



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

WANESSA OLIVEIRA PAES LANDIM

**INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: (IN)JUSTIÇA SOCIAL E
(DES)CONTINUIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

Brasília - DF

2024

WANESSA OLIVEIRA PAES LANDIM

**INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: (IN)JUSTIÇA SOCIAL E
(DES)CONTINUIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do grau de Bacharelado em Sociologia.

Professor Orientador: Profa. Dra. Sayonara de A. G. Leal

Brasília – DF

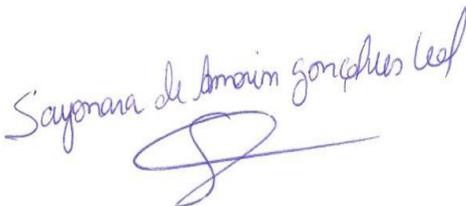
2024

WANESSA OLIVEIRA PAES LANDIM

**INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: (IN)JUSTIÇA SOCIAL E
(DES)CONTINUIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do grau de Bacharelado em Sociologia.

Data da aprovação: 19/04/2024



Profa. Dra. Sayonara de A. G. Leal - Orientador(a)
Professor(a) do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais (ICS/UnB)



Documento assinado digitalmente

MARCELO PINHEIRO CIGALES

Data: 04/08/2024 07:38:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Marcelo Cigales
Professor(a) do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais (ICS/UnB)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Rita e Arsênio por sempre me apoiarem incondicionalmente. Sem o apoio de vocês não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, à minha orientadora, à escola do CEM 02 de Ceilândia, às amigas e aos amigos, ao meu companheiro e às oportunidades que a Universidade de Brasília me proporcionou. Foram anos de muitos aprendizados e desafios enfrentados até o momento.

À minha família agradeço pelo apoio e amor que me deram ao longo da vida para que eu pudesse chegar até essa fase. Essa conquista não é só minha, é de vocês, meus pais, Rita e Arsênio, que vieram para Brasília em busca de uma vida melhor e que almejaram ver sua filha ocupar espaços que outrora não puderam. Chegar até a Universidade pública e ser a primeira de minha família a adentrar nesse espaço é muito grandioso e significativo. E, dessa forma, faço questão de frisar que essa conquista é nossa.

À minha orientadora Sayonara Leal sou imensamente grata por ter me orientado no PIBIC e nesta monografia. Muito obrigada pela oportunidade de ser sua orientanda e por confiar em mim o tema deste trabalho. Professora, sua orientação me fez olhar a pesquisa com maior atenção e por outras perspectivas, o que contribuiu para com que eu me desenvolvesse enquanto pesquisadora e futura socióloga.

À escola do CEM 02 de Ceilândia, agradeço por me acolherem tão bem durante o meu estágio obrigatório na licenciatura. A toda a comunidade escolar, professores, técnicos, coordenadores, diretor e vice-diretora deixo aqui meus agradecimentos por permitirem que esse trabalho fosse possível de ser realizado e, como também, o tempo que estive na escola fez brilhar meus olhos para a docência ao ver um corpo docente empenhado e comprometido com a educação pública de qualidade.

Às amigas e amigos agradeço, sobretudo, as “Winx”, entre tantos outros que precisaria de páginas e páginas para escrever sobre cada um. Mas, “Winx”, meninas, a trajetória na Universidade de Brasília só foi possível, pois tinha a vocês para compartilhar os dias, trabalhos, leituras, estudos, orientações e tantas outras coisas vivenciadas na graduação. Muito obrigada pela amizade e parceria durante todo esse caminho, essa jornada só foi leve devido a vocês.

Por fim, agradeço a Universidade de Brasília pelas oportunidades que me foram apresentadas durante toda a minha graduação. Ao ensino público e de qualidade ofertado, a extensão que me permitiu abrir meus horizontes sobre a pesquisa e por ter sido na Universidade que encontrei meu companheiro, João Antônio. Que continuemos a defender a

Universidade pública e de qualidade e, assim, que o sonho de Darcy Ribeiro de uma educação de qualidade para todos possa se tornar realidade.

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de pesquisa a inclusão digital de estudantes da educação pública básica no Distrito Federal (DF) durante a pandemia da Covid-19 e seus nexos com experiências escolares e (in)capacidades para suas continuidades instrucionais e laborais como egressos do ensino médio. A pesquisa foi realizada com discentes da escola do CEM 02 de Ceilândia, DF nos anos de 2022 e 2023 e utilizou estratégias metodológicas quantitativas e qualitativas. Em 2022, os discentes pesquisados estavam no último ano do ensino médio e, em 2023, no mercado de trabalho e/ou no ensino superior. O intuito foi analisar o que o alunato do ensino médio designa como justo e injusto acerca de suas condições sociais e infraestruturais durante a pandemia para acompanharem as aulas remotas e realizarem aquilo que consideravam relevante para os funcionamentos de suas vidas, ou seja, suas capacidades. Com a pesquisa foi visto que o acesso à internet para assistir às aulas online não constitui em si uma experiência de inclusão digital, além disso, ter conexão em dispositivos móveis ou fixos não garante ser incluído no contexto escolar devido a fatores que envolvem desde a adequação de mediações pedagógicas às linguagens informatizadas até condições sociocognitivas e infraestruturais com as quais o alunato conta. No entanto, limitações de acesso a equipamentos conectados e situações problemáticas adversas que acometeram a vida desses jovens durante a crise sanitária contribuíram para que os estudantes da escola pública do CEM 02 de Ceilândia não acompanhassem satisfatoriamente o processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto e após concluírem essa etapa última do ensino básico foi evidenciado que suas experiências escolares comprometeram suas continuidades segundo seus projetos de futuro imediato.

Palavras-chave: Inclusão digital; ensino remoto; capacidades; experiências; ensino médio.

ABSTRACT

This work had as its research object the digital inclusion of students in basic public education in the Federal District (DF) during the Covid-19 pandemic and its links with school experiences and (in)capacities for their instructional and work continuities as school graduates. average. The research was carried out with students from the CEM 02 school in Ceilândia, DF in the years 2022 and 2023 and used quantitative and qualitative methodological strategies. In 2022, the students surveyed were in their final year of high school and, in 2023, in the job market and/or higher education. The aim was to analyze what high school students consider fair and unfair about their social and infrastructural conditions during the pandemic to follow remote classes and carry out what they considered relevant for the functioning of their lives, that is, their capabilities. With the research, it was seen that access to the internet to attend online classes does not in itself constitute an experience of digital inclusion, in addition, having a connection on mobile or fixed devices does not guarantee being included in the school context due to factors that involve everything from suitability from pedagogical mediations to computerized languages to socio-cognitive and infrastructural conditions that students rely on. However, limited access to connected equipment and adverse problematic situations that affected the lives of these young people during the health crisis contributed to the fact that students at the CEM 02 public school in Ceilândia did not satisfactorily follow the teaching-learning process during remote teaching and After completing this last stage of basic education, it was clear that their school experiences compromised their continuity according to their immediate future projects.

Key-words: Digital inclusion; remote teaching; capabilities; experiences; high school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Distribuição das turmas	73
Gráfico 2 - Identificação de gênero	73
Gráfico 3 - Identificação em termos de cor	74
Gráfico 4 - Identificação em idade	74
Gráfico 5 - Renda familiar mensal	74
Gráfico 6 - Acesso à Internet no período da pandemia	75
Gráfico 7 - Principal tipo de conexão utilizado	76
Gráfico 8 - Equipamentos utilizados	76
Gráfico 9 - Locais de acesso à internet	77
Gráfico 10 - Motivos pelos quais não utilizaram à internet	78
Gráfico 11 - Atividades realizadas na internet no período da pandemia	79
Gráfico 12 - Acompanhar às aulas ou atividades da escola	80
Gráfico 13 - Motivos de não participar das aulas ou atividades durante o ensino remoto	80
Gráfico 14 - Acesso a equipamentos eletrônicos no período do ensino remoto	81
Gráfico 15 - Equipamentos utilizados para assistir às aulas	82
Gráfico 16 - Escola e disponibilização de equipamentos eletrônicos ou material impresso	83
Gráfico 17 - Dificuldades para assistir às aulas ou participar das atividades educacionais	85
Gráfico 18 - Motivos de desânimo para acompanhar às aulas	87
Gráfico 19 - Interesse de ingressar no ensino superior	89
Gráfico 20 - Realizou a prova do PAS em 2020 e/ou 2021	91
Gráfico 21 - Motivos de não ter realizado a prova do PAS em 2020 e/ou 2021	92
Figura 1 - Disciplinas mais fáceis e mais difíceis de acompanhar durante o ensino remoto	88
Figura 2 - Cursos que os respondentes desejam cursar	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Falas e respostas do questionário dos estudantes dos terceiros anos	93
Tabela 2 - Sistematização dos dados dos entrevistados	96
Tabela 3 - Principais dificuldades relatadas pelos 14 egressos do Ensino Médio	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1: Inclusão digital no contexto escolar no Brasil	13
1.1 Sociedade da Informação	13
1.2 Inclusão digital: do que se trata?	18
1.3 Inclusão digital no contexto escolar	23
1.4 Políticas públicas de inclusão digital nas escolas brasileiras	27
1.5 Políticas públicas de inclusão digital nas escolas públicas do Distrito Federal	34
Capítulo 2: Ações públicas de Inclusão digital no período da pandemia no Brasil	38
2.1 Brasil e a pandemia de COVID-19	38
2.2 Acesso à Internet durante a pandemia nos domicílios brasileiros (2020-2021)	40
2.3 Inclusão digital nas escolas públicas durante a pandemia de COVID-19	43
2.3.1 Regiões do Brasil	48
2.4 Inclusão digital e políticas públicas nas escolas públicas no Distrito Federal durante a pandemia de COVID-19	60
Capítulo 3: Estudo de caso na escola CEM 02 de Ceilândia	64
3.1 CEM 02 de Ceilândia	64
3.1.1 História da escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP)	64
3.1.2 Estágio obrigatório na escola em 2022	68
3.2 Metodologia	69
3.3 Primeira fase em 2022: Etnografia escolar, aplicação de questionário, acompanhamento de turmas durante o estágio obrigatório	72
3.4 Quais continuidades de egressos do CEM 02 de Ceilândia?	94
3.4.1 Descritivo	96
3.4.2 Primeiro momento: Auto apresentação dos 14 egressos do Ensino Médio	97
3.4.3 Segundo e Terceiro momento	118
3.5 Capacidade e Experiência escolar de estudantes egressos da escola CEM 02 de Ceilândia	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas	146
APÊNDICE B – Questionário	150
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre da experiência de pesquisa realizada durante um Projeto de Iniciação Científica - PIBIC, e buscou aprofundar as questões suscitadas no PIBIC sobre Inclusão Digital (ID) nas escolas públicas brasileiras como aliada de processos educacionais. O objeto dessa pesquisa é a inclusão digital (ID) de estudantes da educação pública básica no Distrito Federal (DF) durante a pandemia da COVID-19 e seus nexos com experiências escolares e (in)capacidades para suas continuidades como egressos do ensino médio. Foi feito um estudo de caso com estudantes e ex-estudantes da escola do CEM 02 de Ceilândia que vivenciaram o ensino médio em formato remoto nos anos de 2020 a 2021.

O intuito foi analisar o que o alunato do ensino médio designa como justo e injusto acerca de suas condições sociais e infraestruturais para acompanharem as aulas remotas e realizarem aquilo que consideravam relevante para os funcionamentos de suas vidas, ou seja, suas capacidades (Sen, 2010). A pesquisa utilizou os conceitos de capacidades (Sen, 2010), experiências escolares (Dewey, 1979) e justiça escolar (Dubet, 2004) para dialogar com o momento do ensino remoto e os déficits formativos desses estudantes, segundo suas autopercepções de chances de ingresso no ensino superior e/ou no mercado de trabalho. O problema de pesquisa se coloca, então, da seguinte maneira, compreender de que forma a pandemia da COVID-19 impactou nas experiências escolares dos estudantes do ensino médio do DF e quais foram os déficits formativos desses estudantes, comprometendo seus projetos de futuro imediato.

Esse estudo está dividido da seguinte forma: capítulo 1, capítulo 2, capítulo 3 e considerações finais. O primeiro capítulo intitulado de “Inclusão digital no contexto escolar” trata das bases conceituais que são o cerne dessa pesquisa, para isso foi feita uma revisão da literatura sobre sociedade da informação e inclusão digital. Conceitos-chave, como a sociedade contemporânea e sua relação com as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's). Para, assim, compreendermos em que contexto a inclusão digital se tornaria um direito, portanto uma questão de justiça social, em função da presença das tecnologias em diferentes âmbitos da vida social. Ao final do capítulo, foi iniciado a discussão sobre políticas públicas de ID no âmbito educacional, que será mais discutido no capítulo subsequente.

O segundo capítulo, cujo nome é “Inclusão digital no período da pandemia” discorre sobre a ID no período da pandemia causado pela COVID-19 no Brasil. É discutido sobre o acesso à Internet durante a pandemia nos domicílios brasileiros (2020-2021); o que as escolas

públicas brasileiras fizeram nesse período para assegurar o acesso à educação para os estudantes do ensino médio. Ao final do capítulo é iniciada a discussão sobre a ID nas escolas públicas do Distrito Federal.

Já o último capítulo intitulado de “Estudo de caso na escola CEM 02 de Ceilândia” é o momento que abordaremos o estudo de caso realizado com alunos e ex-alunos da escola do CEM 02 de Ceilândia, em 2022 e 2023. Iniciaremos contando sobre a história da escola e o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) no qual constam quais os valores guiam a prática pedagógica da escola. Em seguida, contaremos sobre o estágio obrigatório que a autora desta pesquisa fez na escola do CEM 02, em 2022. Em seguida, trataremos da metodologia da pesquisa, começaremos pela primeira fase da investigação, feita em 2022, depois a segunda fase, em 2023 e, finalizamos discutindo sobre a capacidade e experiência que os estudantes tiveram durante o ensino remoto e após concluírem o ensino básico.

