor só estará se aproximando da educação bancária criticada por Freire (2011), usando as mesmas tecnologias para "depositar" seus conhecimentos sobre o educando, tornando-os memorizadores e repetidores dessas informações (Freire, 2011). Libâneo (2002) corrobora com essa ideia e defende que a escola deve deixar de ser apenas uma agência reprodutora da informação e passe a ser crítica e analítica, onde se produza educação (LIBÂNEO, 2002). Para isso ele defender que:

> [...] é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para busca de informação, mas também para a criação da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação como a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento (LIBÂNEO, 2002, p. 27)

Gewehr (2016) diz que não é papel do professor levar questionamentos aos alunos, mas sim despertar neles o desejo pelas respostas, para que busquem o saber (GEWEHR, 2016). Ainda de acordo com ele, é fundamental que exista a relação de significado e aprendizagem, para que a aplicabilidade do que é aprendido seja de acordo com a realidade (GEWEHR, 2016) para isso o professor deve se dispor a entender como funcionam essas ferramentas, mesmo que isso seja um dever difícil:

> [...] implantar na sala de aula as TDICs, o professor necessitará ter disposição em estudar as tecnologias e suas diversas possibilidades, exigindo que avance além dos limites de sua área do conhecimento, o que não se constitui tarefa fácil (GEWEHR, 2016, p. 45 *apud* JESUS; GALVÃO; RAMOS, 2012).

Na sociedade da informação, a escola não é única em participar do processo formativo, as TDICs que são parte do cotidiano, também são fontes de conhecimento e fazem parte dessa formação (PEIXOTO, 2020). Então é importante que a escola possa formar estudantes para a atuação nesse novo modelo de sociedade, e para isso se deve ter uma atenção especial para a formação de professores, para que formem criticamente seus alunos para os usos das TDICs (PEIXOTO, 2020).

Mas essa relação é historicamente movimentada e tem seu início muito antes das TDICs, já na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, já se falava nas tecnologias: "o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio" (BRASIL, 1961).

Durante a ditadura civil militar, por exemplo, as tecnologias foram usadas em um contexto de desenvolvimento do pensamento tecnicista, baseado no conceito de competências e habilidades, que visava garantir eficiência e produtividade, tendo como objetivo a busca pela qualidade total (SAVIANI, 2007). O professor e aluno tornam-se então secundários ao processo educacional, que agora se tornaram responsáveis pela execução programada das ações "racionais", com diz o autor:

> À semelhança do que foi anteriormente descrito, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as maquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 2011, p.382).

A lei 5.692 de 1971 destinava os investimentos públicos, preferencialmente em três áreas, que falam de abranger ao máximo as oportunidades educacionais, a melhoria progressiva do ensino e por fim o desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL,1971). Uma das características dessa lei é a finalidade que o ensino supletivo assume, onde ele pode suprir a escolarização regular para adultos e adolescentes que não tenham concluído na idade própria, podendo ser ministrados em classes ou mediante a utilização de TICs como rádios e televisão, ou por correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (BRASIL,1971).

Na proposta, fica claro que o mercado de trabalho é uma referência para a educação do governo, como citam Basttilus, Limberger e Castanha (2006) "A lei 5692/71 responde a uma demanda do mercado econômico que se firmava pela necessidade de formar um perfil de trabalhadores que respondesse às exigências do grande capital" (BASTTITUS; LIMBERGER; CASTANHA, 2006, p. 229). Ainda de acordo com os autores o período da década que se segue é baseado no controle para o trabalho:

> Finalmente o período de 1964/1974 pelo severo controle social das escolas, controle a que são submetidos professores e alunos. criou-se uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade (BASTTITUS, LIMBERGER, CASTANHA, 2006, p. 229)

Além disso, foram diversos programas voltados para a inclusão e o uso das tecnologias na escola, como por exemplo o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) em 1972, que visava integração de atividades educativas através do Rádio, da Televisão e outros meios (BRASIL,1972). Como continuação foi lançado 1973 foi lançado pelo MEC, o Plano Nacional de Tecnologias Educacionais (PLANATE) constituiu num instrumento de integração e desenvolvimento de tecnologias educacionais, relacionadas com meios de comunicação como rádio, televisão, cinema, computador, ensino por correspondência e outros meios utilizados para todos os tipos, graus e áreas de ensino (MENEZES,2001).

A própria Faculdade de Educação da Universidade de Brasília é historicamente reconhecida pelos seus trabalhos relacionando educação e tecnologia. Em 1975 foi propulsora na criação de uma habilitação Tecnologia Educacional no Curso de Pedagogia, sendo reconhecida pelo Conselho Federal de Educação em 1979 (PEIXOTO, 2020). Depois disso, a Faculdade de Educação da UnB cria seu primeiro laboratório de tecnologia educacional, proporcionando a criação de cursos de extensão de novas especialidades, com assessoramento a professores de outras unidades acadêmicas (MENEZES, 1989).

Mesmo com o fim da ditadura militar, a tentativa de se aproximar as tecnologias da educação continuam, mas dessa vez com programas que tratavam do caráter pedagógico associado ao uso das tecnologias, como é o caso do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) foi instituído por meio da Portaria nº 522/1997, e tinha como objetivo “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal“ (BRASIL, 1997). Uma segunda versão do ProInfo foi instituída em 2007, por meio do Decreto n° 6.300/2007, com objetivo de promover o uso pedagógico das TICs nas redes públicas da educação básica (BRASIL, 2007).

Com o acelerado desenvolvimento das tecnologias também se acelerou o crescimento da EaD, entre 2005, ano da publicação do decreto 5.622, e o ano de 2013, o número de alunos matriculados no ensino superior passou de 100 mil para mais de 1 milhão e 100 mil (ARRUDA, 2015). De acordo com Kenski (2012), a relação das tecnologias e educação acelerou a criação e oferecimento de cursos à distância, priorizando o conhecimento tecnológico (KENSKI, 2012).

Nesse sentido ocorreram uma série de marcos regulatórios para a EaD, mas, tomaremos como referência a partir do decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, conhecido como decreto mãe da

EaD, que a caracterizava como modalidade educacional mediada pelas TICs nos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2005). Que posteriormente foi revogado pelo decreto nº 9.057, que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Seguindo até 2019 com a portaria nº 2.117, que regulamentou a oferta e carga horária da EaD (BRASIL,2019).

As TDICs se tornaram a principal forma de acesso à educação em tempos de pandemia, se confundindo acesso à tecnologia com acesso à educação, sem avaliar os mecanismos necessários para a sua aplicação, tomando como referência o que já havia se produzido com o uso das TDICs para a educação, no caso a EaD. A produção acadêmica a respeito do tema demonstra uma confusão teórica, que será explanada no próximo tópico.

1.3 Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial

Em um período pandêmico, causado pelo acelerado contágio da Covid-19, se fez necessário utilizar de maneira ainda intensa essas tecnologias, que servem como suporte para a aplicação do Ensino Remoto Emergencial (SANTANA, 2020). O que ocorreu foi um uso intensivo das TDICs para a implementação do ensino remoto emergencial, tecnologias essas que vinham sendo testadas na educação agora vem sendo obrigatoriamente utilizadas. De acordo com Behar (2020), o que talvez deveria ocorrer em décadas, está acontecendo de forma “emergencial” em meses (BEHAR, 2020).

Com essa aceleração e a necessidade rápida de adaptação, a aplicação do ensino emergencial tomou como referência o que era produzido para a EaD, como afirma Santana (2020) “Com isso as redes de ensino têm colocado em prática metodologias características da EaD tendo o suporte das tecnologias digitais por meio de plataformas adaptativas, grupos de WhatsApp, aplicativos do google, dentre outros.” (SANTANA, 2020, p. 164).

Por causa disso, ocorreu uma confusão teórica que relaciona o que se entendia como Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE). De acordo com Carmo (2020) existe uma diferença muito grande entre ERE e o ensino e EaD, mesmo que tenham em comum a utilização das TDIC para sua operacionalização.

Para Arruda (2020) por mais que no campo teórico a EaD e o ERE se equivalem por ser mediados pela tecnologia, ainda sim são diferentes. De acordo com o autor:

> A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade

> pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos, conforme afirmam Maia e Mattar (2008) (ARRUDA,2020, p, 265 *apud* MAIA e MATTAR, 2008).

O ERE feito no período pandêmico de 2020 só se assemelha a EaD no que se refere ao uso da tecnologia, mas os princípios desse modelo seguem a educação presencial (JOYE, 2020, p. 13). O termo remoto só está inserido ali pela característica de ocupar um espaço que não é mais presencial, mas sim digital (JOYE, 2020).

Ainda de acordo com a autora, a EaD envolve diversos especialistas, como o designer educacional, os conteudistas, os ilustradores e etc, já no ensino remoto emergencial, todo esse trabalho fica, na maioria das vezes, a cargo do professor (JOYE, 2020). Ou seja, apesar de o ensino remoto emergencial tomar como referência aquilo que já era produzido na EaD para o desenvolvimento do trabalho educacional, suas características se divergem desde o objetivo até a estrutura pensada para cada um.

Além disso, a oferta de EaD no Brasil tem legislação específica, onde a instituição deve seguir a regulamentação e estruturação próprias para a EaD (GOEDERT; ARNDT, 2020). O que está se realizando nas instituições de ensino básico não é EaD, mas sim um ensino com metodologias próprias da EaD (GOEDERT; ARNDT, 2020).

Entretanto, a própria legislação do período pandêmico, necessária para a aplicação do ensino remoto, corroborou para que a compreensão do ERE estivesse diretamente relacionada às TDICs, com a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais e o uso das aulas remotas, que viriam a acontecer por meio das TDICs (BRASIL, 2020). Conforme descrito na portaria do MEC:

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p. 01).

Enquanto isso, a própria Lei, no artigo 1º do decreto n.º 9.057/2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, também associa a EaD ao uso das tecnologias, entretanto especifica a estrutura necessária para que se realize esse tipo de modalidade educacional:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 01)

Apesar da semelhança na legislação que associa as modalidades às tecnologias, a EaD tem um histórico de legislações que definem parâmetros para o seu desenvolvimento, diferente do ensino remoto que surge para resolver um problema emergencial. De acordo com Joye (2020), a EaD já dispunha de um histórico de pesquisa e uma legislação consolidada (JOYE, 2020, p. 15), já o ensino remoto no Brasil ainda é desconhecido e confundido com a modalidade EaD (JOYE, 2020).