Por fim, nas considerações finais sintetizamos os achados da pesquisa. Em resumo, verificamos que o acesso à internet para assistir às aulas online não constitui em si uma experiência de inclusão digital, além disso, ter conexão em dispositivos móveis ou fixos não garante ser incluído no contexto escolar devido a fatores que envolvem desde a adequação de mediações pedagógicas às linguagens informatizadas até condições sociocognitivas e infraestruturais com as quais o alunato conta. No entanto, limitações de acesso a equipamentos conectados e situações problemáticas adversas que acometeram a vida desses jovens durante a crise sanitária contribuíram para que os estudantes da escola pública do CEM 02 de Ceilândia não acompanhassem satisfatoriamente o processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto e após concluírem essa etapa última do ensino básico foi evidenciado que suas experiências escolares comprometeram suas continuidades segundo seus projetos de futuro imediato.

. A baixa qualidade da conexão à internet, dificuldades de tirar dúvidas com os professores, falta de estímulo para estudar, sentimento de não vivência do ensino médio e o de não se sentirem capacitado para experiências subsequentes ao ensino médio demonstra que esses estudantes de escola pública se auto-avaliam despreparados e tendem a integrar a paisagem dos mais negativamente afetados pela crise sanitária.

Capítulo 1: Inclusão digital no contexto escolar no Brasil

Neste capítulo abordaremos as bases conceituais deste estudo em uma passagem pela literatura sobre sociedade da informação e inclusão digital. Conceitos-chave, como a sociedade contemporânea e sua relação com as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's). Para assim compreendermos em que contexto se dá a inclusão digital que é um resultado dessa nova sociedade. Ao final deste capítulo, iremos iniciar a discussão que irá prosseguir para os próximos, a respeito das políticas públicas de inclusão digital no âmbito educacional no Brasil.

1.1 Sociedade da Informação

Em meados da década de 1960 e inícios de 1970, informação e conhecimento começam a ser vistas como as fontes mais importantes em uma nova sociedade que despontava, a sociedade da informação. Diversos autores ao analisar as transformações ocorridas nos últimos séculos compreendem que profundas mudanças sociais manifestadas estavam afetando as formas das relações sociais entre os indivíduos, o comportamento das organizações, transformando os processos de produção, alterações no mundo do trabalho e influenciando no planejamento de diversos setores estratégico das nações (saúde, educação, cultura).

Ao observar as mudanças ocorridas, os teóricos da sociedade pós-industrial propuseram uma nova compreensão da modernidade. Os pensadores que passaram a defender que estas mudanças na sociedade estavam acarretando um novo paradigma sociotécnico (Castells, 1999) entendem que a sociedade moderna industrial, aquela interpretada nos estudos clássicos, já não existia mais. O trabalho não seria mais a categoria central da vida social, estaríamos em uma época pós-industrial e o que ganha força nesta sociedade é o conhecimento, a tecnologia e a ciência. Tal compreensão da nova ordem societal integra o conceito forjado por Daniel Bell (1974) de sociedade da informação.

No entanto, desde os anos antes da década de 1960, já podem ser vistas as transformações das tecnologias da informação como, por exemplo, as invenções do telefone (1876) e rádio (1898), porém, foi somente depois da Segunda Guerra Mundial que se deram as principais descobertas tecnológicas em eletrônica, como o primeiro computador programável o qual foi o cerne da revolução da tecnologia da informação do século XX, como

afirma Castells (1999), com o advento, a partir dos anos 1980, da revolução da microeletrônica.

As principais características das novas tecnologias de informação e da comunicação (TIC's) são os computadores e os dispositivos de telecomunicações (Castells, 1999). Vale pontuar que a diferença entre a revolução da tecnologia de informação e outras revoluções como a Revolução Industrial do século XVIII, se dá não somente pelas descobertas em eletrônica, mas o que caracteriza é a aplicação de conhecimentos científicos para a geração de dispositivos de processamento e transmissão da informação.

Nesta nova sociedade a “informação é gerada, recuperada, armazenada, processada e transmitida” (Castells, 1999), ou seja, a linguagem desta sociedade é digital (Negroponte, 1995). Os usuários não só utilizam das tecnologias da informação (como ferramentas), mas a partir de seus *usos* vão transformando os artefatos como a si próprios. Os processos são desenvolvidos e não prontos, os usuários são criadores e se apropriam destas novas tecnologias.

Os teóricos que percebiam as mutações sociais que aconteciam nesta nova sociedade que surgia, apresentavam interpretações e nomeações diferentes como: sociedade pós-industrial (Touraine, 1970; Bell, 1973), terceira onda (Toffler, 1980), sociedade informática (Schaff, 1986; Nora, Mink, 1980), sociedade pós-capitalista (Drucker, 1994), sociedade da pós-informação e/ou digital (Negroponte, 1995) e sociedade informacional (Castells, 1999). Para fins de compreensão desta nova ordem social, iremos nos debruçar, de maneira introdutória, em entender o que cada autor, a sua maneira, interpreta essa nova sociedade. No entanto, vale destacar que a tese que nesta pesquisa utilizamos e mais discutiremos é a da sociedade informacional.

Alan Touraine é considerado por muitos o pai da expressão “sociedade pós-industrial” devido a sua obra “La société post-industrielle” (1969), porém essa expressão ganhou notoriedade com Daniel Bell (1974) e há quem diga que o termo foi cunhado por Bell, mais a adiante discutiremos a respeito. O sociólogo francês foi um dos primeiros teóricos a utilizar essa expressão sociedade pós-industrial, apesar de não ser de seu interesse discutir sobre essa área, pois seu foco estava na sociologia do trabalho e dos movimentos sociais. O autor aponta que as lutas dos movimentos sociais já não se centrava mais na luta de classes como os autores clássicos (Durkheim e Marx) haviam compreendido. Acreditava que na sociedade pós-industrial os conflitos sociais já não se centravam mais no elemento econômico da dicotomia entre capital e trabalho, e sim, na centralidade do conhecimento e informação.

Em contrapartida, o sociólogo estadunidense Daniel Bell é considerado precursor do debate sobre sociedade da informação. Bell defende a proposição segundo a qual desde a década de 70 estaríamos vivendo na era pós-industrial. O autor analisa o contexto dos anos 1950 e 1970 nos Estados Unidos, no qual houve um crescimento do setor de serviços e um aumento no número de empregos ligados ao conhecimento. O teórico compreende que a sociedade passava de uma sociedade produtora para uma sociedade de serviços, que havia maior presença da classe profissional e técnica e a centralidade estaria no conhecimento teórico, maior controle da tecnologia e a criação de uma nova “tecnologia intelectual” (Bell, 1977, p. 27-28).

Para Bell (1977), chama-se de sociedade da informação devido às fontes de inovações, decorrerem da pesquisa e do desenvolvimento, e ficando cada vez mais menos atrelada à produção de bens. Por mais que o autor trabalhe, em sua tese, a estrutura de empregos, a questão central é a da noção de conhecimento. A sua concepção de conhecimento parte de uma visão utilitarista, pois acredita que o conhecimento está atrelado à política social e à economia, em que o conhecimento fica à mercê das decisões políticas. E, que o conhecimento teórico (ciência) se tornaria cada vez mais central na sociedade, e que aqueles que detêm do conhecimento seriam as classes sociais dominantes do conhecimento, a elite do conhecimento.

O escritor estadunidense Alvin Toffler (1980), diferente de Bell e Touraine, não utilizou o conceito de sociedade pós-industrial, pois preferiu cunhar seu próprio termo, “terceira onda”, que ao seu ver melhor denominava as transformações sociais que as civilizações estariam vivendo. Para ele, a terceira onda diz sobre um novo período de transição que começa a nascer, apesar de não muito bem definido. Essa surge com a decadência da segunda onda que seria a industrial e da primeira onda a agrícola. A terceira onda é marcada pela alta tecnologia e por alterações radicais em diferentes aspectos da vida social, desde o próprio indivíduo com sua personalidade, a família, empresa, trabalho a instituições sociais. Semelhante a Bell, Toffler também atribui à tecnologia o motivo das mudanças sociais, sobretudo, o computador que provocou, em 1950, um ambiente de crescimento tecnológico nas civilizações.

Em outra perspectiva, os franceses Simon Nora e Alan Minc (1978) ao observarem a sociedade de sua época publicaram um texto, em 1978, encomendado pelo governo francês, para tratar sobre a sociedade informática. O estudo teve como resultado a criação do sistema Minitel que foi uma rede de terminais de computadores, um sistema de comunicação que precedeu a Internet (Castells, 1999). Os autores chamavam a atenção para uma sociedade

onde suas crises seriam decorrentes do crescimento da informatização, no qual as tecnologias informáticas estariam alterando o processamento e conservação da informação. O que estaria modificando a organização da sociedade, em seu modelo cultural e econômico.

Da mesma forma, o polonês Adam Schaff (1986) compreendia a sociedade, como informática (1986). Para ele, as mudanças não eram somente tecnológicas como apontam os tecnocratas, mas que abrangia todas as esferas da vida social, sobretudo, a divisão internacional do trabalho entre os países. Seguindo nessa linha, o estadunidense Nicholas Negroponte (1995) compreendia que estaríamos vivendo uma sociedade da pós-informação e/ou digital (1995), em que o uso da informação digital estaria mudando o estilo de vida em todos os aspectos. O autor afirmava que estaríamos vivendo uma digitalização da vida social, o qual dá o nome de *vida digital*.

Com essa discussão, chegamos no autor que melhor sintetizou as discussões sobre a sociedade da informação, o sociólogo espanhol Manuel Castells (1999). A formulação principal do autor é a de que a informação e conhecimento na sociedade são mediadas pela tecnologia. A diferença entre as primeiras sociedades, da primeira metade do século XX, e as da segunda não está no fato de serem industriais e/ou pós-industriais, e sim que a tecnologia da informação está em todas as esferas da vida social e econômica. Castells formula outro termo para a sociedade da informação, chamando-a de sociedade informacional (1999) que tem três características: informacional, global e em rede:

É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia, mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É rede porque, nas novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais. (Castells, 1999, p. 135)

O autor afirma que informação e conhecimento sempre foram essenciais em todos os modos de desenvolvimento do capitalismo. No entanto, aponta que estaríamos vivendo “um ponto de descontinuidade histórica”, ou seja, a emergência de um novo paradigma tecnológico que estaria ordenado em torno das novas tecnologias da informação. Nessa sociedade, a própria informação se torna o produto do processo produtivo.

No final do século XX, a economia mundial conseguiu se tornar uma economia global com base na nova infra-estrutura, devido às tecnologias da informação e comunicação. Castells, ao analisar as influências das tecnologias da informação em todas as áreas, e, sobretudo, na economia, diz que surge, então, uma *economia em rede*. Esta economia é caracterizada por ser informacional e global, que tem capacidade de funcionar com uma unidade em tempo real, em escala planetária. As novas tecnologias permitem que novas conexões sejam estabelecidas entre as nações, de forma rápida e a curto prazo. O capital, então, é levado entre as economias das nações e conectado a todo o mundo.

Com isso, a produtividade e o poder são expandidos a partir das tecnologias da informação. Apesar da produtividade já ser vista durante toda a história econômica, porém, especialmente, a partir da revolução industrial, pode ser observado um aumento significativo em um ritmo acelerado do que era visto em outras épocas. Porém, este aumento de produtividade visa a lucratividade da produção, pois “as empresas estarão motivadas não pela produtividade, e sim pela lucratividade e pelo aumento do valor de suas ações” (Castells, 1999, p. 150). De maneira geral, desde a década de 1970 pode ser visto o surgimento de um novo sistema econômico, o *capitalismo informacional*, que é uma reestruturação que sofreu o capitalismo global, e sem essa reestruturação o capitalismo teria uma realidade diferente da atual, seria mais limitado, pois o gerenciamento da informação seria muito mais reduzido. Portanto, falar sobre sociedade informacional é falar sobre a expansão do capitalismo, pois como afirma Castells:

(...) os principais processos de geração de conhecimentos, produtividade econômica, poder político/militar e a comunicação via mídia já estão profundamente transformados pelo paradigma informacional e conectados às redes globais de riqueza, poder e símbolos que funcionam sob essa lógica. (Castells, 1999, p. 77)

Dessa forma, Castells ao postular que a sociedade estava sob um novo paradigma tecnológico, compreende que estas mudanças sociais propiciaram o surgimento da *sociedade em rede*, a qual é a junção da informatização e a globalização. A construção da teia social em rede digital e interativa propiciada por tecnologias. Que tem como característica:

- (a) Penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias;
- (b) Lógica de redes;
- (c) Flexibilidade;
- (d) Convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado.

Em outras palavras, entende que todos os processos sociais são organizados em torno de redes possibilitadas pela base material do paradigma informacional. A informação é parte fundamental da atividade humana, as novas tecnologias estão, então, moldando as relações humanos-humanos e humanos-máquinas. Em termos de lógica de redes, trata-se da morfologia rizomática, ou seja, a configuração topológica da rede, que a partir da tecnologia da informação agora a rede pode ser implementada materialmente em todos os processos e organizações. A lógica de redes é necessária, pois estrutura o não estruturado. A flexibilidade significa que os sistemas de redes são flexíveis, os processos são reversíveis e modificados. Já convergência permite que tecnologias específicas formem um sistema altamente integrado. (Castells, 1999, p. 124-125).