O rápido desenvolvimento das tecnologias permitiu e facilitou que nesse período fosse realizado a modalidade de ensino de caráter emergencial, tendo em sua maioria a referência do que era produzido na EaD.

Para entendermos melhor como se desenvolveu na prática, no próximo capítulo faremos um levantamento de referencial teórico que possa nos ajudar a avaliar a questão, além disso faremos um recorte para a Faculdade de Educação, na Universidade de Brasília, para tentar compreender quais foram as medidas institucionais tomadas para o ensino nesse período, e, em que circunstâncias ele foi realizado.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UnB E AS CONDIÇÕES DE ACESSO

2.1 Educação a distância X Ensino Remoto Emergencial: o que diz a produção da área?

O levantamento de referencial teórico, para realizar um balanço atual da questão de pesquisa em análise, foi realizado em duas bases de dados, Google acadêmico e Scielo, filtrada no período de 2015 a 2021, utilizando os seguintes descritores: TDICs, acesso, ensino superior emergencial, ensino remoto emergencial. O quadro abaixo apresenta as combinações utilizadas, a base da dados em que foram colocados os descritores e o número de resultados obtidos em cada uma delas:

Quadro 1 – Descritores utilizados

Descritores	Base de dados	Nº de resultados
TDICs, ensino superior emergencial	Google acadêmico	445
TDICs, ensino remoto emergencial	Google acadêmico	339
Ensino remoto emergencial.	Google acadêmico	5350
Acesso, ensino remoto emergencial.	Google acadêmico	5160
TDICs, ensino superior emergencial	Scielo	0
Ensino superior emergencial.	Scielo	7
Ensino remoto emergencial.	Scielo	6
Acesso, ensino remoto emergencial	Scielo	4

Fonte: https://scholar.google.com.br/

Após esse levantamento foram lidos os títulos, resumos e as palavras-chaves, e a partir dessa análise foi feito o descarte das pesquisas que não tocavam diretamente nas questões de interesse desta pesquisa, sendo organizados por número, autor, título, link, base de dados, tipo da publicação, objetivo geral da pesquisa e ano de publicação, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Títulos selecionados a partir da leitura dos resumos.

Nº	Autor	Título	Base de dados	Tipo	Objetivo	Ano
1	Cassandra Ribeiro Joye. Marília Maia Moreira. Sinara Socorro Duarte Rocha.	Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID- 19.	Google acadêmico	Artigo	Descrever, comparar e distinguir as principais características entre Educação a Distância (EaD) e atividade educacional remota emergencial, com vistas a desconstruir possíveis confusões entre esses dois conceitos.	2020
2	Rosimar Magalhães Santana Maria Antônia Moraes Santana Wender Antônio da Silva	Reflexão teórica sobre a participação das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação a distância (EaD) e ensino remoto emergencial (ere).	Google acadêmico	Artigo	Promover reflexões sobre a participação das TDICs como recurso pedagógico nas modalidades de Ensino a Distância e no Ensino Remoto Emergencial.	2020
3	Alan Silus Angelita Leal de Castro Fonseca Djanires Lageano Neto de Jesus	Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente	Google acadêmico	Artigo	Apresentar os desafios didático-pedagógicos da prática docente do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia.	2020
4	Cristiane Mendes Netto Et al.	Docência e uso de Tecnologias Digitais em Ensino Remoto Emergencial	Google acadêmico	Artigo	Analisar o cenário educacional vivenciado na situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.	2020
5	Carlos Roberto Souza Carmo Renata de Oliveira	Tecnologias de informação e comunicação na educação a distância e no ensino remoto emergencial	Google acadêmico	Artigo	Discutir as diferenças entre a EaD e o ERE, analisando as TDIC enquanto possível causa da confusão entre tais modalidades de ensino.	2020

	Souza Carmo					
6	Leonardo Ferreira Farias da Cunha	O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação	Google acadêmico	Artigo	Discutir sobre a qualidade e o direito e acesso à educação a partir da organização do trabalho escolar das secretarias estaduais de educação no contexto de pandemia da Covid-19 no Brasil.	2020

Fonte: https://scholar.google.com.br/

Do quadro de estudos selecionados, todos se referem a artigos, retirados do google acadêmico que de alguma forma se relacionam ao uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TDICs) na educação, e que além disso foram produzidos no ano de 2020, sendo diretamente relacionados à realidade pandêmica gerada pelo Covid-19.

O primeiro trabalho é de Joye (2020), tem como objetivo distinguir as principais características entre Educação a Distância e o Ensino Remoto emergencial, com a hipótese de que "as atividades educacionais ou acadêmicas remotas emergenciais, oferecidas aos alunos do ensino básico à pós-graduação *stricto sensu*, não se configuram como atividades de EaD" (JOYE, 2020, p.4). De acordo com a autora existem diversos adjetivos para e expressões que são usadas para a conceituação da EaD, associando-a sempre às tecnologias e seu período histórico (JOYE, 2020).

Outro aspecto importante de Joye (2020) é quando avalia como a legislação brasileira da EaD acompanha a informatização da sociedade (JOYCE, 2020), fazendo associação da educação a distância com relação às TICS, citando os decretos e leis que surgiram durante o contexto pandêmico, como o Decreto-Lei n.º 9.057/2017 que ampliou a EaD para todas as modalidades, apontado situações emergenciais no qual a mesma é permitida na educação básica (JOYE, 2020). Faz isso também trazendo a Portaria n.º 4.059/2004, que surgiu em um contexto bem anterior a pandemia, onde a legislação corrobora com a ideia de que a educação a distância seria definida pelo uso das TDICS na educação:

> Embora a Portaria n.º 4.059/2004 tenha se referido à semipresencialidade como modalidade de ensino, analisando de forma detalhada a legislação percebemos que o ensino semipresencial não é uma nova modalidade, mas o uso das TDICs no ensino presencial como tentativa de fomentar o uso das tecnologias no ambiente escolar. Em alguns casos, o termo "semipresencial" é usado como "alcunha enganosa" para EaD. (JOYE, 2020, p.9)

Santana (2020) se preocupa em fazer um levantamento teórico do conceito de “TDICs”, com o objetivo de refletir sobre seu uso na Educação a Distância (EaD) e no Ensino Remoto Emergencial (ERE), discutindo a respeito de suas diferenças, definindo essas tecnologias a partir de Soares (2015):

> As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs possibilitam a associação de diversos ambientes e indivíduos em rede, facilitam a comunicação entre seus integrantes, sendo composta por inúmeras bases tecnológicas, programas e mídias que ampliam as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos (SANTANA, 2020, p.155 *apud* SOARES, 2015).

Além disso, também trata da confusão teórica da relação da EaD com o ERE, de acordo com a autora a EaD deve apresentar uma proposta pedagógica que evidencie sua finalidade e a quem ela é oferecida, enquanto o ERE surge num contexto pandêmico regulamentado pela Portaria nº 343 de 17 março de 2020 para atender uma educação no contexto de isolamento social (SANTANA, 2020). A autora entende que as TDICs são suporte na aplicação da EaD e do ERE, podendo proporcionar a personalização do ensino, interativo e colaborativo, mas que com a chegada do Covid-19 expuseram as desigualdades sociais e exclusão digital vividas por grande parte da população brasileira (SANTANA, 2020).

Ao tratar sobre o acesso Santana 2020 salienta como essa comunicação acontece por meio das novas tecnologias, possibilitando e facilitando o acesso aos conteúdos e compartilhamento de significados (SANTANA,2020, *apud* COSTA, 2017).

De acordo com Silus (2020), as TDICs possibilitam a imersão dos estudantes e professores no ensino eletrônico, introduzindo seus participantes ao letramento digital (SILUS, 2020, *apud* SUGUIMOTO et al., 2017). A realidade do ERE fez emergir os problemas na implementação das TDICs, do letramento e cultura digital nos cursos de graduação (SILUS, 2020). O contexto emergencial gerou uma série de problemas nas Instituições de Ensino Superior (IES) que não estavam preparadas para implementação dos ambientes virtuais- (SILUS, 2020).

Netto (2020) entende que as TDICs estão em constante evolução e presentes em diversas áreas sociais, na educação elas se apresentam para além de um recurso didático, sendo promissora para a inovação do processo de ensino e aprendizagem, que vai além dos espaços físicos das instituições educacionais (NETTO, 2020, *apud* KENSKI, 2013). Ainda de acordo com Netto (2020) é necessário que essas tecnologias passem por uma reflexão sobre o seu papel na construção da educação, onde sem essa compreensão essas TDICs se tornam apenas práticas reprodutoras de uma educação bancária (NETTO, 2020).

De acordo com Carmo (2020) as TDICs assumem um papel importante quando são elas que facilitam a mediação didático-pedagógica, facilitam o acesso, o acompanhamento e a avaliação da

EaD (CARMO, 2020). Carmo (2020) tenta tratar das diferenças entre EaD e ERE, para isso leva em consideração as TDICs, sendo elas uma possível causa para que se confundam essas modalidades de ensino (CARMO, 2020).

Ainda de acordo com o autor, existem riscos que o ERE pode trazer para a visualização de outras modalidades de ensino que usam da TDICs na sua execução, como por exemplo a EaD e o Ensino Híbrido, que podem ser erroneamente comparados com o ensino presencial- (CARMO, 2020).

> Pois, ao contrário das modalidades metodologicamente planejadas e concebidas para serem implementadas de forma on-line, o ERE é uma alternativa adotada caráter emergencial para suprir demandas que surgiram em decorrência da crise imposta pela pandemia de COVID-19 (CARMO, 2020, p. 30 *apud* HODGES, 2020).

No que se refere ao acesso Carmo (2020) avalia que as TDICs assumem um papel de relevância nesse contexto, pois são elas que possibilitam a mediação pedagógica, facilitando o acesso, acompanhamento e avaliação da EaD (CARMO, 2020).

De acordo com Cunha (2020) a educação mediada por tecnologia pode evoluir para uma forma de interação que produz coletivamente sentido e significados de aprendizagem CUNHA, 2020). Além disso o autor entende que foi por meio das TDICs, junto com a distribuição de material impresso e o uso das rádios e televisão, foram as principais estratégias das secretarias de educação durante o período de quarentena (CUNHA, 2020). O autor também cita Behar (2020) quando trata do ERE:

> O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, s.p).

Além disso, o autor também traz uma referência de Alves (2020) definindo o ensino remoto ou a educação remota como as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais (CUNHA, 2020, *apud* ALVES,2020).

Ainda Cunha (2020) ressalta que mesmo com as tecnologias sendo mediadoras do processo, ainda existem muitas limitações, como por exemplo o caráter socializador da educação (CUNHA, 2020). Trata ainda de como o acesso não garante qualidade do ensino, citando o estudo do CETIC (2019) que diz que: “mesmo quando há infraestrutura disponível e os indivíduos têm algum tipo de acesso, não implica o uso automático e nem o aproveitamento desse uso para uma ampla gama de propósitos” (CETIC, 2019b, p. 22).

Os conceitos de TDICs que se destacam nos trabalhos estão associados a duas lógicas, a

primeira como uma ferramenta que serve como suporte para o ensino não presencial (SANTANA, 2020). Já na segunda perspectiva as TDICs surgem como um referencial para se definir todo modelo de ensino não presencial (JOYCE, 2020), gerando confusão teórica a respeito de suas definições (CARMO, 2020).

O ERE fez com que ambas as perspectivas se correlacionarem, a sua realização por meio das TDICs fez emergir problemas de cunho prático e teórico (SILUS, 2020). O que de certa forma pode explicar a confusão teórica entre o uso das TDICs e seus usos nas modalidades de ensino não presencial, como acontece com ERE e a EaD (JOYCE, 2020). Ou seja, além da correlação teórica que associava as práticas, ainda temos problemas de cunho prático e estrutural, como as condições de acesso dos alunos, para uma possível implementação do ensino remoto.

Na tentativa de compreender como isso ocorreu, discorreremos no próximo tópico sobre como e quais foram as principais práticas para a retomada do ensino na Universidade de Brasília. Que decidiu por criar mecanismos como conselhos, comitês, reuniões e pesquisas, com o objetivo de garantir que o maior número possível de estudantes pudesse retomar de maneira segura as atividades da instituição, como veremos no próximo tópico.

2.2 A pandemia e a educação: entre as condições de acesso e a exclusão

A educação sofreu fortes impactos ao redor de todo o mundo, milhões de estudantes ficaram fora da sala de aula, como no dia 26 de abril de 2020, onde cerca de 90% dos alunos ao redor do mundo chegaram a ficar impossibilitados de frequentar as aulas (UNESCO, 2020). Preocupados em como conseguir prosseguir as atividades educacionais em todos os níveis, países do mundo inteiro criaram formas de se enfrentar o problema.

De acordo com Arruda (2020), "desde o 17 de fevereiro o governo chinês atende cerca de 240 milhões de alunos em todos os níveis por meio de aulas remotas" (ARRUDA, 2020, p.259). Na américa temos características diferentes, nos EUA, por exemplo, temos o estado de Nova York (NYC Department of Education, 2020), que baseou suas políticas por meio de acesso a equipamentos e internet, para que fosse propiciado o ensino remoto.

Países mais próximos, da América latina, também criaram projetos que usaram das tecnologias para o prosseguimento da educação, como diz Arruda (2020):

> De acordo com dados publicados nos websites de México, Chile e Uruguai, é possível perceber a execução de iniciativas de usos de tecnologias digitais na educação em todos os níveis. Essas iniciativas envolvem aplicativos gratuitos, programas de televisão, plataformas de aprendizagem etc. Dentre as ações educacionais, destacamos o programa "Aprende em

> Casa", do México, "Aprendo em Linea", do Chile e "Educación em Casa", do Uruguai (ARRUDA, 2020, p. 261).

No caso do Brasil, foram meses de suspensão dos calendários letivos em todos os níveis educacionais, a primeira resposta institucional a nível federal sobre o tema foi a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que possibilitaria a substituição do ensino presencial, pelo ensino mediado pelas tecnologias (BRASIL, 2020). E logo após, veio a medida provisória Nº 934 de 2020, estabelecendo normas excepcionais para o enfrentamento da situação de emergência, retirando a obrigatoriedade mínima de 200 dias de efetivo trabalho escolar, mas mantendo a carga horária mínima (BRASIL,2020).

De acordo com a Portaria nº 343/2020 o período de autorização da prática remota seria de 30 dias, podendo ser prorrogado sob a orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distritais (BRASIL, 2020). Mas o que aconteceu foi um prolongamento do ERE durante todo o ano de 2020, seguindo para o ano de 2021, fazendo com que milhares de estudantes em todos os níveis de ensino ficassem dependentes das TDICs para terem algum acesso ao ensino remoto. O que não ocorreu com todos, já que muitos não têm acesso às ferramentas digitais ou acesso à internet de qualidade, de acordo com o PNAD (2018) cerca de 90% dos lares brasileiros tem acesso a celular e 45% a computadores (ARRUDA,2020).

Além do mais, dentre as primeiras ações do MEC estão a criação do Comitê Operativo de Emergência (COE), responsável por: "estabelecer o diálogo, reunir as demandas e buscar soluções para mitigar os impactos da pandemia do coronavírus" (MEC,2020). Entretanto, até abril de 2020, não se tinham ações do MEC para os alunos que retomariam suas atividades de maneira remota, com algum tipo de suporte tecnológico ou de acesso à internet durante esse período. De acordo com ARRUDA (2020):

> O Brasil apresenta-se propostas difusas, que refletem a falta de liderança do Ministério da Educação, que indicou a possibilidade de se utilizar a modalidade a distância no ensino superior, por meio da portaria n. 343 de 2020, posteriormente apresentou a medida provisória n. 934 que retirou a obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos, mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais (ARRUDA, 2020, p. 261).

Estados e municípios também criaram mecanismos para lidar com a crise, como a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEDF), que lançou programa "Escola em Casa DF", uma plataforma que utiliza o "google sala de aula" próprio para os alunos e professores da SEEDF, com o objetivo de ampliar a assistência a alunos e professores nesse período de crise (SEEDF,2020).

Dentre as ações realizadas pelas SEDF, estão por exemplo a transmissão de aulas diárias com duração de 15 a 30 min, pelo canal de televisão "TV justiça", atingindo 460 mil alunos da rede pública

(GONZAGA, FRAGA, 2020). De acordo com Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF), a medida não é eficaz, já que não atinge a todos os alunos da rede pública do DF e não garante o direito à educação pública de qualidade para todos (GONZAGA, FRAGA, 2020).

O que nos leva a refletir como a falta de acesso de qualidade a tecnologia e conectividade pode ter aumentado as distorções causadas pela desigualdade social, fazendo emergir problemas de acesso e segurança durante esse período de múltiplas incertezas, segundo Bezerra, Silva, Soares e da Silva:

> Existe uma discussão na mídia e no senso comum que a parcela com menor renda está praticando menos o isolamento social em relação à parcela com maior renda, principalmente em função da necessidade de locomoção para o trabalho, uma vez que a população mais pobre está vinculada a atividades essenciais que não pararam, e a população com maior renda está, de forma geral, mais vinculada às atividades que pararam e/ou estabeleceram o trabalho remoto (BEZERRA, SILVA, SOARES, DA SILVA, 2020, p. 6)

Além do maior risco que a população que já é mais vulnerável se coloca, ainda existem dificuldades que se impõem à realidade desses indivíduos, como por exemplo a dificuldade de acesso as TDICs e a conexão a internet. Os dados da PNAD de 2018 mostram que no ensino público, mais especificamente na educação básica, as crianças e os jovens negros e indígenas são mais de 70% dos estudantes sem acesso domiciliar à internet (NASCIMENTO, 2020).

Se comparado com o ensino básico, a educação superior tem cerca de sete vezes menos casos de falta de acesso domiciliar à internet (NASCIMENTO, 2020). Porém, mesmo que em menor escala, as distorções ainda surgem, como no caso dos estudantes que moram em zonas rurais, onde mesmo ocupando apenas 5% das matrículas, cerca de 32% desse grupo não teria acesso à internet domiciliar de qualidade, fosse ela banda larga ou 3G/4G (NASCIMENTO, 2020).

A forma como as instituições de ensino se desenvolveu também foi diferente, as principais instituições privadas, definiram retorno às aulas mediadas por tecnologias desde o mês de março (ARRUDA, 2020). Já as universidades públicas brasileiras demoraram ainda muitos meses para retornarem de alguma forma suas atividades, “um dos argumentos para a não retomada das atividades de ensino residiu na realização de pesquisas para saber a real condição social dos estudantes e dos docentes” (CASTIONI, 2020, p. 407).

Uma característica que norteou o desenvolvimento desse ensino foi sua forte relação com as TDICs, que foram utilizadas nas mais diversas instituições e governos pelo mundo. Para se entender como a teoria reconheceu as relações de desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial, com a Educação a Distância, que tomaram como base as TDICs, levantaremos no próximo tópico, um balanço bibliográfico que nos sirva como referencial teórico para a análise da questão.

2.3 Pesquisa Social UnB: condições para retomada do calendário acadêmico

Levando em consideração o contexto pandêmico e a necessidade do isolamento social, a Universidade de Brasília interrompeu suas atividades e alterou seu calendário acadêmico, e após quatro meses de aulas suspensas e um longo processo de debate e pesquisa, em decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da instituição, decidiu que as aulas retornariam remotamente, no dia 17 de agosto de 2020 (UNB, ASCOM, 2020).

Para que se pudesse estruturar um plano com as ações institucionais necessárias à retomada do calendário acadêmico, a UnB criou o Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação (CCAR), como o objetivo de "planejar e coordenar as ações de readequação administrativa e acadêmica, visando a mitigar os riscos diretos e derivados da Covid-19 na execução da missão da Universidade de Brasília, durante a quarta e última fase da pandemia" (UNB, ASCOM, 2020).

O CCAR contava com a colaboração de outros dois comitês que também foram criados para auxiliar a universidade nesse período, são eles: o Comitê Gestor do Plano de Contingência em Saúde da Covid-19 da UnB (COES) e o Comitê de Pesquisa, Inovação e Extensão de Combate à Covid-19 (CPIE) (UNB, ASCOM, 2020).

O CPIE tem como objetivo: "planejar, sistematizar e buscar viabilizar a execução de ações institucionais de pesquisa, inovação e extensão visando ao enfrentamento, no Distrito Federal e no Brasil, da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19)" (ATO DA REITORIA Nº 0470/2020).

O COES tem como objetivo assessorar a administração da UnB, principalmente o CCAR, em demandas específicas, realizando estudos periódicos sobre evolução da pandemia de Covid-19 e suas implicações na universidade, com emissão de boletins informativos, sendo responsável pela atualização do Plano de Contingência da Universidade de Brasília para enfrentamento da pandemia de Covid-19 (ATO DA REITORIA Nº 0031/2021).