Castells, em resumo, interpreta a sociedade da informação sob a ótica do papel da informática. Entende que transformações ocorridas em todas as estruturas sociais acarretaram um novo paradigma informacional, como a eliminação gradual do emprego rural para o urbano; o declínio do emprego industrial, aquele visto na revolução industrial; queda dos trabalhos manuais e aumento de profissionais do conhecimento (profissões em serviços mais qualificados de funções técnicas); crescimento das tecnologias de informação comparado com às tecnologias de produção.

De forma geral, essa passagem na literatura a respeito da sociedade da informação revela que, apesar de que cada teórico dessa nova sociedade a compreendê-la de maneiras distintas. O que é um consenso entre todos é o papel do conhecimento, informação e da tecnologia no surgimento da sociedade da informação. A era da informação se organiza em torno das redes e, estas são instrumento para a economia capitalista que se volta para a inovação, globalização e a concentração descentralizada para o trabalho e trabalhadores.

Em suma, como abordado acima, entendemos a importância de compreender o advento do conceito da sociedade informacional e as consequências da informatização das esferas sociais (trabalho, educação), sendo uma delas a criação de um novo espaço de estratificação social, a fratura digital e, com isso, abrimos caminhos agora para a discussão do que é o cerne deste estudo, a inclusão digital.

1.2 Inclusão digital: do que se trata?

Em uma sociedade da informação, está conectado é condição elementar para fazer parte da nova ordem informacional (Leal *et al*, 2012). Como vimos anteriormente, as

tecnologias da informação e comunicação (TIC's) fazem parte de todos os aspectos da vida social dos indivíduos na atualidade, logo, não ter acesso à *vida digital* (Negroponte, 1995) é não integrar as esferas da vida econômica, cultural e social. Pois, essa sociedade se constitui a partir do armazenamento, gerenciamento de dados, interferência na economia, mudanças no modo de produção e reorganização das formas de conhecimentos.

A partir das TIC's testemunhamos uma nova divisão internacional do trabalho, organizada com base na tecnologia. É necessário promover condições mínimas para os cidadãos estarem nessa nova organização social, faz-se imprescindível para a própria subsistência deles. Pois, a existência no mundo contemporâneo, no qual somos submetidos à nova infra-estrutura tecnológica da economia informacional os cidadãos são impelidos à inclusão na era da informação.

Em vista disso, surge um debate em torno da inclusão digital (ID). Esse termo começa a ser empregado em meados dos anos de 1990, nos Estados Unidos, pelo Departamento Nacional de Telecomunicações e Informações, sob a administração do ex-presidente Clinton, em que começaram a analisar que havia uma lacuna entre quem tem acesso a equipamentos com Internet e aqueles que não têm, surgindo então o termo de “exclusão digital” (*digital divide*). Assim, iniciativas de políticas públicas de inclusão começam a surgir que se apoiavam no acesso e no treinamento das pessoas para usos da Internet. (Warschauer, 2003).

Dessa maneira, entendemos que, a inclusão digital é um fenômeno típico da sociedade da informação, contextualizada em um mundo pós-industrial, onde o conhecimento teórico e o fluxo de informações encontram centralidade, se traduzindo em modalidade de estratificação social. A sociedade informacional é a expressão utilizada nas últimas décadas para substituir o conceito de “sociedade pós-industrial” sob um novo paradigma técnico-econômico (Castells, 1999; Werthein, 2000; Bertero, 2005; Bell, 1974) como vimos anteriormente. Nesta sociedade, informação e conhecimento são ainda mais valorizados, enquanto mercadoria, nutrindo a economia em rede digitalizada (Leal *et al*, 2012).

Com a emergência de tecnologias de base digital, compreendemos que, inclusão digital é uma forma de inclusão social. Stephen Graham (2004) discute o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) nas cidades e como essas refazem o meio urbano, como também discorre sobre os direitos de acesso de cidadãos entre cibercidades. Fala sobre as desigualdades nas cidades contemporâneas devido às diferenças entre os níveis de acesso que há entre os indivíduos. Conta que as arquiteturas sociais das cidades proporcionam o não desenvolvimento de habilidades para utilizar e acessar computadores e à

Internet entre diferentes indivíduos a depender do espaço social que se encontram (urbano ou rural) (Costa, 2007; Costa *et al*, 2005).

Assim, com o crescimento do uso das TIC's nas cidades, estar incluído digitalmente não proporciona somente o acesso à Internet e a aparelhos com acesso à Internet, mas sim, participar também da vida econômica que, desde a globalização dos mercados na sociedade da informação, demanda dos indivíduos capacidades para lidar com as TIC's no cotidiano. Interpretamos que, inclusão digital é uma maneira de promover aos cidadãos a inserção na sociedade informacional, buscando, especialmente, que as populações mais marginalizadas tenham condições de exercer sua cidadania, de participar e de se beneficiar das potencialidades das TIC's (Lemos; Costa, 2005).

No entanto, há dificuldades para a democratização do acesso e apropriação das TIC's. Compreendemos que ter acesso à Internet e a equipamentos eletrônicos com acesso à Internet é diferente de se apropriar das TIC's e das potencialidades que há no meio digital. Ter acesso permite ao sujeito adentrar o espaço digital, no entanto, somente ter acesso não capacita o sujeito para utilização e apropriação desse espaço. Para Batista (2018) o processo de apropriação tecnológica pode ser vista tanto como um processo individual como social:

No contexto tecnológico, a apropriação de ferramentas é um fato tanto individual quanto social e revela um processo de construção de sentido, resultado de reflexões críticas sobre experiências passadas. Contudo, o aspecto que merece maior atenção nesse processo é a capacidade de transformação recíproca na relação sujeito-objeto, ou seja, a potencialidade de o sujeito se transformar, modificando seu meio e suas relações, com o uso da ferramenta e de transformar a funcionalidade da ferramenta, atribuindo-a diferentes usos, de acordo com sua maneira de perceber e de estar no mundo. (Batista, 2018, p.226)

Lemos (2001) compreende a apropriação de tecnologias sob duas óticas. A apropriação técnica (o treinamento técnico e a utilização das ferramentas) e a dimensão simbólica (Subjetividade). Logo, ao pensarmos na apropriação das TIC's sob os conceitos de Lemos (2001) e Batista (2018) podemos, então, entender que se apropriar é quando o sujeito é capaz de criar as suas próprias condições para a apropriação do espaço digital, e, com isso, ser capaz de utilizar das TIC's para todas as esferas de sua vida (política, econômica, educacional, profissional, lazer, cultural, e entre outras).

Graham (2004) conta que há cinco grandes maiores desafios para a democratização do acesso e apropriação, sendo, primeiro, o fato do uso das TIC's nas cidades ser invisível e individual. Segundo, os sistemas das TIC's tendem a ser apropriados pelas classes

dominantes, o que acaba perpetuando os seus próprios interesses, justamente daqueles que já estão, em grande medida, conectados. Terceiro, que existe uma ligação direta entre as TIC's, as desigualdades urbanas globais e o poder de corporações transnacionais. Quarto, as TIC's têm papel facilitador em relação à intensificação e liberação de um capitalismo global, em que permitem aos grupos urbanos socioeconômicos mais favorecidos que superem as barreiras geográficas obtendo acesso a locais mais distantes. Já o quinto, as aplicações dominantes das TIC's fazem parte de um mercado neoliberal e devido a isso sofre as influências do mercado. O autor aponta que há centralização de poder nas instituições e classes dominantes que dominam a maior parte do capital, intra-estrutura, propriedade intelectual e fluxo tecnológico (Graham, 2004; Costa, 2007).

A inclusão digital surge para mitigar as desigualdades de acesso para aqueles indivíduos já marginalizados socioeconomicamente, e/ou para pessoas com deficiência (PCD). As diferenças nos níveis de acessos e usos das TIC's demonstra as desigualdades de capital econômico, cultural e social. Conforme, o sociólogo Pierre Bourdieu (1984) aponta que o capital cultural é um bem simbólico que diferencia os indivíduos a partir da acumulação cultural que se tem. Nos termos do autor, capital se refere a um:

(...) conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu, 1998, p. 28).

Assim, ao se pensar a respeito da inclusão digital com base no conceito de Bourdieu (1984), entende-se que a depender da quantidade de diferentes tipos de capitais que o indivíduo venha a acumular (econômico, social, cultural ou simbólico) isso afetará suas disposições sociais e seus próprios interesses pelo uso das TIC's (Rojas *et al*, 2004). Bourdieu, define que o capital cultural é o acúmulo que um sujeito adquire através da educação e do que é transmitido pela família. Logo, o meio social que o indivíduo faz parte impacta na sua própria percepção do que é atrativo e interessante, daquilo que não é. Essa percepção tende a ser diferente de acordo com cada classe social. O autor relata também que pode existir três formas de capital cultural, sendo:

(...) no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros,

livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que são, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (Bourdieu, 1979, p. 2).

Em outros termos, o capital cultural é, portanto, revelador das desigualdades sociais e a imposição arbitrária daquilo que é ou não valorado na sociedade. Reproduz privilégios e faz distinções sociais entre os indivíduos. Isto posto, na sociedade informacional, as tecnologias da informação e comunicação agem criando de maneira constante novos artefatos tecnológicos, os quais favorecem o aperfeiçoamento dos mecanismos de gerenciamento de informação. Logo, há disparidades entre aqueles que participam dessa produção de mais conhecimento, e aqueles que não estão inseridos nesse meio de produção de informação entre os indivíduos.

Ainda pensando nas disparidades sociais e de acessos, o capital tecnológico-informacional (Freitas, 2004) é a expressão que nasce para explicar essa crescente necessidade de controle e gerenciamento de máquinas que há nas sociedades contemporâneas. Quanto maior é o capital tecnológico-informacional que cada indivíduo tem/incorpora, maior é seu *habitus* (Bourdieu, 1994) e chances se terá em obter conhecimento nessa sociedade, em que, o conhecimento específico é necessário para que o indivíduo transite entre as *redes* (Castells, 1999), nas relações sociais, culturais e educacionais, as quais constroem o ciberespaço.

Para Christiana Freitas (2004) existe um processo específico para que os indivíduos obtenham o capital tecnológico-informacional, o qual é:

- (a) Aprende-se a utilizar a Internet, as redes virtuais para ser uma ferramenta de trabalho ou para divertimento;
- (b) Adquiri-se conhecimentos mais específicos acerca dos funcionamentos das máquinas, programas, passando a entender o espaço virtual. Assim, obtendo conhecimentos e informação mais específicas, mais capacidades o indivíduo terá de utilizar e aplicar estes conhecimentos para alcançar reconhecimento e prestígio social, e logo, capital simbólico;
- (c) Formação educacional, cultural e econômica.

Além do conhecimento teórico, as condições sociais influenciam no grau de inserção que o indivíduo terá nessa sociedade informacional. Freitas (2004) conta que uma formação educacional, cultural e condições financeiras impactam para que os sujeitos tenham acesso ao aparato tecnológico/material. No entanto, relata que não é somente o acesso a computadores ou telefone celular que determina se existe uma exclusão digital, mas sim, se o indivíduo é capaz de pensar e criar a partir dos meios digitais.

Dessa maneira, existem graus de acesso e aquisição e produção de conhecimento na sociedade informacional. Devido ao capital cultural (Bourdieu, 1998) e ao capital tecnológico-informacional (Freitas, 2004) há aqueles que já possuem mais inclinação/interesse em desenvolver com mais facilidade os recursos virtuais, não porque sejam mais dotados de inteligência. Mas pelo contrário, é porque o núcleo familiar proporcionou um estoque de capital cultural, condições de acumulação simbólica para que estes reconhecessem as TIC's como necessárias para a sua própria integração na sociedade em rede. E, como afirma Mattos *et al* (2008) no âmbito mundial “sempre o acesso às tecnologias representou instrumento de poder e fonte de apropriação da riqueza social produzida” para as classes dominantes.

O conceito de capital tecnológico-informacional diz respeito ao conjunto de disposições materiais e imateriais necessárias (Freitas, 2004) para o sujeito conseguir adentrar a sociedade informacional. A acumulação desse capital é definida pela frequência de uso dos recursos ofertados no ciberespaço. Logo, se a periodicidade proporciona ao indivíduo acumular capital tecnológico-informacional, podemos afirmar que as novas tecnologias são absorvidas em maior defasagem pelos mais pobres se comparamos com os mais ricos, que teriam certas vantagens/privilégios para desfrutar das TIC's. Os autores Sorj e Guedes (2005) relatam que:

(...) como o ciclo de acesso a novos produtos começa com os ricos e se estende aos pobres após um período de tempo mais ou menos longo (e que nem sempre se completa), há aumento da desigualdade. Os ricos são os primeiros a usufruir as vantagens do uso e/ou domínio dos novos produtos no mercado de trabalho, enquanto a falta destes aumenta as desvantagens dos grupos excluídos. Em ambos os casos, os novos produtos TIC's aumentam, em princípio, a pobreza e a exclusão digital. (Sorj *et al*, 2005, p. 102)

Com isso, o espaço escolar é visto, então, como um espaço que deve buscar diminuir as disparidades de acessos entre os estudantes. Propiciar mais oportunidades de inclusão digital e social para que o uso e acesso seja incorporado nos fazeres didáticos. No próximo

tópico, focaremos em compreender, a partir dessa contextualização da inclusão digital, o papel da ID no contexto escolar.

1.3 Inclusão digital no contexto escolar

Entendemos que, a inclusão digital nas escolas requer, além de infraestrutura física, a formação dos/das docentes para proporem atividades com as TIC's (Bonilla, 2010). Assim, não se trata apenas de acesso a máquinas, é necessário contar com um aparato sócio-cognitivo, ou seja, habilidades, conhecimento e alfabetização digital para, enfim, o indivíduo se apropriar das redes virtuais e de suas potencialidades democráticas e pedagógicas (Leal *et al*, 2012).