Também foi criado em 14 de maio de 2020, através do Ato da Vice-Reitoria No. 014/2020, o Subcomitê de Pesquisa Social com o objetivo de levantar dados sociais e econômicos sobre a comunidade universitária, visando contribuir para as ações do CCAR. (ATO DA VICE-REITORIA Nº 014/2020).

O conjunto de esforços desses Comitês permitiu que a Universidade de Brasília levantasse dados em larga escala a respeito do perfil de seus integrantes, desde alunos até professores e servidores, considerando as condições de acesso da comunidade acadêmica para um possível trabalho

remoto. “Foram coletados, ao todo, 25.897 questionários, preenchidos pelos quatro grupos da comunidade acadêmica: técnicos, docentes, discentes de graduação e discentes de pós-graduação” (UNB, CCAR, 2020, p. 2).

Para que pudesse se construir um retorno seguro das atividades acadêmicas, era necessário conhecer detalhadamente a realidade dos estudantes nesse novo contexto pandêmico. A forma como o CCAR conseguiu coletar esses dados foi com a “Pesquisa Social UnB: condições para a retomada do calendário acadêmico” nela foram avaliados os quesitos: “disponibilidade de equipamentos de informática, acesso à internet, condições de trabalho/estudo, uso de ferramentas digitais e a situação de saúde dos membros da comunidade e suas famílias.” (UnB, CCAR, 2020, p. 2).

A taxa de resposta entre os docentes da universidade foi de 77%, já entre os discentes apenas 50% dos alunos responderam à pesquisa. Na tentativa de se diminuir as distorções que poderiam ser geradas pela dificuldade de acesso pelos discentes, já que a pesquisa foi feita de forma online, o CCAR comparou os dados obtidos pelos respondentes da pesquisa com dados dos perfis de alunos que já existiam no Decanato de Ensino de Graduação (DEG) (UnB, CCAR, 2020).

De acordo com CCAR, quando comparados é perceptível que os dois grupos analisados são muito parecidos, e a amostra utilizada não apresenta viés ou distorções graves que possam alterar a qualidade dos resultados a serem consideradas (UnB, CCAR, 2020), além disso, ainda de acordo com CCAR:

> Assim, podemos afirmar que a amostra dos discentes de graduação que participaram da pesquisa, com mais de 20 mil respondentes, traz informações únicas para uma parcela da população que não se difere significativamente dos que não participaram. (UnB, CCAR, 2020, p. 9)

Dentre os dados levantados temos, por exemplo, quais são os equipamentos eletrônicos utilizados pelos discentes e como eles são compartilhados com os demais integrantes da casa, nesse aspecto a grande maioria dos alunos tinha acesso ao celular pessoal, por exemplo. Entretanto, quase 30% da população discente diz ter acesso precário à internet (UnB, CCAR, 2020), além disso cerca de 6% dos discentes não têm acesso a computador ou tablet próprio ou compartilhado, sendo necessárias ações da universidade para com esse público (UnB, CCAR, 2020).

Traz também um panorama sobre o perfil socioeconômico dos alunos, demonstrando que 12% da população consultada estava na faixa de renda domiciliar inferior a um salário mínimo (UNB, 2020). Mostra também que se somados os alunos de todos os *campi*, 591 estudantes não têm acesso à internet fora da UnB (UnB, 2020). O que demonstra a impossibilidade de desenvolver uma educação remota que atingisse a todos, sem se criar mecanismos para garantir a mais ampla participação ativa da comunidade discente.

Em um recorte ainda mais específico, a Faculdade de Educação da UnB teve um total de 564 respostas, sendo 406 alunos do período diurno e 158 do noturno, desses 519 moram no DF, 42 no GO e 3 em outros lugares (UnB, 2020). Desses 48% faziam estágio ou trabalhavam no período, sendo a maioria atividades de 20 a 40 horas semanais (UnB, 2020).

É com base nesses dados que analisaremos, no próximo capítulo, como vem sendo a relação dos estudantes da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação da UnB com as TDICs nesse período de ensino remoto emergencial, avaliando os dados obtidos por meio da pesquisa social da UnB, para se criar um panorama das condições para a retomada do ensino, como foi contexto e quais foram ações da universidade que propiciam ou não o acesso à educação desses estudantes.

CAPÍTULO 3 – ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UnB: PERFIL DAS/DOS ESTUDANTES E CONDIÇÕES DE ACESSO AS TDICs

3.1 O perfil do aluno da UnB: o que diz a pesquisa social da instituição

Dentre as questões colocadas no escopo da pesquisa social da UnB, estão por exemplo: a distribuição dos alunos entre as unidades, cor/raça/etnia e renda domiciliar. Além disso, a pesquisa busca entender quais são as condições de estudo, disponibilidade de equipamentos (tablet, computador, notebook e celular) e acesso à internet, questões colocadas para uma possível retomada de ensino na modalidade remota, que seria facilitado por meio das TDICs e do acesso à internet de qualidade. De acordo com o CCAR (2020):

> O questionário traz um levantamento do perfil socioeconômico da comunidade universitária, uma avaliação da disponibilidade de equipamentos de informática, acesso à internet, condições de trabalho/estudo no domicílio, uso de ferramentas digitais e a situação de saúde dos membros da comunidade e suas famílias. (CCAR UNB, 2020, p. 2).

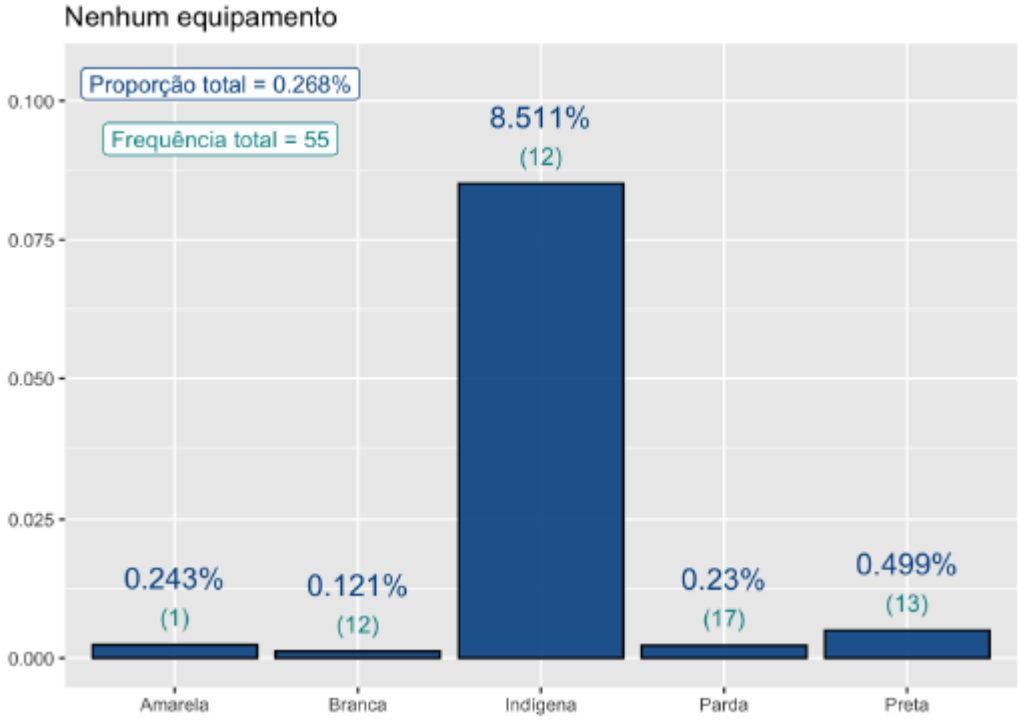
A partir desses indicadores, a Universidade de Brasília tenta reconhecer como estão as condições de vida e estudo de toda sua comunidade acadêmica, o próprio MEC no Parecer CNE/CP 05/2020 de 30/04/2020, considera um desafio para todas as redes de ensino, desde o ensino básico ao superior, em particular, para se pensar como o calendário será reorganizado (MEC, 2020). Ainda de acordo com CNE, é fundamental reconhecer como as diferenças estruturais econômicas e étnico-raciais exercem influências drásticas que agravaram as desigualdades, nesse sentido o parecer aponta que:

> Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (MEC, 2020, p. 3).

Tomando por base os respondentes da pesquisa, o perfil racial dos alunos da UnB estaria dividido em: 49% brancos, 36% pardos, 13% pretos, 2 % amarelos e 1% indígenas (UNB, 2020). A questão racial é um dos principais indicadores utilizados na pesquisa, sendo comparada com outros indicadores, como à disponibilidade de equipamentos e às condições de acesso dos estudantes, como

é o caso do gráfico a seguir, que foi retirado da pesquisa e se refere a falta desses equipamentos, de acordo com a etnia/cor dos estudantes.

Gráfico 1: Estudantes sem nenhum equipamento (por raça/cor/etnia)



Fonte: Pesquisa social UnB, 2020.

Por mais que em números absolutos, os valores não se afastem tanto, como é o caso de se comparar a população branca aos demais grupos, que se observa quase o mesmo número de indivíduos sem equipamentos, ao olharmos as porcentagens com relação ao número total de cada um desses grupos, apenas 0,121% dos alunos brancos não têm acesso a esses equipamentos , ao passo que 0,24% da população amarela, 8,511% da população indígena, 0,23% da população parda e 0,499% da população preta da amostram não ter os mesmos equipamentos. Ou seja, proporcionalmente o número de estudantes não brancos sem acesso a equipamentos é sempre maior (UnB, 2020).

As diferenças sociais e de renda, são provavelmente, o principal fator para essa discrepância, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD), no Brasil as famílias negras (pretos + pardos) ganhavam cerca de 73,9% a menos do que as brancas (IBGE, 2019). O que na UnB se repete em outras questões, como, por exemplo, acesso à internet fora da UnB:

Tabela 1: Possui internet fora da UnB (por cor/raça/etnia)

Possui internet fora da UnB (por cor/raça/etnia)				
Cor/Raça/Etnia	Não	Sim	Não (%)	Sim (%)
Amarela	11	400	2.68%	97.32%
Branca	174	9778	1.75%	98.25%
Indígena	54	87	38.3%	61.7%
Parda	222	7169	3%	97%
Preta	130	2475	4.99%	95.01%

Fonte: Pesquisa social UnB (2020)

O número de brancos respondentes da pesquisa na UnB foi de 9778 (nove mil setecentos e setenta e oito), com 174 (cento e setenta e quatro) pessoas sem acesso à internet fora da universidade, enquanto isso a soma dos respondentes pretos e pardos é de 9664. Ainda que com menor grupo, o número de pessoas brancas sem acesso é menor do que a soma desses dois grupos, que totalizam 352 pessoas, mais que o dobro do grupo de brancos sem acesso à internet fora da UnB (UNB, 2020).

Outro dado importante analisado na pesquisa foi a interferência na realização dos estudos. Foram considerados os seguintes aspectos para essa análise: cuidado com alguma pessoa em casa, lugar não adequado para estudo/concentração, responsabilidade com atividades domésticas, saúde mental e trabalho. De acordo com a pesquisa, 40% dos respondentes tinham alguma dessas interferências (UnB, 2020).

Ainda pela perspectiva étnico/racial a interferência que surgiu com maior intensidade em todas os grupos, foi o fato de não se ter um lugar adequado para estudos, sendo a população indígena com 54,61%, a que percentualmente mais sofre com essa situação, seguidas pelas populações pretas 42,96% e pardas com 36,08%, como mostra a tabela:

Tabela 2: Interferência na realização de estudos (por cor/raça/etnia)

Interferência na realização de estudos (por cor/raça/etnia)	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta
Cuidado de alguma pessoa em casa	9.49%	8.72%	16.31%	10.73%	13.4%
Lugar não adequado para estudo/concentração	28.47%	28.98%	54.61%	36.08%	42.69%
Responsabilidade com atividades domésticas	22.14%	23.68%	31.91%	28.36%	31.17%
Saúde mental	0.49%	1.02%	0%	0.55%	0.69%

Fonte: Pesquisa social UnB (2020)

Além disso, enquanto 63,68% da população branca considera ter condições boas ou ótimas para a realização dos estudos, a população parda tem 51,89% e a preta tem 43,53 % (UNB, 2020).

Levando em consideração que o número de respondentes pretos + pardos da pesquisa é de 9996 (nove mil novecentos e noventa e seis) pessoas, ao somarmos o número de pessoas pardas e pretas com as condições adequadas para estudo, assim como faz o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com o PNAD, teremos desse total, cerca de 49,65 % do total de indivíduos da soma desses dois grupos com condições boas ou ótimas para a realização dos estudos.

Não sendo piores apenas do que o grupo indígena que proporcionalmente que teria apenas 22,69% de seu grupo dentro dessas condições (UNB, 2020). Como mostra a tabela:

Tabela 3: Condições para realizar os estudos na moradia atual (por cor/raça/etnia)

Condições para realizar os estudos na moradia atual (por cor/raça/etnia)	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta
Ótimas	21.65%	29.04%	7.09%	18.5%	13.74%
Boas	35.77%	34.28%	15.6%	33.39%	29.79%
Regulares	29.2%	24.67%	36.17%	32.42%	35.51%
Ruins	10.46%	9.46%	29.79%	12.07%	15.05%
Péssimas	2.92%	2.55%	11.35%	3.63%	5.91%

Fonte: Pesquisa social UnB (2020)

Quando levamos em consideração a segurança dessa população em relação a pandemia no Brasil, 11,5% dos brancos moram em locais sem esgotamento sanitário, ao passo que os negros representam 17,9%, (IBGE, 2019), sendo mais vulneráveis a questões de insegurança sanitária, por exemplo. Além disso 32,9% dos negros integram o grupo de brasileiros que vivem com até USD 5,50 (United States Dollar) por dia, além daqueles que vivem na linha da extrema pobreza, com rendimento de até USD 1,90 por dia (IBGE, 2019).

Ou seja, mesmo dentro da Universidade o grupo que já passa por um processo de maior vulnerabilidade social fora do ambiente acadêmico, também enfrenta maiores dificuldades de participar de maneira efetiva de possíveis ações educacionais remotas construídas para o período, além de ter que lidar com ainda mais inseguranças causadas pelo contexto pandêmico.

Outra parte da pesquisa toma como referência a renda domiciliar dos alunos, que na universidade estaria dividida desta forma: 12% teriam renda domiciliar de até 1 salário mínimo (SM), 20% de 1 a 2 salários mínimos, 25% de 2 a 5 salários, 20% de 5 a 10 salários e 24% com mais de 10 salários mínimos (UNB, 2020). Como era de se esperar, as duas primeiras faixas salariais que vão até dois salários mínimos são as que menos tem equipamentos disponíveis para um possível acesso ao ensino remoto, como mostra a tabela retirada da pesquisa:

Tabela 4: Nenhum equipamento por renda

Nenhum equipamento	Frequência	Percentual
Até 1 SM	33	1.458%
De 1 a 2 SM	8	0.211%
De 2 a 5 SM	3	0.062%
De 5 a 10 SM	3	0.076%
Mais de 10 SM	4	0.088%

Fonte: Pesquisa social UnB (2020)

A pesquisa também comparou a renda dos domicílios desses estudantes com a qualidade no acesso à internet. De acordo com os dados obtidos, as duas primeiras faixas salariais são as que têm as piores condições de acesso, cerca de 18,16 % dos respondentes com até 1 SM, e 7,03 % com até 2 SM (UNB, 2020).

Ainda considerando esse indicador, os maiores problemas de acesso estavam nos grupos cujo ela é mais baixa, chama atenção a faixa de até 1 SM, onde 6,42% tinham acesso precário à internet e 45,68% tinham uma conexão muito baixa, ou seja, mais da metade desse grupo tinham consideráveis dificuldades de acesso à internet (UNB, 2020). Além disso, mais de 43% do grupo com na faixa salarial de até 2 salários mínimos estavam na mesma condição (UNB, 2020). Como demonstra a tabela que foi retirada da pesquisa:

Tabela 5: Condições de acesso por renda

Internet: Condições de acesso (por renda)	Até 1 SM	De 1 a 2 SM	De 2 a 5 SM	De 5 a 10 SM	Mais de 10 SM
Tenho internet banda larga e/ou com alta velocidade, podendo baixar arquivos e acompanhar vídeos.	21.27%	24.86%	38.05%	52.58%	52.58%
Posso acessar à internet a qualquer momento e baixar arquivos de qualquer tamanho.	26.63%	31.3%	31.98%	29.77%	29.77%
Posso acessar à internet a qualquer momento, porém a velocidade da conexão é muito baixa.	45.68%	40.74%	28.7%	17.09%	17.09%
Tenho acesso precário à internet, isto é, apenas consigo acessar de vez em quando.	6.42%	3.1%	1.27%	0.56%	0.56%

Fonte: Pesquisa social UnB (2020)

De acordo com a pesquisa, a maior parte dos respondentes tinha acesso à internet fora da UnB, cerca de 97% (UNB, 2020). Entretanto, o quadro anterior nos mostra como grande parte dos alunos podem ter passado por problemas durante o período de adaptação ao ensino remoto, que mediado pelas TDICs, necessariamente precisa de conexão com a internet para sua realização, levando em

consideração não só o acesso dos estudantes a plataformas de ensino, livros e documentos, mas a aulas gravadas e ao vivo, que necessitam de uma boa conexão à internet.

Renda que reflete diretamente nas condições de estudo, de acordo com a pesquisa, quão menor for a faixa salarial que está inserido o estudante, pior serão as condições de estudo (UNB, 2020). Como mostra a tabela:

Tabela 6: Condições para realizar os estudos na moradia atual por renda: ruins e péssimas

Condições para realizar os estudos na moradia atual: ruins e péssimas	Frequência	Percentual
Até 1 SM	653	28.86%
De 1 a 2 SM	834	21.95%
De 2 a 5 SM	708	14.73%
De 5 a 10 SM	378	9.55%
Mais de 10 SM	254	5.57%

Fonte: Pesquisa social UnB (2020)

Além disso, a pesquisa também se baseia no gênero dos estudantes, fazendo correlações com as condições de acesso, como é o caso do número de discentes sem acessos a equipamentos como: tablet, computador, e celular, de acordo com a pesquisa, enquanto a população masculina tem um total de 526 indivíduos sem nenhum equipamento, a feminina é de 831 sem os mesmos aparelhos, outros 7 alunos que não se identificavam de acordo com esses gêneros também não tinham acesso a esses aparelhos (UNB, 2020).

Ainda no quesito gênero, quando se avalia a interferência que os estudantes sofrem durante a realização dos estudos, em quatros dos cinco tópicos avaliados, o grupo feminino tem maior número de interferências, como mostra a tabela retirada da pesquisa:

Tabela 7: Interferência na realização dos estudos por gênero

Interferência na realização de estudos (por gênero)	Feminino	Masculino	Gostaria de me identificar de outra forma
Cuidado de alguma pessoa em casa	11.62%	7.93%	23.26%
Lugar não adequado para estudo/concentração	34.3%	31.98%	66.28%
Responsabilidade com atividades domésticas	29.05%	22.49%	46.51%
Saúde mental	0.93%	0.6%	2.33%
Trabalho	0.71%	0.94%	2.33%

Fonte: Pesquisa social UnB (2020)

Um dos dados que chama atenção é o da responsabilidade doméstica, onde o grupo feminino é maioria com 29,05%, enquanto o masculino tem 22,49%. No Brasil, em 2019, enquanto as mulheres realizavam 23,8 horas semanais de trabalho doméstico não remunerado, os homens desempenhavam apenas 12 horas (IBGE, 2019), aumentando com o fechamento de escolas em março de 2020 (MENDES,2020). De acordo com Mendes (2020) 42% do trabalho feminino é informal, enquanto apenas 20% do masculino segue esse padrão. De acordo com os dados do PNAD (IBGE, 2019), os homens ganhavam, em média, 27,1% mais que as mulheres.

Além disso, também surge a diferença entre os grupos no que se trata do cuidado de outra pessoa em casa, onde 11,62% das respondentes femininas tinham essa responsabilidade, enquanto apenas 7,96% dos homens lidavam com a mesma situação (UNB, 2020). Refletindo os dados externos à universidade, em 2018, cerca de 37% das mulheres brasileiras realizavam cuidados de crianças, idosos ou pessoas enfermas, moradores do domicílio ou parentes não moradores, enquanto isso os homens eram apenas 26,1% (IBGE, 2019).

Quanto às condições de estudo em comparação com os gêneros, enquanto 54,85% das respondentes femininas tinham condições boas ou ótimas para realização dos estudos, o grupo masculino tinha cerca de 58,51% (UNB, 2020). Na contramão, o público feminino tinha cerca de 14,56% de indivíduos em condição de estudos ruins ou péssimas, enquanto o masculino era de 14,01 %, mesmo que percentualmente a diferença pareça pouca, é significativa, considerando-se que o maior número de respondente da pesquisa é feminino.