A formação adequada, em termos digitais, para os profissionais da educação proporciona tanto ao docente quanto ao alunato um melhor aproveitamento, da inserção e uso das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula. No entanto, compreendemos que existe uma carência tanto dos recursos tecnológicos no âmbito escolar, quanto da formação digital/continuada dos docentes que contemple o uso das TIC's no fazer docente.

O sociólogo Philippe Perrenoud (2000) considera que a utilização das novas tecnologias no contexto escolar é de suma relevância, pois, a escola não pode ignorar as transformações sociais e as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. Em que, os indivíduos estão inseridos em todas as esferas da vida social em um mundo do *click*, dos *smartphones*. Logo, o modo de aprendizagem dos estudantes tem que acompanhar os ritmos dessas transformações. Perrenoud conta que:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (Perrenoud, 1999, p.128).

A geração dos jovens nascidos da década de 1990 a hoje, possui diferenças significativas comparada aos nascidos antes de 90, e essa diferença se dá pelo uso e a inserção das TIC's no cotidiano desses indivíduos de maneira mais frequente. Conforme Palfrey e Gasser (2011) contam que os nativos digitais (os nascidos a partir dos anos 90) diferentes dos imigrantes digitais (nascidos antes dos anos 90) reconhecem a linguagem digital com mais facilidade e enxergam o ciberespaço de maneira plural e sem distinção entre o *on-line* e

off-line. Com isso, há uma dificuldade geracional e uma ausência de uma formação continuada dos docentes, daqueles, vistos como migrantes digitais, de utilizarem e se apropriarem de fato das tecnologias em sala de aula.

Nessa perspectiva, Frizon *et al* (2015) concordam que os docentes são desafiados em aplicar as TIC's no contexto escolar. Mas, a falta de apropriação tecnológica por parte dos profissionais da educação faz com que muitos tenham uma postura de aversão e/ou acabem utilizando das tecnologias de uma perspectiva instrumental. Fica evidente como afirma o sociólogo francês Pierre Lévy (1999):

Não se trata aqui de utilizar a qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno. (Lévy, 1999, p. 8)

Como vimos em tópicos anteriores, desde a década de 1970 mudanças profundas ocorreram no mundo social através da inserção das TIC's. Estes avanços impactaram então a forma de ensinar e de aprender. Os alunos da geração Z já nascem conectados à Internet, mesmo com diferentes níveis de acessos entre eles, porém, o que é fato é que não se pode ignorar as transformações sociais que as tecnologias fazem na sociedade e conseqüentemente no sujeito.

O papel dos professores nesse movimento é de proporcionar ao alunato um processo de ensino-aprendizagem que ocorra de fato, para que estes alunos sejam capazes de mudarem suas próprias realidades conforme o que mais acham de valoroso em suas vidas (Sen, 2010). Pois, o espaço escolar pode ser e é para muitos o único ambiente de contato, de acesso e uso das TIC's. É papel da escola democratizar o acesso às tecnologias, visto que é na escola que as disparidades sociais podem ser diminuídas.

O uso das tecnologias digitais na escola exige que os professores se apropriem das tecnologias, as compreendam e as vejam como possibilidades pedagógicas de fato. Para além do exposto, é importante que os professores sejam capacitados para compreenderem essa nova forma de comunicar e de produzir conhecimentos de forma crítica e reflexiva em sala de aula. Como afirma Araújo (2005):

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor

preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet. (Araújo, 2005, p. 23-24)

Logo, é papel da escola promover a alfabetização digital dos estudantes, e que estes tenham um ambiente propício para desenvolverem suas funções cognitivas e culturais com as novas tecnologias. É na escola que acontece uma formação da cultura digital para a maior parcela dos estudantes. Assim, é de responsabilidade dos profissionais da educação formarem jovens para a vivência desses novos espaços de sociabilidade do ciberespaço (Warschauer, 2006; Bonilla, 2010).

No entanto, ao pensar sobre inclusão digital nas escolas, não podemos colocar a tarefa completa aos profissionais da educação de que eles são os únicos responsáveis pela inserção das TIC's nas escolas. Pelo contrário, é necessário que tenhamos políticas públicas de formação continuada para os docentes. É um trabalho plural e diversificado que a comunidade escolar sem o auxílio e respaldo do Estado não é capaz de desenvolver de maneira satisfatória sozinha. Precisa haver articulação entre as secretarias e ministérios específicos.

Embora as políticas públicas educacionais voltadas a inclusão digital a partir da escola já estejam em implementação desde os anos 2000, como veremos com mais detalhes no próximo tópico desse capítulo, ainda, sim, é possível perceber que os professores ainda possuem dificuldades em utilizar as TIC's seja por falta de familiaridade, falta de aparelho com acesso à Internet (computador, tablets, notebooks...) na escola ou por não conseguirem utilizar sem ser de uma forma instrumental, conforme afirma Frizon *et al* (2015).

É importante compreendermos que pensar em inclusão digital é pensar também em inclusão social. No caso das escolas brasileiras é ainda mais específico do que em outros países. Pois como argumenta Barros *et al* (2007):

(...) a inclusão digital é um elemento importante nas políticas para a Sociedade da Informação, especialmente naqueles países que apresentam maior desigualdade social, que advém de processos históricos de sua formação. Nesses casos, o desafio é duplo: superar antigas deficiências e criar competências requeridas pelas novas necessidades culturais e socioeconômicas da sociedade. (Barros *et al*, 2007, p. 201)

Grass (2020) discute de que forma o surgimento e evolução das TIC's no contexto escolar impactam no trabalho dos docentes da educação básica no Brasil. Reflete que a

formação dos docentes atualmente nas universidades nos cursos de licenciaturas há poucas disciplinas sobre tecnologias, o que acarreta pouca implementação por parte dos profissionais da educação do uso das TIC's em sala de aula. Dessa forma, compreende que se faz necessário que as universidades invistam em disciplinas a respeito das TIC's para que a formação desses docentes os preparem para o uso das TIC's na educação básica.

Ainda a respeito da formação dos docentes, Bertusso *et al* (2020) realizaram um estudo com 62 professores de Ciências no Paraná para compreender como eles utilizam as TIC's em suas aulas. Foi visto que os professores acreditam ser de importância o uso das TIC's para o aprendizado em Ciências, mas identificam que há certa dificuldade por parte dos docentes em acessar ferramentas devido à idade, e por não terem formação adequada. Os autores da pesquisa relatam que há uma necessidade de capacitação dos professores para utilizarem da TIC's e que quando bem orientados os docentes, os mesmos poderão orientar os discentes e incentivá-los a fazerem o uso certo das tecnologias, como indicando sites de confiança para os alunos continuarem os estudos para além da sala de aula.

Compreendemos que o Brasil é um país continental e com singularidades em cada região. As desigualdades econômicas, culturais e sociais são experienciadas de maneira complexa e diferente em cada região do país em termos de inclusão digital. Logo, para efetivamente transformar a escola em espaço de inclusão digital é necessário investir na democratização do uso, na formação dos sujeitos sociais (professores e conseqüentemente nos alunos), materiais tecnológicos com acesso à Internet disponível em sala de aula, e nas especificidades de cada região do Brasil.

Portanto, acessar as tecnologias da informação e comunicação tornou-se um recurso basilar para integrar-se à nova ordem social e econômica. Ser incluído digitalmente se traduz em um novo vetor de justiça social. Disso decorre, a essencialidade de políticas públicas de inclusão digital, tendo como foco populações em situação de vulnerabilidade social que não possuem recursos para adquirir tecnologias da informação, objetivando, portanto, mitigar desigualdades (Leal *et al*, 2012).

1.4 Políticas públicas de inclusão digital nas escolas brasileiras

Nesse sentido, no Brasil ações públicas nessa direção começam a ser pensadas desde os anos 1990. Em contrapartida, os países economicamente desenvolvidos, nesse período, já estavam adotando políticas e iniciativas focadas para a sociedade da informação. No Brasil, ao longo da década de 90, registram formulações para a implementação no país, como, por exemplo, a Internet teve seu crescimento, porém, começa a ter seu uso primeiro na comunidade acadêmica e, logo seguinte, no setor privado (Takahashi, 2000).

Como sabemos, a sociedade da informação é marcada por mudanças significativas na economia que acarretaram com o surgimento de um novo paradigma técnico-econômico (Castells, 1999; Bell, 1974). O Brasil, então, nesse cenário, para fazer parte e manter uma posição de competitividade econômica na conjuntura internacional, se ver submetido a propor ações para contribuir com o desenvolvimento de base tecnológica no país, e de empenhar-se em diminuir a sua dívida social com a população.

Em 1996, o programa “Avança Brasil: o Programa Sociedade da Informação” iniciado pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT) do Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT (atual Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI), teve como objetivo impulsionar o desenvolvimento da nova economia no País, com o foco na aceleração na introdução das novas tecnologias no ambiente empresarial, Takahashi (2000).

Porém, é nos anos 2000, com o surgimento do Livro Verde do Programa Sociedade da Informação que a discussão sobre inclusão digital ganha amplitude nacional, e que o governo procura oportunizar a universalização do acesso e uso das TIC's para a população. Vale pontuar, como afirma Bonilla (2010) o termo inclusão digital ainda não estava colocado na sociedade brasileira, mas foi a partir deste documento que as discussões sobre o termo ficaram mais latentes e consolidadas.

Com o advento da sociedade da informação, como vimos em tópicos anteriores, é fundamental que o Estado junto a sociedade busque assegurar a todos os seus cidadãos a inserção nessa nova sociedade, que surge com novas demandas que cabem ao poder público a criação e manutenção de serviços que se proponham a ser equitativos e universais para todos e todas. (Takahashi, 2000).

O Livro Verde¹ nada mais é do que um livro que contém as ações/metastas para impulsionar a Sociedade da Informação no Brasil, o qual foi formulado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Porém, o documento só foi criado a partir do homônimo feito pelo Grupo de Implantação do Programa, formado por representantes do MCT, da iniciativa privada e do setor acadêmico. Esse documento do grupo foi de suma importância para a origem ao Livro Verde, e, o mesmo, se difere dos de outros países pelo seu caráter articulado e amplo que contempla todos os aspectos relevantes para a sociedade da informação, e por pensar em propostas concretas para a sua consolidação no País (Takahashi, 2000).

As metas colocadas no Livro Verde perpassam o comércio, o mercado de trabalho, a educação e o desenvolvimento do país no geral. As reflexões de suma importância do Programa é contribuir para a construção de uma sociedade justa; a sustentabilidade de um padrão de desenvolvimento que pense nas diversidades e diferenças regionais do país, e, que tenha a participação efetiva da população. (Takahashi, 2000, p.6).

O caminho para consolidar a sociedade da informação se apresenta com desafios diferentes em todos os países. Compete a cada nação encontrar suas prioridades. No caso brasileiro, o Programa Sociedade da Informação teve como característica fomentar ações para a utilização das TIC's, de modo a contribuir para a inclusão social dos brasileiros, e de cooperar para que a economia do País tenha capacidade de competir no mercado internacional. Logo, o programa estabelece que é de responsabilidade do governo, setor privado e da sociedade civil a sua execução. (Takahashi, 2000).

Do governo, cabe o papel de assegurar o acesso universal às tecnologias da informação e comunicação e seus benefícios a todos os brasileiros nos níveis federal, estadual e municipal. Do setor privado o investimento e a inovação. A sociedade civil deve monitorar e cobrar as ações públicas, e a universidade e demais unidades educacionais cabe a formação dos indivíduos e a construção do conhecimento científico-tecnológico.

No entanto, o Programa Sociedade da Informação, de acordo com Bonilla (2010) foi “esquecido” em 2003 devido a mudanças de governo naquele período, mas as iniciativas governamentais começam a ser implementadas com o fomento de pontos públicos de acesso

¹Livros Verdes são documentos produzidos por órgão públicos que se proponham a ser um relatório de discussão voltado à sociedade e organizações. Neles, em geral, encontra-se ideias e propostas para estimular o debate entre os entes interessados, e, são a primeira etapa para mudar alguma legislação e resultar na criação de Livros Brancos voltados para a ação das ideias apresentadas (Takahashi, 2000).

ao computador conectado à Internet, os telecentros e a escola desponta como espaço fundamental de inclusão digital.

Podemos citar alguns programas de ID no espaço escolar vinculados ao Ministério da Educação (MEC): Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfro (1997); Um computador por aluno - Prouca (2007); Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfro (2007), Programa Banda Larga nas Escolas - PBLE (2008) e Projeto Computador Portátil para Professores (2008). Iremos analisar, de forma breve, cada um destes programas a seguir para entender o grau de efetividade que tiveram.

O principal programa que buscou oportunizar o acesso das escolas às TIC's no Brasil foi o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfro) que foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997. O intuito do programa era promover o uso pedagógico das TIC's nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. A Portaria diz que:

Art. 1º Fica criado o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, com a finalidade de 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, art 1º)²

O programa foi reformulado em 2007 e passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfro), instituído através do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Além da troca do nome, mudou-se a proposta que passou a ser a ampliação do acesso a computadores para a comunidade escolar, a fim de contribuir para o benefício tanto da comunidade escolar como da população a sua volta (Brasil, 2007; Bonilla, 2010)

De acordo com Bonilla (2010), as estratégias para alcançar essas metas foram a implementação de laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica, fazer formações com os professores para eles utilizarem as TIC's em sala de aula. Porém, relata que as estratégias foram limitadas, pois, desde o início do programa, as TIC's foram vistas como materiais de apoio aos docentes e não como ferramentas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva instrumental das tecnologias fez com que elas fossem

²Disponível

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148 em: Acesso em: 16 set. 2023.

utilizadas somente para complementação da aula e/ou pesquisas da escola. A autora esclarece também que desde o momento da implementação do Proinfo a meta que era de conectar as escolas à Internet não foi bem sucedida. Os professores estavam na posição de fazer cursos básicos para que dominassem alguns *softwares* para tornar mais chamativa a aula para os estudantes, mas sem fazer um uso crítico dessas tecnologias.