Baseado nesses dados e nas distorções que eles representam, a universidade de Brasília junto a comunidade acadêmica criou mecanismos para o enfrentamento da crise educacional gerada pela pandemia, como mostra o Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional de 2020, que é conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UnB, de acordo com esse relatório:

> Foram publicados quatro editais ao longo do primeiro semestre letivo de 2020, os editais 002 e 003 disponibilizaram vagas para duas modalidades, a primeira consistia em R$160,00 87 (2020-2022) (cento e sessenta reais) para aquisição de chip de internet e créditos para acesso à internet, a segunda consistia em empréstimos, doações ou auxílio de R$1.500,00 (hum mil e quinhentos reais) para aquisição de equipamentos eletrônicos, custeados com recursos próprios da UnB. O Edital 004 disponibilizou vagas em lista de espera para empréstimos e doações de equipamentos eletrônicos. Por fim, o Edital 007 forneceu chips para o acesso à internet de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica disponibilizados pelo Projeto Aluno Conectado do MEC. (UNB, CPA, 2020, p. 86, 87)

Ainda de acordo com esse relatório, foram contemplados cerca de 994 (novecentos e noventa e quatro) estudantes que para a modalidade acesso à internet, com auxílio financeiro para aquisição

de chips e 2331 (dois mil trezentos e trinta e um) para a modalidade equipamento, com empréstimo ou doação de equipamentos, além de auxílio financeiro (UNB, CPA, 2020).

Olhando as ações no que se refere a assistência estudantil, fica visível como a Universidade de Brasília somou seus esforços para garantir o acesso aos estudantes, sendo a maioria dos programas voltados para esse tema.

Iremos aprofundar nosso recorte para a Faculdade de Educação da UnB, avaliando o perfil dos alunos e suas relações com as TDICs, com o intuito de aprofundar a visualização do contexto de Ensino Remoto na Universidade e contextualizar de que forma esse processo se iniciou e vem ocorrendo.

3.2 Análise dos dados da pesquisa social UnB: visualizando o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação

De acordo com a Pesquisa Social da UnB, a Faculdade de Educação da UnB é composta por alunos do curso de pedagogia, com maioria feminina (88,65%), que trabalha ou faz estágio (58%) cujo a média de idade era de 22,8 anos e que moravam no DF no período da pesquisa (92%) (UNB, 2020).

O perfil racial está dividido da seguinte forma: brancos são 43%, pardos 40%, pretos 15%, amarela 1% e indígena 1% (UNB, 2020). Se levarmos em consideração a soma de pretos e pardos da instituição, o número é maior que o de brancos, sendo o total de 55% da comunidade discente. Quanto à renda, a maioria está nas faixas de 1 a 2 SM e 2 a 5 SM, sendo a primeira a com o maior grupo de pessoas, cerca de 29% (UNB, 2020). Além disso, 15% dos respondentes disseram ter renda familiar de até 1 SM, e 1% respondeu não ter renda (UNB, 2020).

De acordo com a pesquisa cerca de 28% dos alunos da Faculdade de Educação (FE) receberam algum tipo de auxílio, desse grupo 19% receberam o auxílio emergencial (UNB, 2020), que foi criado pelo governo federal para o enfrentamento da crise causada pela Covid-19, além disso, cerca de 4% dos alunos da FE receberam algum tipo de equipamento, cedidos pela UnB (UNB, 2020).

Ainda apoiado na pesquisa, 96% dos alunos da Faculdade de Educação tinham acesso à internet fora da UnB no período da pesquisa, sendo que 93% tinha acesso à banda larga em casa, 11% tinha acesso à banda larga fora de casa, 51% tinham pacotes de dados ou conta de celular pessoal e 8% pacote de dados ou conta de celular familiar (UNB, 2020). A qualidade desse acesso foi organizada na seguinte tabela:

Tabela 8: Condições de acesso

Internet: Condições de acesso	Frequência	Percentual
Tenho internet banda larga e/ou com alta velocidade, podendo baixar arquivos e acompanhar vídeos.	199	37%
Posso acessar à internet a qualquer momento e baixar arquivos de qualquer tamanho.	168	31%
Posso acessar à internet a qualquer momento, porém a velocidade da conexão é muito baixa.	166	31%
Tenho acesso precário à internet, isto é, apenas consigo acessar de vez em quando.	11	2%

Fonte: Pesquisa social UnB (2020)

De acordo com o quadro, 31% dos alunos da Faculdade de Educação têm acesso à internet a qualquer momento, porém a conexão é muito baixa, e mais 2% não têm acesso à internet ou seu acesso é precário. São cerca de 177 alunos que estão à mercê de uma conexão de baixa qualidade, que por consequência influencia na participação desses indivíduos nas atividades remotas (UNB, 2020).

Nesse sentido, tanto os dados mais gerais da pesquisa, quanto os dados da Faculdade de Educação, mostram como a comunidade acadêmica é reflexo de como o acesso à tecnologia continua em sua maioria sendo alcançada por aqueles que têm maior poder aquisitivo, ou seja, é reflexo de anos de construção social que foi subordinada a lógica do acúmulo de capital, que por sua vez só garantiu acesso a inúmeras ferramentas, incluindo as TDICs, a determinados grupos. Como afirma De França Filho (2020):

> Ocorre que o desenvolvimento tecnológico não ocorre de forma homogênea no território, posto que está subordinado à lógica geográfica de concentração de capital obedecendo à sua dinâmica de acumulação. Neste sentido, de que adianta o acesso virtual a informações sobre pessoas e lugares dos mais diferentes tipos e origens do mundo, se as condições materiais concretas de comunicação, deslocamento e hoje em dia, até mesmo de reclusão (via quarentena!), permanecem cada vez mais seletivas? Em última instância, a capacidade de controle da circulação de informações, e mesmo de grupos ou mercadorias permanece concentrada nas mãos de determinados grupos, mesmo a despeito da crise econômica e sanitária que hoje se alastra pelo mundo (DE FRANÇA FILHO, 2020, p. 26).

Como dizem Brant e Mourão (2020) apud Bauman (1999) “quanto mais excluído um indivíduo, mais territorializado ele se encontra, de forma que a mobilidade, nesse caso virtual, se constitui como um privilégio aos fornecedores de mão de obra qualificada” (BRANT; MOURÃO, 2020 *apud* BAUMAN, 1999, p. 73). Na educação, aqueles que se perpetuam nos locais de poder, fazem isso a partir das condições a acesso à tecnologia, que como foi visto aqui estão diretamente ligadas às condições de renda.

Além do acesso, também foi levado em consideração a interferência sofrida pelos alunos no período de concentração/estudo, surgindo em alta, dos 564 respondentes, 406 disseram sofrer

interferência de alguma forma, desses 38,67% tinham alguma responsabilidade com atividades domésticas, 44,83% não tinham lugar adequado para estudo e 16,5% cuidavam de alguém em casa (UNB, 2020).

Na divisão das atividades domésticas, a maior parte dos alunos tem responsabilidade dividida (44%) ou maior responsabilidade com os afazeres da casa (30%), considerando as duas faixas, são 416 alunos de um total de 564 respondentes que cumprem ao menos metade das atividades domésticas em suas residências (UNB, 2020).

Apesar de não se terem dados que comparem gênero as responsabilidades domésticas especificamente na Faculdade de Educação da UnB, no âmbito geral da universidade, a maioria responsável por esse tipo de atividade é feminina, e a Faculdade de Educação majoritariamente composta por mulheres (UNB, 2020). Corroborando com a alta porcentagem de alunos com responsabilidades domésticas na Faculdade de Educação, exemplificando como as questões socioculturais de gênero podem influenciar negativamente na formação desses indivíduos.

De acordo com dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020), 57% das matrículas totais na educação superior são ocupadas por mulheres, e o curso de pedagogia é o que tem a maior predominância feminina, com 92,5 %, sendo também maioria nos demais cursos de licenciatura, onde ocupam 71,3% das vagas (SEMESP, 2020).

Outra característica que merece atenção na Faculdade de Educação da UnB é o grande número de mães estudantes na instituição. Em pesquisa realizada com 32 estudantes mães da Faculdade de Educação, nos mostra que 46% delas são solteiras, separadas, ou divorciadas, o que gera uma falta de suporte para o cuidado com os filhos (PEDERIVA, 2017). Entretanto, 21% delas moram na casa de seus pais, com quatro pessoas ou mais (PEDERIVA, 2017). Em um contexto de isolamento social, fechamento das escolas e creches, essas estudantes são obrigadas a estudar em suas residências, acompanhadas de seus filhos, e demais familiares.

De acordo com Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em pesquisa realizada em conjunto com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), 1 (um) a cada 10 (dez) estudantes do ensino superior em instituições federais estão em condição de paternidade ou maternidade, sendo a maioria dos estudantes solteiros (as) com filhos (as) é do sexo feminino: 68,5% (FONAPRACE, 2018).

Cabe ressaltar que, além desse período de insegurança afetar de maneira mais intensa os grupos menos favorecidos da sociedade, no caso das mulheres ainda existem situações como as de violência doméstica. Com a necessidade do isolamento social, muitas mulheres têm que ficar em casa

com seus agressores, aumentando o número de casos e denúncias de violência doméstica. De acordo com a ONU Mulheres:

> Na Argentina, Canadá, França, Alemanha, Espanha, Reino Unido e Estados Unidos, autoridades governamentais, ativistas dos direitos das mulheres e parcerias da sociedade civil denunciaram crescentes indicadores de violência doméstica durante a pandemia e aumento da demanda por abrigos de emergência (ONU BRASIL, 2020).

Ainda de acordo com a ONU, esse confinamento e a crescente preocupação com questões de saúde, segurança e financeira promove a tensão em um período onde essas mulheres estão isoladas com seus agressores (ONU BRASIL, 2020). Fato é que esses casos vêm muito antes da Covid-19, a violência doméstica já era um drama da vida de milhões de mulheres, jovens e crianças, "Nos 12 meses anteriores, 243 milhões de mulheres e meninas (de 15 a 49 anos) em todo o mundo foram submetidas à violência sexual ou física por um parceiro íntimo." (ONU BRASIL, 2020).

Composta majoritariamente por mulheres, a Faculdade de Educação da UnB tem em suas mãos uma série de problemáticas que influenciam diretamente na qualidade do ensino e aprendizagem de seus estudantes. Visualizando essas questões e seus reflexos na educação durante o período de ensino remoto emergencial, tentaremos no próximo tópico, relacionar em que medida vem se garantindo o direito à educação nesse período tão conturbado.

3.3 Condições de acesso e o direito à educação em um contexto de Ensino Remoto Emergencial.

O estado de emergência global causado pela pandemia intensificou as consequências geradas pelas fortes condições de desigualdade no Brasil e no mundo. Os dados levantados pela pesquisa social da UnB são um exemplo de como a garantia ao direito à educação está cada vez mais sendo colocada à prova em um período de inúmeras incertezas.

Arendt já dizia em seu texto "The crisis in Education" (1957) da necessidade da educação se adaptar às necessidades totalmente novas do mundo (ARENDT, 1957). Ainda de acordo com a autora, a educação surge não apenas para refletir sobre seus erros durante essas crises, mas pensar seu papel em cada tempo e sociedade (ARENDT, 1957). Novos problemas e discussões continuam surgindo em todo o contexto educacional, a pandemia nos fez focar no que era emergencial, dar continuidade aos processos educativos ao maior número possível de estudantes, isso ocorreu por meio das TDICs.

Como a pandemia impediu que professores e alunos se reunissem em salas de aulas como antes, as TDICs surgem como mediadoras desse processo. E, enquanto sociedade da informação, um de seus pilares básicos é o acesso universal à informação e ao conhecimento (UNESCO, 2020). Então,

para que se garanta o direito à educação, o acesso a aparelhos, ferramentas e internet se tornam fundamentais no processo educacional, como afirma Sacavino (2020):

> Nessas condições de exclusão e vulnerabilidade, a vida digna passa pela procura de efetivação dos direitos que garantam o acesso à conexão de internet, que se torna também um componente do direito à educação. (SACAVINO, 2020, p. 126)

Para Andrade (2008), só somos verdadeiramente humanos ao passarmos pelo processo educativo, e temos o direito humano básico a vivenciá-lo. Sob essas condições necessário visualizar como estão ocorrendo os processos educativos na vida desses estudantes, de forma que se garanta dignidade, para Herrera Flores (2009) dignidade é:

> Entenda-se por dignidade não o simples acesso aos bens, mas que tal acesso seja igualitário e não esteja hierarquizado "a priori" por processos de divisão do fazer que coloquem alguns, na hora de ter acesso aos bens, em posições privilegiadas, e outros em situação de opressão e subordinação. [...] A dignidade é um fim material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja "digna" de ser vivida (HERRERA FLORES, 2009, p. 31).

O artigo 205 da Constituição Federal determina a educação como um direito, que visa o pleno desenvolvimento humano da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Como essa educação, com dignidade, igualitária em direitos, que respeite a cidadania humana, em um contexto de aceleração das desigualdades? Considerando -que o acesso à educação depende diretamente do acesso à internet e aparelhos digitais.

O Brasil, em 2019, tinha cerca de 71% dos domicílios com acesso à internet, sendo essa proporção entre as classes sociais: classe A 99%, classe B 95%, classe C 80%, e 50% nas classes D e E (CETIC, 2019). As TDICs, por sua vez, necessitam do acesso à internet para seu desenvolvimento, principalmente na educação, que carece de um movimento contínuo de troca de informações. [1]Durante a pandemia surgiram projetos de leis que se preocupavam com a conectividade, como é o caso do projeto de lei nº 3477 de 2020 que objetiva garantir o acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública.

Por mais que essa relação entre educação e tecnologia surja com mais força nesse período em que se faz necessária a educação online, já existem, desde de 2007, projetos com o de Lei nº 349/2007,

---

1 O Projeto de lei nº 3477 de 2020. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. Foi vetado pelo então presidente e segue em trâmite durante a escrita deste trabalho.

que tinha como objetivo assegurar a inclusão digital aos alunos da Rede Pública de Ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e que não foi transformado em lei.

Como já foi discutido aqui, as referências que se utilizaram para se desenvolver o ensino remoto foram baseadas na EaD, que usam amplamente das TICs e TDICs para o seu andamento. Silus (2020) e Joyce (2020) corroboram com a ideia de que essas perspectivas se correlacionaram e serviram como direção para o que foi realizado emergencialmente enquanto ensino.

Tanto a teoria quanto a prática sofreram dessa mesma influência, como já vimos,– as regulamentações surgiram a partir de políticas emergenciais e utilizam da lógica produzida na EaD. Stevanim (2020), aponta que: "A realidade, porém, aponta para um cenário de discriminações e de aprofundamento das desigualdades sociais, educacionais e regionais, como resultado das políticas emergenciais adotadas na educação" (STEVANIM, 2020, p. 6).

São os grupos mais vulneráveis que de alguma forma ficaram "de fora" desse projeto educacional emergencial, seja porque não tiveram acesso, pela falta de equipamentos ou -pela falta de condições saudáveis para estudo. No Brasil, 58% dos jovens acessam a internet exclusivamente pelo celular, o que pode ser dificultador das atividades remotas (STEVANIM, 2020 *apud* CETIC, 2019). Fica claro que não é apenas o acesso o necessário para esse processo, que, mesmo com as ferramentas, elas não são garantia para uma educação de qualidade (CETIC, 2019). De acordo com o movimento Todos pela educação (2020):

> Ainda assim, as pesquisas mais recentes evidenciam que não se trata de alternativa equivalente: atividades remotas, e até mesmo atividades mais estruturadas na modalidade Educação a Distância (EaD), têm suas limitações e, com efeito, não conseguirão substituir a experiência escolar presencial, em particular, quando aplicadas em escala na Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 6)

Exige-se um olhar mais cuidadoso sobre esses grupos, o que acontece na Universidade de Brasília, mesmo que em menor escala, é reflexo de como essas distorções estão sendo potencializadas. Como exemplo da Pesquisa Social UnB, onde quando feitas as comparações por gênero, proporcionalmente, mulheres sofrem mais com condições péssimas ou ruins de estudo do que os homens (UNB, 2020).

O mesmo ocorre quando foram analisados os estudantes que estão em condições ruins ou péssimas de estudo, ao avaliarmos cada grupo a partir de sua cor/raça/etnia, seguem-se os padrões em que proporcionalmente, indígenas, pardos e pretos têm, proporcionalmente, as maiores porcentagens de indivíduos com péssimas condições para estudo (UNB, 2020). Como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 9: Condições de estudo: ruins e péssimas.

Condições para realizar os estudos na moradia atual: ruins e péssimas	Frequência	Percentual
Amarela	55	13.38%
Branca	1195	12.01%
Indígena	58	41.13%
Parda	1160	15.69%
Preta	546	20.96%

Fonte: Pesquisa social UnB (2020)

O que fica evidente é que o caráter emergencial baseado na EaD está longe de ser democratizante, no caso da UnB, por mais que as ações se ampliem pela majoritária parte da comunidade acadêmica, assegurando acesso à internet e equipamentos, por exemplo, as condições em que esses indivíduos se encontram estão distantes de serem consideradas ideais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi analisar como foi o acesso e as condições de uso das TDICs na Universidade de Brasília no período de 2020/1, em tempos de ensino remoto emergencial. Para isso, trilhamos três percursos, o primeiro foi caracterizar as TDICs; bem como o ensino remoto emergencial. O segundo foi identificar as ações da Universidade de Brasília para implementar o ensino remoto emergencial, no contexto da Pandemia causada pela Covid-19. E o terceiro foi analisar como foi o acesso e as condições de uso das TDICs na Universidade de Brasília e na Faculdade de Educação da UnB no período de 2020/1, durante o ensino remoto emergencial.

As tecnologias criam inúmeras possibilidades que podem ser facilitadoras da vida cotidiana e enriquecedoras na educação. Entretanto, sozinhas elas continuam sendo ferramentas e não tem por si só potencial de melhoria ou mudança na educação. Pelo contrário, se usadas sob os mesmos parâmetros de uma educação reprodutora e não reflexiva, podem potencializar ainda mais uma prática conteudista, sem crítica e sem análise.

A questão não é se as TDICs vão ou não estar em sala de aula, elas irão e cada dia em maior quantidade, como são responsáveis pela grande massa de informação que circula pelo mundo, estarão presentes com novas formas todos os dias. Tentar afastar a sala de aula disso é se esconder da realidade. O importante para nós é entender qual o objetivo delas na educação, para que possamos usá-las de maneira crítica, que incentive a reflexão em sala de aula.

Com o início da pandemia causada pelo Covid-19, se intensificaram os usos dessas TDICs em todo o mundo. Elas serviram para manter a comunicação entre as pessoas que agora não poderiam mais estar no mesmo ambiente, seja no trabalho, na educação ou até mesmo no lazer. Na educação, tivemos a implementação do Ensino Remoto Emergencial, que como vimos foi uma adaptação do que já se tinha na EaD para que se pudesse prosseguir o ensino.

Além disso, as condições de vida dos estudantes já se mostraram de grande influência na qualidade de seus estudos. Quando consideramos o perfil socioeconômico, questões de gênero, raça e classe social, ficou claro, na pesquisa social da UnB, que os grupos mais vulneráveis da sociedade também estavam sofrendo mais do que os demais para participar no ensino remoto.

Como as TDICs foram a principal forma de se ter algum acesso à educação, a Pesquisa Social da UnB objetivou reconhecer quais eram as condições de acesso a esses equipamentos por seus estudantes, já que esses equipamentos seriam a concretização do direito a educação e possibilitariam a continuidade do processo educacional. Na medida em que os estudantes tivessem acesso a melhores equipamentos, e acesso à internet de qualidade, melhores seriam as condições de estudo. Ainda de

acordo com os dados da Pesquisa Social da UnB, os grupos que tinham melhores condições de acesso eram, na maioria, brancos e de classes sociais com maior poder aquisitivo.

No caso da Faculdade de Educação, por mais que a maioria tivesse acesso à internet, grande parte ficou dependente de condições ruins ou péssimas, isso quando não tinham nenhum acesso. Além disso, parte dos alunos não tinha local adequado para estudo, ou compartilhavam afazeres domésticos e responsabilidades com outras pessoas da casa, como idosos e crianças.

Ao revelar esses dados, novos problemas de pesquisa surgiram, como por exemplo: Em que medida as condições socioeconômicas dos estudantes influenciaram na qualidade do ensino remoto emergencial? Como isso ocorreu considerando aspectos como gênero e raça? Como foi a adaptação desses estudantes levando em consideração a qualidade do acesso? E como os estudantes com necessidades especiais passaram por esse período, o que foi feito levando em consideração cada uma de suas necessidades? Quem sabe, um desses problemas que foi suscitado na feitura da Monografia será investigado no Mestrado?