Em 2005, foi proposto o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) como estratégia de contribuir para a redução das disparidades sociais. Em 2007, o projeto foi criado pelo Decreto nº 6.300, de 12/12/2007 (BRASIL, 2007) em fase experimental, iniciou em São Paulo, Porto Alegre, Brasília, Pirai (RJ) e Palmas. Porém, o programa só foi instituído de fato em 2010, pela Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010, que regulamenta o programa, a lei diz que:

Art. 7º O Prouca tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento. (Brasil, 2010, art. 7º)³

O Prouca teve como proposição o uso do *laptop* dentro e fora de sala de aula pelos alunos e professores, a ideia era que o uso dos equipamentos deveria garantir a conectividade e a mobilidade nos espaços, assim, os estudantes e professores poderiam levar os equipamentos para fora da escola para utilizar com seus familiares. Os equipamentos com acesso à Internet na escola estariam à disposição ao corpo docente para o uso pedagógico, seja em sala de aula, em laboratórios na escola, pátio, entre outros espaços escolares. Dessa forma, o processo de inclusão digital impactaria não somente os estudantes como também a comunidade, em geral (Echalar *et al*, 2017).

O programa foi dividido em duas fases. A fase inicial, fase pré-piloto, teve como foco à distribuição de *laptops* em cinco escolas-modelo no país. Com isso, foi instituído um Grupo de Trabalho de Assessoramento Pedagógico do UCA (Gtuca) cujo foco foi acompanhar pedagogicamente a elaboração e cumprimento do programa nas escolas, os municípios escolhidos foram Brasília (DF), Palmas (TO), Pirai (RJ), Porto Alegre (RS) e São Paulo (SP). A segunda fase, a piloto, ocorreu uma expansão e o programa esteve em 300 escolas do País,

³Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm >. Acesso em: 16 set. 2023.

nas quais contaram com o fornecimento de 150 mil *laptops* educacionais nessa etapa. (Echalar *et al*, 2017).

Com os computadores no espaço escolar, o programa propôs a formação dos professores para o uso dos equipamentos, que foi dado um documento chamado “Formação Brasil: projeto, planejamentos das ações/cursos”. Os professores tinham dois anos para se capacitarem para trabalhar pedagogicamente com os recursos.

De acordo com, Echalar *et al* (2017) e Marques (2009) o processo formativo proposto pelo Prouca se deu de forma desarticulada. E, os professores nessa divisão do trabalho ficaram como executores e não como intelectuais autônomos como deveriam estar, o que acarreta um processo de alienação (Marx, 2004) dos professores. Echalar *et al* (2017) analisou o Prouca nas escolas goianas que tiveram a implementação, contando que o curso oferecido para a formação dos professores só aconteceu uma única vez em cada escola analisada. Em suma, o programa se deu de forma a reproduzir a lógica do mercado e do capital, no qual os professores são meros reprodutores e não docentes do pensar e agir.

Ainda nessa perspectiva, Rossi *et al* (2022) ao analisar o ProInfo e Prouca discute que os resultados dos programas apresentaram deficiência na execução, assim como Bonilla (2010) também relata. A insuficiência na formação dos professores, a falta de recursos financeiros para a manutenção dos laboratórios, a falta de assistência técnica, a falta de infraestrutura das escolas, e, o mais pontuado, o caráter instrumental e técnico que as TIC's ainda são presentes na educação. Ambas as autoras dizem que, não basta somente que a escola ofereça equipamentos com acesso à Internet para capacitar os estudantes para ser incluído na sociedade informacional.

Em 2008, há o surgimento do Programa Banda Larga nas Escolas - PBLE o qual foi criado no dia 04 de abril de 2008, pelo Governo Federal, através do Decreto nº 6.424 que altera o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público (PGMU), tem como intuito conectar as escolas públicas urbanas de ensino fundamental e médio à Internet, além de instituições públicas de apoio à formação dos docentes. O programa tem a meta de até o ano de 2025 todas as escolas públicas urbanas tenham instalação de infraestrutura de rede para suporte a conexão à internet e manutenção dos serviços gratuitos (Brasil, 2008).

O PBLE continua em funcionamento segundo o Governo Federal até 31/12/2025 (Brasil, 2008). Para garantir a infraestrutura da instalação de rede para a conexão à internet, o Governo Federal findou acordo com operadoras de Telefonia fixa (fazem parte as operadoras CTBC, Sercomtel e Oi/Brt). A gestão de supervisão é feita em conjunto pelo Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. As escolas para fazer parte do PBLE são escolhidas através do Censo da Educação Básica, na qual consta a lista das escolas. As escolas públicas que constarem do censo INEP de 2010 a 2025 serão conectadas (Brasil, 2008; Brasil 2024).

Segundo os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Lima *et al* (2018) avaliaram o PBLE sob duas variáveis, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a média de cada escola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a respeito dos seus impactos para a melhoria da qualidade educacional das escolas que contaram com o programa. Relatam que há diferenças entre os impactos nas escolas de ensino fundamental e ensino médio. No ensino fundamental, o Ideb das escolas foi negativo, mas pensando nos anos finais nas regiões do sudeste e centro-oeste ocorreram melhorias. Já no ensino médio, houve diferenças em cada região. As regiões nordeste, sul e sudeste apresentaram queda da qualidade da escola e o que levanta dúvidas sobre a efetividade do programa nessas regiões do país.

Os efeitos negativos podem ser explicados conforme aponta Freitas (2010) que a formação dos docentes foi insuficiente para que eles se apropriem das tecnologias da informação, como também, quando há formação para os professores é em uma ótica técnica, na qual os docentes não enxergam as TIC's como instrumento para o processo de ensino-aprendizagem (Lima *et al*, 2018).

Lima *et al* (2018) contam que há indícios que o PBLE teve efeito contrário nas escolas que receberam o programa, pois, a qualidade educacional piorou no período que o programa foi aplicado. Os resultados da análise evidenciaram que o PBLE é limitado e que apresenta resultados diferentes em cada região do Brasil, o que demonstra que só utilizar as TIC's sem um caráter de formação do conhecimento crítico com os alunos, não é suficiente para ocorrer melhorias na educação pública brasileira.

No mesmo ano que nasce o PBLE, surge o Projeto Computador Portátil para Professores. Lançado no dia 4 de julho de 2008, o Decreto nº 6504, na fase inicial, priorizou os municípios com o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), professores de 64 municípios. O projeto visou proporcionar aos professores da rede pública e privada o acesso a equipamentos com acesso à Internet com um valor mais acessível, os equipamentos seriam em torno de 35% mais baratos do que os que estão no mercado. O programa não possui recursos orçamentários, logo, conta com o apoio de empresas fabricantes

de computadores e de bancos públicos e privados para o empréstimo e aquisição dos computadores (Brasil, 2008).

Em segunda fase do programa, iniciado em 31/08/09, o projeto foi estendido para todos os municípios brasileiros e professores das redes pública e privada, a compra facilitada de equipamentos com acesso à internet. Logo, os professores que desejassem participar do programa deveriam procurar uma agência dos Correios, do Banco do Brasil ou CAIXA para providenciar o pedido de compra (Brasil, 2008).

Bonilla (2010) e Bonilla e Pretto (2007) analisaram a aplicação do projeto no município de Irecê, na Bahia. Os resultados da pesquisa apontam a importância do acesso aos equipamentos, no entanto, não os consideram o suficiente para o letramento digital dos docentes, como também relatam que:

Quase um ano depois (2009), ainda não é possível efetuar a compra dos computadores nas agências dos Correios da maioria dos municípios brasileiros. Segundo depoimento dos atendentes de uma agência em Salvador, ouviram falar do projeto, vários professores estão procurando, mas até o momento não receberam qualquer instrução de como devem proceder para atender essa demanda. Ou seja, como historicamente acontece no Brasil, as políticas, os programas, os projetos são instituídos, mas a sua implementação é lenta, cheia de retrocessos, uma vez que não são oferecidas as condições básicas (recursos e/ou articulação entre os diversos setores envolvidos) para que os mesmos possam ser colocados à disposição da população. (Bonilla, 2010, p. 10) (grifo nosso)

De modo geral, os programas aqui apresentados alguns foram descontinuados. O PROUCA teve seu fim no período de 2008 a 2012 (Brasil, 2024). Segundo o site oficial do Ministério das Comunicações, o PBLE está ativo até 2025, ano que o serviço gratuito é obrigatório pelas companhias de telecomunicações oferecerem (Brasil, 2024). Já o Projeto Computador Portátil para Professores e o ProInfo demonstram que ainda estão em funcionamento, porém, as informações encontradas para ambos os programas são conflitantes e incipientes para compreender se, para além da legislação vigente, estão ocorrendo na prática.

O que podemos observar ao analisar os principais programas de ID no contexto escolar de caráter nacional, é que há um grande foco em instrumentalizar as tecnologias do que trazer as TIC's para contribuir com a formação intelectual dos alunos e professores. Os programas vistos até aqui permitiram o acesso a equipamentos com acesso à internet, mas os

que também se voltavam para a formação continuada dos professores pecavam em não dar continuidade a essa formação ou quando ocorria era incipiente e voltado para aprender a mexer em *software* para deixar as aulas interessantes (Bonilla, 2010; Echalar *et al*, 2017; Lima *et al*, 2018). Entendemos que, o acesso à Internet é um direito fundamental para o exercício da cidadania, mas para que a ID de fato aconteça na escola é necessário mais que acesso a materiais, e sim, que o sujeito possa se apropriar dos equipamentos de produção de conhecimentos e informações.

Vale pontuar que há outros programas de ID fora do âmbito educacional, porém, aqui nos limitamos a analisar somente aqueles projetos de caráter nacional que nos ajudam a entender como as novas tecnologias se fazem presentes em escolas públicas brasileiras.

1.5 Políticas públicas de inclusão digital nas escolas públicas do Distrito Federal

Neste tópico iremos evocar os projetos/programas de inclusão digital nas escolas públicas do Distrito Federal, que temos até o momento, para enfim entender os desafios enfrentados por docentes e discentes dos estabelecimentos escolares públicos, em termos de inclusão digital, no período da pandemia da COVID-19. Os programas são: Centro Integrado de Tecnologia da Informação – CITI (2002), Quiosque do Cidadão (2002), Programa Escola Digital Integrada (2003) e Projeto Computadores para Inclusão (2006).

Segundo Rigitano *et al* (2005), o Centro Integrado de Tecnologia da Informação – CITI no Distrito Federal foi criado, em 2002, com o intuito de oferecer cursos gratuitos de informática para a população de baixa renda com idade mínima de 14 anos, em 10 regiões administrativas do DF, sendo elas, Recanto das Emas, Ceilândia, Planaltina, Santa Maria, Paranoá, Brazlândia, São Sebastião, Candangolândia, Samambaia e Incra 08. A última notícia publicada a respeito do projeto foi em 2018 pelo GDF divulgando a nova inauguração da décima unidade do CITI que foi no Recanto das Emas.

O programa Quiosque do Cidadão surgiu em 2002 pela Secretaria de Desenvolvimento do Centro-Oeste, do Ministério da Integração Nacional, a fim de atender as comunidades de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE). O intuito do projeto era a implementação de terminais com computadores com acesso gratuito à Internet para as comunidades, e além, de treinar funcionários pelas prefeituras para orientar o uso dos computadores. Os equipamentos eram doados pela Secretaria da Receita Federal, totalizando

148 computadores, os quais foram destinados a equipar bibliotecas públicas da região do DF. O projeto se expandiu e chegou a atender os municípios dos estados de Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso (Mcom, 2006; Souza, 2008).

Em 2003, a Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) propôs a criação do Programa Escola Digital Integrada no âmbito do Distrito Federal e dá outras providências, por meio do Projeto de Lei nº 55/2003. A proposição buscou assegurar a inclusão digital nas escolas públicas da rede de ensino do DF, instalando computadores em cada uma das escolas da rede a fim de possibilitar aos alunos, professores e a comunidade escolar uma maior inserção na sociedade informacional. Segundo a CLDF (2021), este projeto foi primeiro recebido no Colégio Gisno, uma escola pública, localizada no plano-piloto.

Este projeto é fruto de uma feliz experiência levada a cabo recentemente no Gisno, escola pública brasileira que foi pioneira num programa de inclusão digital do qual participaram a UnB, a Brasil Telecom, o site educacional Clickideia, a Samurai e a Siemens, que disponibilizaram 30 terminais para atender aos 2.780 alunos da escola. (Cldf, 2021)

Depois de aprovado pela CLDF, o PL deu origem à Lei nº 3.275/2003, que reelaborou o projeto Escola Digital Integrada como um programa social apto a incluir as escolas públicas na sociedade em rede, e para garantir que aja investimentos que possibilitem a gestão e a melhoria dos computadores/softwarewares nas escolas (Cldf, 2021). Em 2005, por meio do Decreto nº 26.287, de 18 de outubro de 2005, o Governador do Distrito Federal, Joaquim Domingos Roriz, regulamentou a Lei nº 3.275/2003. No qual ficou decretado que é assegurada a inclusão digital aos alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E, a inclusão digital prevista neste Decreto é assegurada, através do Programa Escola Digital Integrada, previsto nas Leis nº 3.157, de 28 de maio de 2003 e 3.179, de 6 de agosto de 2003.