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

A realidade do professor brasileiro ainda é dura, a educação, a ciência e até mesmo a lógica vem sendo atacadas de maneira intensa por aqueles que querem reescrever a história de acordo com seus anseios. Apesar disso, minha experiência em sala de aula foi fascinante e terei o orgulho de ser professor, ensinando com ciência, para aqueles que no futuro a defenderão.

Além disso tenho anseios que vão para além da sala de aula enquanto espaço físico, vejo na tecnologia não a solução para os problemas da educação e do mundo, mas como a realidade que enfrentaremos cada vez mais, que já nos cerca e que só tende a crescer, pretendo continuar nessa linha de pesquisa, pois como já diria uma professora de quem sou muito fã, é isso que me “apetece”.

REFERÊNCIAS

ALBA, C. **Tecnologias para Transforma a Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRADE, Marcelo. **É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano.** Educação, v. 36, n. 1, 2013.

ARENDT, Hannah et al. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**, v. 5, p. 221-247, 2000. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

AUGUSTO SILVA, R. **Por um bom conceito de tecnologia.** São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.blogs.unicamp.br/apedra/2016/10/06/por-um-bom-conceito-de-tecnologia/. Acesso em: 14 Mar. 2021.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. **Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior.** Educação em Revista, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015.

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

BATTISTUS, Cleci Terezinha; LIMBERGER, Cristiane; CASTANHA, André Paulo. Estado militar e as reformas educacionais. **Educere et educare**, v. 1, n. 1, p. 227-232, 2006.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância.** Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a- -distancia/. Acesso em: 13 mai. 2021.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos et al. **Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, p. 2411-2421, 2020.

BRANT, Raquel; MOURÃO, Helena Cardoso. **Desafios do teletrabalho na pandemia COVID-19: quando o home vira office.** Caderno de Administração, v. 28, n. Edição E, p. 71-75, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 70.185, de 23 de Fevereiro de 1972**. Disponivel em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70185-23-fevereiro-1972-418659-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 de mai. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.** Disponivel em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#:~:text=DECRETO%20Nº%205.622%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202005.&text=Regulamenta%20o%20art.,e%20bases%20da%20educação%20nacional.> Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6300 de 12 de Dezembro de 2007.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. **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. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 18 Dez. 2020.

BRASIL. **Lei 5.692 de 1971.** Disponivel em:< https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 de mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação**. Saiba quais ações o MEC está realizando para o enfrentamento ao coronavírus.** 08/04/2020. Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/04/saiba-quais-acoes-o-mec-esta-realizando-para-enfrentamento-ao-coronavirus#:~:text=Suspensão%20de%20aulas%20presenciais%20na,atividades%20não%20presenciais%20substitutivas%2C%20por>. Acesso em 08 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 de abr. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em: 13 mai.2021.

BRASIL. **Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019.** Acesso em:<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 Dez.2020

BRASIL (2020). **Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponivel em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 05 de abr. 2021.

BRASIL, MAPA DO ENSINO SUPERIOR. **SEMESP, São Paulo**, 2020. Disponível em: < https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf>. Acesso em 03 de mai. 2021.

BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização.** Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 35, n. 3, set./dez. 2010. p. 37-58.

CASTIONI, Remi et al. **Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, n. AHEAD, 2021.

CARMO, Carlos Roberto Souza; CARMO, Renata de Oliveira Souza. **Tecnologias de informação e comunicação na educação a distância e no ensino remoto emergencial.** Conhecimento & Diversidade, v. 12, n. 28, p. 24-44, 2020.

CCAR, UNB, **Pesquisa Social UnB: condições para retomada do calendário acadêmico.** Nota técnica. Brasília, 2020. Disponível em: < http://repositoriocovid19.unb.br/wp-content/uploads/2020/07/Nota_tecnica_Pesquisa_Social_UnB.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

CETIC. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios.** São Paulo, 2019a. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>. Acesso em: 20 jul. 2020.

COSTA, A. R. **Educação a Distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais.** Revista Científica da FASETE. Pernambuco, v. 1, 2017.

UNB, CPA, **Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional. Brasília**. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Wilma/Downloads/RAAI_2021_-_Ano_Base_2020.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

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.

DE FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz; DA FRANÇA ANTUNES, Charlles; COUTO, Marcos Antonio Campos. **Alguns apontamentos para uma crítica da EAD na educação brasileira em tempos de pandemia.** Revista Tamoios, v. 16, n. 1, 2020.

DE FREITAS FARIAS, Mário André et al. **DE ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO EMERGENCIAL: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação**. Interfaces Científicas-Educação, v. 10, n. 1, p. 180-193, 2020.

DE SOUZA ASSAI, Natany Dayani et al. **Impactos do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação durante a pandemia: relatos em um curso de pedagogia.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 1, p. 6095-6114, 2021.

DIAS, Ângela Álvares Correia. **As imagens do mundo no mundo da escola repensando contribuições da tecnologia para Imagem & Educação.** Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 223-231, set./dez. 2008.

FREIRE, **Paulo. A máquina está a serviço de quem.** 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FONAPRACE. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das universidades federais brasileiras.** Brasília: FONAPRACE, 2018. Disponivel em: < https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconômico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> , Acesso: 04 mai. 2021.

GARCIA, Vanda Dolci. **A Tecnologia Educacional na Prática Pedagógica dos Professores de Ensino Médio em Escolas Estaduais de Curitiba-PR.** 2002. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.

GEWEHR, Diógenes. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na escola e em ambientes não escolares**. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez Fontana. **Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia.** Criar Educação, Criciúma, v. 9, 2020.

GONZAGA, Agatha; FRAGA, Lorena. **Teleaula para alunos da rede pública começa na segunda-feira.** Correio Braziliense. Brasília, 02/04/2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2020/04/02/interna-educacaobasica-2019,841993/teleaula-para-alunos-da-rede-publica-comeca-na-segunda-feira.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GUSSO, Hélder Lima et al. **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária.** Educação & Sociedade, v. 41, 2020.

HERRERA, Joaquín Flores. A (re) invenção dos direitos humanos. **Florianópolis: Fundação Boiteux**, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD contínua -Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019.** Brasília. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas-Informação Demográfica e Socioeconômica**, v. 41, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mulheres dedicam mais horas aos afazeres domésticos e cuidado de pessoas, mesmo em situações ocupacionais iguais às dos homens.** Disponível em:< https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24266-mulheres-dedicam-mais-horas-aos-afazeres-domesticos-e-cuidado-de-pessoas-mesmo-em-situacoes-ocupacionais-iguais-a-dos-homens> . Acesso em: 27 de abr. 2020.

JASKIW, Eliandra Francielli Bini; LOPES, Claudemira Vieira Gusmão. **A pandemia, as TDIC e ensino remoto na educação básica: desafios para as mulheres que são mães e professoras.** SCIAS-Educação, Comunicação e Tecnologia, v. 2, n. 2, p. 231-250, 2020.

JESUS, Patrick Medeiros de; GALVÃO, Reinaldo Ríchardi Oliveira; RAMOS, Shirley Luana. **As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: desafios, riscos, e oportunidades.** In: III SENEPT - SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2012, Belo Horizonte. **Anais**... Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. **Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19.** Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Editora Papirus. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. **O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.** Caderno de Geografia, v. 25, n. 44, p. 16-26, 2015.

LOPES, Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva; MONTEIRO, Maria Iolanda; MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Tecnologias Digitais no contexto escolar: Um estudo bibliométrico sobre seus usos, suas potencialidades e fragilidades.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 30-43, 2014.

MAIA, Carmem, and João Mattar. **ABC da EaD: a educação a distância hoje.** Pearson Prentice Hall, 2008.

MENDES, Janaína Dutra Silvestre. **As mulheres à frente e ao centro da pandemia do novo coronavírus.** Metaxy-Revista Brasileira de Cultura e Política em Direitos Humanos, 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Planate (Plano Nacional de Tecnologias Educacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/planate-plano-nacional-de-tecnologias-educacionais/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

MENEZES, T. M. C. C. **A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: História de um isolamento.** Brasília: UNB, 1989.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, p. 351-364, 2020.

NASCIMENTO, Paulo Meyer. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia.** 2020.

NETTO, Cristiane Mendes et al. **DOCÊNCIA E USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.** In: Anais do CIET: EnPED: 2020- (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). 2020.

NYC Department of Education, 2020. **Coronavirus Update.** Disponível em: https://www.schools.nyc.gov/school-life/health-and-wellness/coronavirus-update. Acesso em: 06 de abr 2021.

MULHERES, O. N. U. **Violência contra as mulheres e meninas é pandemia das sombras, afirma diretora executiva da ONU Mulheres.** Brasília (DF): ONU Mulheres, 2020.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **As estudantes-mães da faculdade de educação da Universidade de Brasília: Discutindo condições de estudo e permanência.** 2017. Disponivel em: <http://www.noticias.unb.br/images/Noticias/Docs/PESQUISA--PET-ESTUDANTESE-MES-2017-VERSO-FINAL.pdf>. Acesso em: 13 de mai. 2021.

PEIXOTO, Anderson Gomes. **Formação de professores para a cultura digital: mediação pedagógica com as tecnologias digitais da informação e comunicação em oficinas de ensino.** 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

SANTANA, Rosimar Magalhães; SILVA, Wender Antônio da; SANTANA, Maria Antônia Moraes. **REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE).** Revista Multidisciplinar Pey Këyo Científico-ISSN 2525-8508, v. 6, n. 4, p. 154-172, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia.** Trabalho, educação e saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2011.

SEEDF, **Escola em casa.** Distrito Federal, 2020. Disponível em: <https://escolaemcasa.se.df.gov.br>. Acesso em: 11 de abr de 2021.

SILUS, Alan et al. **Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente.** Liinc em Revista, v. 16, n. 2, p. e5336-e5336, 2020.

SOARES, S. J. et al. **O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Processo de Ensino -Aprendizagem.** Montes Claros, 2015. Disponível: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso: 27 de fev. 2021

STEVANIM, Luiz Felipe et al. Exclusão nada remota: **Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia.** 2020.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **COVID-19 Educational Disruption and Response.** UNESCO Website [22/05/2020]. Disponível em: http://abre.ai/bgvO. Acesso em: 25 de fev. de 2021.

UNB, ASCOM. **UnB cria comitê de planejamento de ações para fase de recuperação da doença.** https://noticias.unb.br. Brasília, 2020. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/4127-unb-cria-comite-de-planejamento-de-acoes-para-fase-de-recuperacao-da-doenca> Acesso em: 24 de mar. 2021.

UNESCO. **Transformações e inovações digitais no Brasil.** Disponível em: <https:// pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/digital-transformation-brazil>. Acesso em: 05 mai. 2021.