No entanto, desde 2005 não há novas notícias a respeito do Programa Escola Digital Integrada e do programa Quiosque do Cidadão, não se sabe se eles foram implementados nas escolas da rede ou se foram descontinuados. Ao entrar nos sites oficiais do GDF, SEGOV e SEEDF também não há informações sobre os programas atualmente.

O Projeto Computadores para Inclusão foi criado em 2006 pela Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação (SLTI) do Ministério do Planejamento juntamente com o MEC e MTE. O intuito do projeto é contribuir para a inclusão digital nas escolas públicas, telecentros e bibliotecas do país para os jovens que estão em situação de vulnerabilidade social e digital. Através do redirecionamento de equipamentos com acesso à Internet (computadores,

tablets...) doados por órgãos governamentais e privados para Centros de Recondicionamento de Computadores (CRC) que são espaços físicos adaptados para ocorrer a realização de cursos e oficinas, e como também são redistribuídos esses equipamentos eletrônicos também para escolas e outras iniciativas de inclusão digital selecionados pela Coordenação Nacional do Projeto (Souza, 2008).

Desde a criação do projeto, segundo dados do Ministério das Comunicações (Mcom, 2023) já foram doados para o projeto 32,9 mil computadores distribuídos para 717 municípios brasileiros. A ideia é que até o final de 2023 houvesse 40 mil computadores doados para os municípios. Já em relação à realização de cursos, oficinas e formações que o projeto se propõe a fazer, já são 21,4 mil estudantes formados nos cursos de capacitação para o mercado de trabalho, formados nos 135 cursos presenciais oferecidos gratuitamente em 19 CRC, que estão localizados no Gama (DF) e entre outros locais no país. Até o final de 2023, está prevista a inauguração de novos centros. De acordo com dados recentes publicados no site Ministério de Comunicações (2023), em fevereiro de 2023, foram doados 300 computadores a 30 instituições na região do Gama (DF).

De modo geral, observa-se que há iniciativas de políticas públicas para a inclusão digital dos estudantes e moradores do Distrito Federal. Mas, o desafio que se encontra é que muitos desses projetos citados já não se encontram mais informações atualizadas nos sites oficiais do GDF, SEGOV e SEEDF e não se sabe se estão em funcionamento ou se foram descontinuados⁴, e, o que se encontra que é do Projeto Computadores para Inclusão não conseguimos acompanhar, porém, este é o que está em funcionamento segundo o Ministério das Comunicações (2023).

No próximo capítulo, iremos iniciar o debate sobre a ID no período da pandemia. Trataremos quais foram as políticas públicas ID em todas as regiões do Brasil, para, enfim, analisar as do Centro-Oeste, com foco no Distrito Federal. No entanto, neste capítulo, optamos por iniciar o debate com as políticas públicas no âmbito nacional para conseguirmos então entender as disparidades regionais, e, sobretudo, entender que o centro-oeste em quase todos os programas apresentado até aqui teve seu grau de efetividade de ID mais elevado quando comparado com outras regiões, como afirma Lima *et al*, 2018.

⁴A autora dessa pesquisa chegou a ligar na secretaria do SEEDF, SEGOV e GDF para obter mais informações sobre os projetos citados, no entanto, não obteve retorno nas chamadas.

Capítulo 2: Ações públicas de Inclusão digital no período da pandemia no Brasil

Neste capítulo abordaremos sobre a inclusão digital no período da pandemia causado pela COVID-19. Iniciaremos o debate compreendendo sobre o acesso à Internet durante a pandemia nos domicílios brasileiros (2020-2021). Logo depois, veremos o que as escolas públicas do Brasil fizeram nesse período para assegurar o acesso à educação para os estudantes do ensino médio. Com isso, ao entender sobre o cenário nacional por meio de uma passagem pela literatura em cada região do Brasil, iremos iniciar o debate sobre a inclusão digital das escolas públicas do Distrito Federal durante a crise sanitária causada pela COVID-19.

2.1 Brasil e a pandemia de COVID-19

Em março de 2020 foram confirmados os primeiros casos da COVID-19 no Brasil. A Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou oficialmente a pandemia no dia 11 de março de 2020 para a doença COVID-19, que consiste em um novo tipo de coronavírus (Sars-CoV-2). Ela surge e causa preocupações globais nas nações, pois sem tratamento ou medicamento específico para barrar a disseminação da doença, um dos focos de ações para barrar a disseminação do vírus é o distanciamento social, o qual se apresenta como medida de prevenção mais eficaz no período. Como também, o uso de máscaras, lavar as mãos com água e sabão com frequência, evitar tocar os olhos, nariz e boca com as mãos não lavadas, evitar contato próximo com pessoas doentes e, sobretudo, ficar em casa (Cunha *et al*, 2020)

Nesse cenário, o Governo Federal brasileiro, por meio do Ministério da Economia, promulgou o Decreto Legislativo nº 6, de 20, de março de 2020, que declarou o estado de calamidade pública devido à emergência de saúde pública de importância internacional relacionada ao COVID-19. Este decreto teve como objetivo que a Comissão Mista no âmbito do Congresso Nacional acompanhasse a situação e execução orçamentária das medidas relacionadas à emergência sanitária no país junto ao Ministério da Saúde (Brasil, 2020a).

O Ministro de Estado da Educação, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais para os meios digitais enquanto a situação de pandemia durar (Brasil, 2020b). Logo, no âmbito educacional, as aulas foram suspensas tanto da educação básica como do ensino superior a fim de evitar a propagação do vírus e, com isso, o governo federal e governos estaduais e municipais foram convocados a definir planos de ações e estratégias possíveis apoiados nas realidades de suas regiões.

Durante a pandemia, a Presidência da República sancionou a Lei Provisória nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece as normas educacionais a serem adotadas nesse período. A Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio foram dispensados da obrigatoriedade de cumprir os 200 dias obrigatórios e o Ensino Superior foi permitido a flexibilização da quantidade de dias, mas desde que cumpram com a carga horária de 800 horas prevista na Lei de Diretrizes e Bases, como também estabelece a modalidade de ensino remoto para contagem destas horas (Brasil, 2020c).

Com a migração do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) houve alterações também na execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Em 7 de abril de 2020, a Presidência da República sancionou a Lei 13.987/2020 que autoriza, em caráter excepcional, durante a suspensão das aulas, a distribuição de kit de alimentos para as famílias e estudantes das escolas públicas de educação básica (Brasil, 2020d).

O ensino remoto visa a continuidade das aulas dos estudantes através da utilização de recursos convencionais como materiais impressos e por meio de recursos tecnológicos. Com a autonomia dos governos estaduais e municipais, estes foram os responsáveis de pensar em mecanismos de assegurar o acesso à educação dos jovens e adolescentes de cada região do país.

De acordo com Macaya *et al* (2021) mais de 190 países fecharam as escolas e suspenderam as aulas presenciais durante a pandemia, o que afetou mais de 1,6 bilhão de estudantes (Cepal e Unesco, 2020). O Brasil durante a pandemia de COVID-19 (2020/2021) manteve suas escolas fechadas por mais tempo do que a média na América Latina e Caribe (ALC) e as medidas implementadas para dar continuidade ao ensino variaram conforme os diferentes contextos regionais e socioeconômicos, o que pôde aprofundar ainda mais os problemas de evasão escolar, defasagem e desigualdade de aprendizagem no país.

Diante da crise sanitária e da suspensão das aulas presenciais, milhares de estudantes de diversos níveis educacionais foram impactados. Para dar continuidade às aulas, os países tiveram que fornecer instrumentos para conduzir o ensino à distância, seja via TV, rádio, plataformas online ou materiais impressos. Mayara *et al* (2021) relata que 78% dos países forneceram alguma modalidade para continuar o ensino em formato remoto e que 51% mantiveram os programas de alimentação que já tinham nos países aos estudantes. Isso demonstra que milhares de jovens e adolescentes podem ter entrado em situação de insegurança alimentar, dado que muitas vezes as escolas são as maiores responsáveis pela principal refeição de muitos alunos.

Segundo os dados da ALC os níveis de ensino mais afetados pelo fechamento das escolas na América Latina e Caribe foram o primário (20.321.438) e secundário inferior, Ensino Médio (11.266.672) (Cepal e Unesco, 2020). Devido à migração das atividades escolares para a modalidade remota que utiliza ou não das TIC's, resultou em experiências muito desiguais. Como, espaço físico e mobiliário do domicílio, dispositivo (tipo, disponibilidade, necessidade de compartilhamento), conexão de Internet (disponibilidade, qualidade), e alimentação, por exemplo, foram determinantes nesse período (Macaya *et al*, 2021).

Com as medidas de isolamento social as aulas tiveram que ser ministradas de forma remota, transferindo assim a sala de aula para os domicílios dos estudantes e professores. Ter acesso à Internet e a aparelhos eletrônicos passou a ser o principal meio de interação entre alunos e professores. Assim, cabe compreendermos em primeiro momento qual era o cenário a respeito do acesso à Internet nos domicílios brasileiros durante a pandemia da COVID-19, para enfim discutirmos sobre as medidas tomadas de ID nas escolas públicas.

2.2 Acesso à Internet durante a pandemia nos domicílios brasileiros (2020-2021)

Estima-se que, em 2020, havia 11,8 milhões de domicílios sem computador e sem Internet no Brasil; 28,8 milhões de domicílios com Internet e sem computador; 676 mil domicílios com computador e sem Internet, e 33 milhões de domicílios com computador e com Internet (NIC.br/CGI.BR, 2020a).

A proporção de domicílios com acesso à Internet chegou a 83% da população brasileira, isso representa aproximadamente 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão à rede. Comparado com o ano anterior, 2019, houve um aumento de 12 pontos percentuais. Esse aumento ficou concentrado entre os domicílios das áreas urbanas (50%) e das classes A (100%) e C (50%) (NIC.br/CGI.BR, 2020a). Nota-se, que o acesso à Internet cresceu nos domicílios brasileiros nos últimos anos, porém há diferenças entre classes sociais, áreas urbanas e rurais e entre pessoas negras (pretos e pardos), brancas, indígenas e amarelos.

Em relação ao uso da Internet no país, aproximadamente 152 milhões de brasileiros eram usuários da Internet em 2020, ou seja, 81% da população com dez anos ou mais utilizavam da rede. Comparado com o ano anterior, 2019, houve um aumento de sete pontos percentuais. Nas classes socioeconômicas, o aumento mais significativo aconteceu na classe C (85%) e DE (67%) (NIC.br/CGI.BR, 2020a).

Quanto à característica do acesso à Internet nos domicílios brasileiros conectados à rede, há alto predominância de domicílios com WiFi, em 2020 chegou a 83% daqueles que tinham acesso à Internet. Já sobre o perfil destes, permanece o mesmo padrão de anos anteriores a pandemia, ou seja, esse tipo de acesso ocorre mais nos domicílios de classe A (100%) e localizados em áreas urbanas (87%), e mais baixo entre os domicílios das classes DE (70%) e de áreas rurais (69%). Outro fator é que a presença do tipo de conexão via WiFi aparece em baixa medida nos domicílios cujo principal tipo de equipamento era a móvel, telefone celular, ou seja, esse acesso está mais associado a domicílios que possuem mais de um tipo de aparelho eletrônico com acesso à Internet (NIC.br/CGI.BR, 2020a).

Cerca de metade dos domicílios brasileiros com Internet pagavam mais de R\$ 80 pela conexão em 2020, por volta de 51%, houve um aumento quando comparamos com 2019 que era de 37%. Porém, os domicílios em situação de maior vulnerabilidade, aqueles das áreas rurais (66%) e das classes DE (68%) foram os que pagaram até R\$ 80 pela conexão a rede. Se cruzarmos essa informação com a proporção de domicílios que compartilhavam a rede com um domicílio vizinho, percebemos que os domicílios de áreas rurais (36%) das classes DE (26%) e na região Nordeste (28%) foram os que mais aderiram essa prática. Isso indica que as classes DE das áreas rurais foram os que mais sofreram com o aumento do valor da Internet (NIC.br/CGI.BR, 2020a).

A diferença de acesso à Internet nos domicílios brasileiros ocorre de formas diferentes conforme as disparidades socioeconômicas e regionais. A pesquisa da TIC Domicílios (2020) mostra que os principais motivos para a falta de acesso à Internet nos domicílios em áreas rurais são devido à falta de disponibilidade de Internet na região, cerca de 13% citam que esse é o motivo para não ter Internet do que em domicílios de áreas urbanas que esse motivo chegou a 4%. Isso indica que a falta de infraestrutura em áreas rurais que tenham linhas de transmissões, ainda impactam para que os domicílios com renda familiar mais baixa de áreas rurais não conseguem ter acesso à rede (NIC.br/CGI.BR, 2020a).

O uso do telefone celular permanece sendo o principal equipamento com acesso à Internet entre os usuários da rede no país comparado com o ano de 2019 anterior a pandemia. O uso mais predominante do celular está na região Nordeste (72%) que se autodeclaram pretos (65%) ou pardos (60%). A pesquisa da TIC Domicílios (2020) conta que mulheres negras acessaram à Internet exclusivamente pelo telefone celular (67%), proporções maiores a de homens brancos (42%).

As atividades mais realizadas pelos usuários de Internet no país em 2020 foram: troca de mensagens instantâneas (93%), conversas e chamadas de vídeo/voz (80%) e o uso das

redes sociais (72%). Mais da metade dos brasileiros usuários de Internet acompanhou algum tipo de transmissão de áudio ou vídeo em tempo real (55%). Por outro lado, as atividades mais realizadas relacionadas à educação nesse período foram as pesquisas escolares (45%) e estudo por conta própria (44%) entre os usuários de Internet com 10 a 15 anos (NIC.br/CGI.BR, 2020a).

O uso da Internet para atividades de trabalho teve um aumento significativo nesse período da pandemia. Cerca de 38% dos usuários de Internet utilizaram para fins de trabalho, sendo mais predominante entre as classes A (72%) ou com o Ensino Superior (66%), do que entre as classes C (36%) ou DE (21%), e que estudaram até o Ensino Fundamental (22%) ou Ensino Médio (35%). No geral, 80% dos usuários de Internet realizaram chamadas de voz ou vídeo durante a pandemia; 53% buscaram informações sobre saúde; 43% realizaram transações financeiras, e, 37% realizaram algum serviço público (NIC.br/CGI.BR, 2020a).

Já em 2021, o segundo ano da pandemia da COVID-19, estima-se que o acesso à Internet caiu de 61,8 milhões (83%) dos domicílios brasileiros conectados a algum tipo de conexão à Internet para 59 milhões (82%). Observa-se que a proporção é estável comparada com o ano de 2020. Neste segundo ano, 2021, havia 12,9 milhões de domicílios sem computador e sem Internet; 31,4 milhões de domicílios com Internet e sem computador; 564 mil domicílios com computador e sem Internet, e, 28 milhões de domicílios com computador e Internet (NIC.br/CGI.BR, 2021a).

Percebe-se que nos dois anos houve um aumento significativo entre todas as classes sociais, porém, as classes A e B continuam tendo as maiores proporções de conectividade no país. Enquanto 100% dos domicílios de classe A possuíam acesso à Internet, somente 61% das classes DE dispõem do serviço. Os domicílios de áreas rurais aumentaram as proporções com acesso à Internet, que passou de 70% de 2020 para 71% em 2021. Mas, a presença de Internet permanece alta em áreas urbanas 83% em 2020 e 2021, embora a diferença para áreas rurais tenha diminuído. (NIC.br/CGI.BR, 2021a).

Podemos notar que a pandemia da COVID-19 alterou a forma de consumo da população brasileira relacionado à Internet. Nesse período, o uso da Internet para a realização de atividades *onlines*, como o teletrabalho, o ensino remoto, tele saúde e comércio cresceu durante a pandemia. O acesso à Internet fez-se de suma importância para que a população tivesse acesso até mesmo aos programas sociais, como foi o caso do Programa de Auxílio Emergencial do Governo Federal brasileiro que os beneficiários precisam ter acesso a uma Internet para conseguir sacar o valor de seu benefício. Cerca de 4,25 milhões de domicílios

brasileiros sobreviveram durante a pandemia somente com o rendimento provindo do programa, como afirma os relatórios do NIC.br/CGI.BR (2020a) e PNAD COVID-19 (2020).

O acesso à Internet em cada região do Brasil ocorre de maneira diferente conforme as especificidades de cada local. De acordo com a TIC Domicílios (2020) as proporções de usuários de Internet entre as regiões do Brasil em 2020 foram superiores a 80% destacando significativos crescimentos em relação a 2019 nas regiões: Sudeste (de 75% para 82%), Nordeste (71% para 80%) e Centro-Oeste (76% para 87%). A respeito da presença de computadores nos domicílios, o dispositivo estava presente quase na totalidade dos domicílios da classe A (99%) e em domicílios das áreas urbanas (42%) e das regiões Sul (46%), Sudeste (46%) e Centro-Oeste (41%). Pode-se notar que o Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentam os maiores percentuais observado de usuários de internet no país (NIC.br/CGI.BR, 2021a).

No Nordeste do país temos a maior proporção de domicílios sem acesso à Internet, chegando a 21%, o Centro-Oeste com 19%, o Norte com 18%, o Sul com 16% e o Sudeste com 15%. A menor proporção de domicílios sem acesso à Internet no país ficou no Sudeste do país (NIC.BR/CGI.BR, 2021a; Macaya *et al*, 2021).

Como exposto acima, a proporção de domicílios com acesso à Internet no Brasil aumentou em 2020, chegamos a 83% dos domicílios conectados a algum tipo de conexão, mas em 2021 houve uma queda para 82%. Analisando de forma mais ampla, a proporção de 2020 ultrapassa o triplo do percentual percebido pelo relatório da TIC Domicílios em 2010 que chegou a 27% da população conectada (NIC.br/CGI.BR, 2020a). Porém, as disparidades de acesso à Internet persistem entre os domicílios brasileiros. As classes A e B seguem com as maiores proporções de acesso, enquanto as classes C e D possuem as mais baixas como visto em anos anteriores à pandemia.

2.3 Inclusão digital nas escolas públicas durante a pandemia de COVID-19

Em 2021, o segundo ano da pandemia de COVID-19, 35,5 milhões de domicílios não possuíam Internet no Brasil (NIC.br/CGI.BR, 2020a/2021a). A pandemia do novo coronavírus no país, iniciada em março de 2020, intensificou as disparidades de acesso às TIC's, principalmente, no âmbito escolar. Sabemos que 82% dos usuários da rede de 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidades acompanharam aulas ou atividades remotas e 36% destes tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão à internet (NIC.br/CGI.BR, 2020b). Uma consequência disso é o agravamento do quadro de evasão escolar de crianças e jovens nesse momento de pandemia. Segundo dados

do Painel TIC COVID-19, 30% dos usuários de internet maiores de 16 anos não acompanharam as aulas ou atividades ofertadas pela escola, ou universidade (NIC.br/CGI.BR, 2020b).

A falta de motivação, falta de recursos digitais e das dificuldades relacionadas à mediação dos professores foram motivos apontados pelos estudantes como impeditivos para assistirem às aulas e realizarem atividades escolares remotamente. Os dados se mostram mais intensos em relação às escolas públicas que atendem as classes C e DE, pois a necessidade de buscar um emprego (63%), terem que cuidar da casa e de entes da família (58%) e a falta de equipamentos para acessarem as aulas remotas (48%) figuram como obstáculos à vida escolar não-presencial (NIC.br/CGI.BR, 2020b).

A utilização da Internet para estudar por conta própria cresceu no período da pandemia, esse crescimento ocorreu sobretudo entre aqueles que possuem até o Ensino Fundamental (de 24% em 2019 para 52% em 2020) e entre aqueles com Ensino Médio (de 39% para 57%). O Painel TIC COVID-19, revela também que entre os usuários que frequentavam escola ou universidade, a maior proporção, 69% estudavam em instituições públicas, enquanto 31% em instituições particulares. E, entre esses usuários, os das classes C (78%) e DE (83%) em sua maioria estudava em instituições públicas, ao passo que somente 22% da classe C e 17% das classes DE estudavam em instituições privadas. Já os usuários das classes A e B têm maior distribuição, 53% estudavam em instituições públicas e 47% em privadas (NIC.br/CGI.BR, 2020b).

Ao pensar a respeito das medidas tomadas para a continuidade das atividades pedagógicas no período, nota-se que 87% dos usuários de Internet com 16 anos ou mais que frequentavam a escola, ou universidade, afirmam que a escola que estudavam ofertou aulas em formato remoto, a proporção é maior em rede privada com 96% do que em rede pública com 84%. Por volta de 10% afirmam que a instituição não ofertou aulas remotas e/ou atividades educacionais e 3% não teve conhecimento se houve ou não aulas remotas no período (NIC.br/CGI.BR, 2020b).

Sobre o acompanhamento das atividades remotas pelos usuários de Internet com 16 anos ou mais que frequentavam a escola, ou universidade foi maior nas classes A e B (89%) do que nas classes C (80%) e E (71%). Como também foi maior entre aqueles do Ensino Superior (88%) e Ensino Médio (85%) do que no Ensino Fundamental (75%) (NIC.br/CGI.BR, 2020b).

Assim, se faz necessário pensar as consequências sociais e cognitivas da privação de condições infraestruturais de estudantes de escolas públicas para acessar a equipamentos e à

conexão à Internet para dar continuidade às suas experiências escolares e seus nexos com (in)capacidades. A continuidade na educação depende de experiências compartilhadas, envolvendo contato e comunicação. Elas permitem que a aprendizagem seja um ato constante de reconstrução. A experiência é uma fase da natureza pela qual ocorre a interação entre o ser e o ambiente e estes são mudados (Dewey, 1979). Assim, inferimos que estudantes da rede escolar pública inscritos em um quadro de déficit de recursos tecnológicos, impossibilitados de usarem plataformas digitais como canal para aprendizagem, têm as suas capacidades comprometidas, o que pode ampliar desvantagens sociais já existentes.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2020, foram registrados 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, quando comparamos com o ano de 2019 há uma redução de 579 mil matrículas a menos. Ao avaliar a distribuição das matrículas, a rede municipal possui a maior proporção das matrículas da educação básica com 48,4%, a rede estadual detém de 32,1% das matrículas, a rede privada obtém 18,6% e a rede federal tem menos de 1% do total das matrículas. As matrículas da educação básica são vistas majoritariamente na área urbana, com 89,1%, sendo que na rede pública, a rede municipal é a que tem maior proporção de matrículas em áreas rurais. Já na rede privada, 99% das matrículas são em área urbana.

No ensino médio, em 2020 foram registradas 7,6 milhões de matrículas, houve um aumento de 1,1% quando comparado com 2019. A rede estadual foi a que teve a maior proporção de matrículas do ensino médio, com 84,1%. A maioria das matrículas está concentrada em área urbana, com 94,8%, e, 96,2% das matrículas em escolas rurais são atendidas pela rede pública. A rede federal é a que possui a maior proporção de matrículas em áreas rurais (Brasil, 2020e).

Já no Censo Escolar da Educação Básica de 2021, observa-se que foram registrados 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, quando comparado com o ano anterior de 2020, houve uma queda nas matrículas, cerca de 627 mil a menos tiveram em 2021. A distribuição das matrículas e localidade das escolas (urbana e rural) quando comparada ao ano de 2020 permanece com certa similaridade.

O total de matrículas registradas no ensino médio em 2021 foi de 7,8 milhões de matrículas. Houve um aumento de 2,9% quando comparado com 2020. Neste ano, nota-se que aumentou o número de matrículas também à educação profissional, que de 2017 havia 554.319 e em 2021 chegou a 726.991. Em relação à distribuição das matrículas e localidade das escolas (urbana e rural), observa-se que não houve grandes variações quando comparamos com 2020 (Brasil, 2021).

Logo, verifica-se que de 2020 a 2021 houve um aumento nas matrículas registradas no ensino médio brasileiro. Passamos de 7,6 milhões em 2020 para 7,8 milhões em 2021, porém, houve redução na quantidade de escolas na rede registradas e um aumento em matrículas para a educação profissionalizante (Brasil, 2020e e 2021).

Sabemos que é de responsabilidade da União, dos 26 estados, do Distrito Federal e dos municípios garantir o acesso à educação no Brasil, este é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e cujas atribuições foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (Brasil, 1996). Assim, no contexto pandêmico, como vimos anteriormente, ficou a cargo dos estados e municípios estabelecerem estratégias para garantir o acesso dos estudantes de cada região do Brasil.

A responsabilidade de garantir o acesso ao Ensino Médio é dos estados (Brasil, 1996). De acordo com a PNAD COVID-19 (2020), em novembro de 2020, 46,3 milhões de pessoas frequentavam escola ou universidade com 6 a 29 anos. Entre os que frequentavam a escola, 61,7% eram do ensino fundamental, 20,9% eram do ensino médio e 17,4% do ensino superior. A maior parcela não teve aulas presenciais nesse período e estudava em casas através do ensino remoto com as atividades enviadas via Internet ou com materiais impressos, no entanto, entre as pessoas que frequentavam a escola 5,3 milhões não tiveram atividades e 39,5 milhões tiveram atividades para desenvolver.

Nota-se as diferenças entre as regiões do país, no Norte (25,3%) e Nordeste (17,1%) das pessoas que frequentavam a escola estavam sem acesso à atividade para realizar. No Sul (3,8%), Sudeste (7,9%) e Centro-Oeste (6%) a diferença é bem menor quando comparamos com o Norte e Nordeste do país que tiveram os percentuais mais altos de pessoas que não tiveram as atividades para continuar os estudos. Quando consideramos o nível de ensino no ensino fundamental, 10,8% das pessoas não tiveram acesso a atividades, no ensino médio 15,2% e no ensino superior 10,6% (Pnad Covid-19, 2020).

No Norte do país observa-se que teve os percentuais mais baixos em todos os níveis de ensino das pessoas que não tiveram acesso a atividades educacionais, sendo superior a 20%. O Nordeste foi o segundo que teve os piores percentuais acima de 10%. Já as regiões do Sul, Sudeste e Centro-Oeste teve os melhores percentuais, os quais foram abaixo de 10%. E, essa diferença é mais percebida em classes mais baixas, aquelas que recebem os rendimentos familiares per capita de até 1 ou 2 salários-mínimos (16,6%) não receberam atividades escolares, mas aqueles domicílios que recebiam de 4 ou mais salários mínimos o percentual foi de 3,9% que não receberam atividades. Ainda, considerando a renda, as regiões Norte e

Nordeste do país tiveram as proporções superiores de pessoas que não receberam os materiais escolares (Pnad Covid-19, 2020).

Para aqueles que receberam as atividades escolares (39,5 milhões de pessoas), 1,8% não realizou em nenhum dia. A maior parte dos 64,5% dedicaram-se às atividades durante 5 dias da semana. Porém, entre aqueles que não realizaram as atividades em nenhum dia, os motivos citados foram: falta de acesso ou qualidade baixa (28%), não conseguiram se concentrar (23,2%) e não tinham aparelhos eletrônicos com acesso à Internet (21,2%) (Pnad Covid-19, 2020).

Segundo a TIC Educação 2020, 78% das escolas públicas brasileiras têm acesso à Internet, com diferenças entre as regiões do país. Em relação a essas diferenças, o Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentam proporções acima de 90%, no Norte 48% das escolas têm acesso à Internet. Os motivos para não se ter Internet no Norte são a falta de infraestrutura na escola (79%) e o alto valor da conexão à Internet (58%). Há variações significativas entre escolas públicas urbanas e rurais, nas escolas urbanas 98% possuem conectividade em Internet, enquanto nos rurais 51% possuem conectividade (NIC.br/CGI.BR, 2021).

Ainda a respeito do acesso à Internet nas escolas, a pesquisa TIC Educação 2020 identificou que também há diferenças nas regiões no Brasil entre aquelas que tinham Internet e/ou acesso a aparelhos eletrônicos como computador/tablets. Em quase a totalidade das escolas públicas, 84% possuem computador, mas 78% tinham somente acesso à Internet, ou seja, a proporção de escolas com aparelhos eletrônicos como o computador é superior à daqueles que têm acesso à Internet. No Norte e Nordeste do país a presença de computador foi, respectivamente, de 60% e 78%, já no Centro-Oeste, Sul e Sudeste a proporção das escolas que possuem computador é superior a 90% (NIC.br/CGI.BR, 2021).

No entanto, nas escolas públicas que possuem computador, seja de mesa (38%) ou portáteis (46%) não disponibilizavam seus equipamentos para o uso pedagógico. E, esse é um problema que remete a desafios antigos na educação brasileira. Por sua vez, o uso do telefone celular era utilizado para acessar à Internet por 83% das escolas públicas. Vale pontuar que a pesquisa TIC Educação 2020 foi realizada no período da pandemia de COVID-19, assim 90% das escolas públicas afirmaram utilizar do telefone celular para realizar atividades pedagógicas ou administrativas. A respeito da origem desse aparelho para atividades administrativas, mais da metade dos gestores de escolas públicas (65%) afirmam que o telefone celular é o pessoal e com os créditos não são pagos pela escola, uma parcela menor

de 10% afirmam que o aparelho e os créditos foram disponibilizados pela escola (NIC.br/CGI.BR, 2021).

As escolas públicas brasileiras relatam dois grandes desafios no período da pandemia. A falta de dispositivos (computador e telefone celular) nos domicílios dos estudantes, 93% (94 mil escolas) das escolas citaram esse ponto. E, a dificuldade enfrentada pelos pais e responsáveis para apoiar os alunos nas atividades escolares foi o segundo ponto mais citado, com 93% das escolas. O terceiro problema foi a falta de habilidade dos professores da rede pública em utilizar de recursos tecnológicos foi citado por 63% das escolas (NIC.br/CGI.BR, 2021).

Dessa forma, compreendemos que os desafios vivenciados pelas escolas públicas e estudantes brasileiros foi experienciado de forma diferente em cada localidade. Logo, ao se deparar com a literatura feita sobre as escolas públicas no período da pandemia nas regiões do Brasil, nota-se que há diversas publicações, desde relatos de experiências de docentes a artigos a respeito dos desafios enfrentados pelos professores, alunos e toda a comunidade escolar no geral. Como vimos, cada região do país tem sua peculiaridade e especificidades que vão além do contexto pandêmico, os desafios pedagógicos muitos já existiam antes da COVID-19. No entanto, o que não podemos deixar de frisar é que com a pandemia os desafios já existentes foram evidenciados e, com isso, regiões que já enfrentavam falta de acesso à Internet nas escolas, falta de infraestrutura na região, entre outros, foram os mais afetados negativamente. Agora, iremos, por meio de uma passagem na literatura, ver o que cada região tomou como estratégica para continuar a ofertar o acesso à educação para a educação básica do país.

2.3.1 Regiões do Brasil:

Sabemos que no Sul do país, com base na pesquisa TIC Educação 2020, 96% das escolas públicas possuem acesso à Internet, 99% possuem computador, 4% das escolas públicas não tem acesso à Internet, 73% das escolas públicas realizaram aulas à distância com os alunos por meio de plataformas de videoconferência, 89% gravaram aulas em vídeos para disponibilizar aos alunos e 67% utilizou de plataformas virtuais e recursos educacionais como o Google Sala de aula para ministrar as aulas durante a pandemia (NIC.BR/CGI.BR, 2021; Macaya *et al*, 2021). Observa-se que as escolas públicas do Sul em 2020 tiveram uma das proporções mais altas de acesso à Internet, computadores e disponibilização de materiais educacionais para os estudantes da rede.

Jaques (2022), ao analisar relatos de vivências dos professores da rede pública do Rio Grande do Sul que atendem tanto o Ensino Fundamental como o Ensino Médio, observa que as dificuldades tecnológicas como a falta de Internet ou falta de equipamentos eletrônicos foram as questões mais abordadas pelos profissionais da educação do RS. De acordo com a autora, os professores, sobretudo os mais velhos, relataram que foram completamente desamparados pelas secretarias da educação. Não foram capacitados a utilizarem de aparelhos com acesso à Internet para ministrar aulas, como também não tiveram nenhum apoio durante a pandemia para utilização das TIC's. A dificuldade tecnológica foi vista também na comunidade escolar como um todo, os professores entrevistados do Ensino Médio contam que os estudantes também não tiveram nenhum suporte, seja com acesso à Internet ou por outro meio.

Segundo relatos dos professores da rede, o governo disponibilizou as plataformas digitais, mas como vimos, não foi oferecido suporte tanto para os docentes quanto para os alunos. Os professores para tentar atender os alunos produziam materiais impressos que eram retirados na escola, para aqueles estudantes que não conseguiam acessar a plataforma digital disponibilizada pela secretaria. No entanto, mesmo com a plataforma, os professores tiveram que disponibilizar o WhatsApp pessoal para que os alunos pudessem tirar dúvidas, mandar informes e/ou enviar e receber atividades, pois, o sistema oferecido pela secretaria controlava os professores e o retorno das atividades (Jaques, 2020).

Outro estudo também feito no Rio Grande do Sul por Flores *et al* (2021) aponta a respeito das dificuldades e oportunidades para os professores de Ciências e Matemática do Ensino Fundamental, na rede pública estadual do RS durante a pandemia. Os autores realizaram um estudo de caso com quatro professores da rede estadual de ensino do RS, sendo dois professores de Ciências e dois professores de Matemática. As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados chegados por Flores *et al* (2021) revela duas categorias, sendo uma dificuldade e outra oportunidade.

Em relação às dificuldades, é apontado dificuldades dos professores com as TIC's, a falta de apoio da comunidade escolar para orientar os docentes e alunos e, por fim, a baixa adesão dos discentes às aulas e atividades. Em uma fala dos entrevistados mostra que alguns não sabiam nem enviar e-mail ou mexer na plataforma utilizada pela escola que trabalhava, tiveram que aprender a mexer durante a pandemia para conseguir ministrar as aulas. Outra fala dos entrevistados evidência que os professores não foram ouvidos e que só foram

informados que iriam utilizar o Classroom (Google Sala de Aula), mas que não tiveram orientação de como fazer. (Flores *et al*, 2021).

As incertezas sobre quais práticas utilizar e medos do período foram questões levantadas pelos docentes. Em uma fala dos entrevistados, os autores trazem a seguinte aspas de um professor de Matemática da rede “Os pais estão sempre criticando: se tem atividade, se não tem, não importa, parece estar sempre errado (...) Parece que tudo o que a gente faz está errado” (Flores *et al*, 2021. p. 103). A citação do professor demonstra as pressões sofridas pelos docentes no período, os quais não tinham muitas vezes suporte da escola e tiveram que aprender por esforços próprios a como atender os alunos e pais. No entanto, vale pontuar que, essa vigilância dos pais não é produto da pandemia, mas foi mais evidenciada durante o isolamento social, em que a sala de aula passou a ser nos domicílios dos estudantes e os pais começaram a ter maior participação para auxiliar nas atividades escolares dos filhos.

Já a respeito das oportunidades que foram geradas durante o ensino emergencial, foi o repensar as práticas pedagógicas até então desenvolvidas. A imersão na cultura digital tanto da escola quanto dos docentes, esse movimento fez com que fosse pensado em práticas alternativas ao ensino das aulas de ciências e matemática. Os professores entrevistados relatam que passaram a utilizar de vídeos aulas, começaram a gravar vídeos para ensinar a matemática e ciência que muitas vezes são vistas como disciplinas que há pouca interação com os discentes, pois o professor fica no local de transmissão de informação e com maior centralidade. Comentam também que irão continuar a gravar aulas depois que passar a pandemia, viram que é uma forma diferente de ensinar o conteúdo. Outros falam que não sabiam que existiam museus de ciências naturais online e que vão utilizar mais para ministrar alguns conteúdos e não ficar tão presos aos livros didáticos. Há também aqueles professores de matemática que começaram a utilizar o programa Excel para ensinar matemática ao invés de utilizar a louça (Flores *et al*, 2021).

Dessa maneira, com base nos relatos dos artigos produzidos por Jacques (2020) e Flores *et al* (2021) nota-se que mesmo a região do Sul possuindo uma das maiores proporções de conectividade à Internet, de realização de atividades e acesso a computadores nas regiões do Brasil, ainda, sim, é visto que desafios foram enfrentados pela comunidade escolar durante a pandemia.

Na região Sudeste, a educação pública é responsável por 71% dos estudantes (IBGE, 2020), com base na pesquisa TIC Educação 2020, 92% das escolas públicas possuem acesso à Internet, 95% das escolas públicas possuem computador, 8% das escolas públicas não tem acesso à Internet, 72% das escolas públicas realizaram aulas à distância com os alunos por meio de plataformas de videoconferência, 84% gravaram aulas em vídeos para disponibilizar aos alunos e 63% utilizou de plataformas virtuais e recursos educacionais como o Google Sala de aula para ministrar as aulas durante a pandemia (NIC.BR, 2021; Macaya *et al*, 2021). Nota-se que comparado com a região Sul do país, o Sudeste também possui uma das proporções mais altas de conectividade das escolas públicas, de acesso a computadores e disponibilização de materiais para os estudantes da rede continuarem os estudos.

Cunha *et al* (2020) discutem as estratégias de educação remota implementadas nas redes estaduais e municipais de ensino do Rio de Janeiro. Relata que as estratégias tomadas pela rede funcionaram como ferramentas de acirramento das desigualdades sociais e educacionais entre os estudantes. Através da aplicação de entrevistas com profissionais da educação da rede é evidenciado que o ensino remoto levou a sala de aula para os domicílios das famílias, porém sem preparo e suporte ficou a cargo das famílias o papel de educar, e com isso é visto que foi adotado práticas padronizadas de ensino que acarretaram experiências desiguais.

A responsabilização excessiva das famílias e dos alunos foi um dos problemas evidenciados no período, sobretudo no processo de alfabetização, que os estudantes precisam de maior suporte para haver o processo de ensino-aprendizagem. O uso do WhatsApp foi visto nas redes do Rio de Janeiro como forma que aproximar os responsáveis dos estudantes para os informes das escolas, os autores relatam que:

A diretora Silvana, 51 anos, há 20 anos educadora de uma unidade escolar da Zona Sul do Rio de Janeiro se posiciona: quantos entraves nessa política feita pra dar errado! E as famílias que não tem internet? E os responsáveis que não estão no grupo de WhatsApp da turma do seu filho? E as famílias que não estão no WhatsApp ou no Facebook? Como essas atividades de fato chegarão aos estudantes? Bento, 38 anos, há 17 anos como docente, professor da Zona Oeste do município, também comenta sobre esse tema: Uma constatação flagrante de que o ensino não deu certo, pela própria Secretaria de Educação, e agora a saída é enxugar gelo pelo WhatsApp. É contraditório dizer que ensinar pelo WhatsApp está dando certo, não é possível, até pela nossa posição como educadores e educadoras. O que estamos fazendo não é nem ensino remoto, é contato e controle remoto!. (Cunha *et al*, 2020, p. 127)

Para além do uso do WhatsApp, as secretarias estaduais e municipais viabilizaram o uso da ferramenta Google Classroom (Google Sala de Aula) para que fosse possível enviar avaliações e mensagens, no entanto, houve entraves para a utilização dessa ferramenta, seja devido à falta de familiaridades dos docentes as tecnologias (TIC's), como também o baixo retorno dos estudantes nas atividades. O que resulta em aumento das desigualdades, pois, os alunos acessam pouco a plataforma, seja por dificuldade tecnológica, de falta de acesso a aparelhos com Internet ou por desinteresse nas aulas (Cunha *et al*, 2020).

Outro fator relatado pelos professores na Zona Oeste do Rio de Janeiro sobre materiais impressos e a respeito da alimentação é que muitos responsáveis contam que não tem dinheiro para imprimir os materiais ou para comprar Internet, pois o dinheiro é para se alimentar. Os docentes relatam que as famílias têm necessidades emergenciais como ter água e comer, e, que é papel das prefeituras e secretarias formularem políticas públicas que de fato contemplem os estudantes e suas famílias (Cunha *et al*, 2020).

A culpa e medo dos alunos foi outro ponto destacado pela comunidade escolar. O uso de conexões à Internet de estabelecimentos comerciais, como um açougue para acompanhar às aulas ou o conteúdo foi supervalorizado como estratégia pelos estudantes interessados em não desistir das aulas, no entanto, isso acarreta um sentimento de culpa daqueles que não podem ir em outros locais para continuarem os estudos. As cobranças excessivas e a falta de políticas públicas efetivas trazem aos alunos medo e total responsabilização de seus desempenhos escolares, quando, na verdade, há uma série de fatores responsáveis pela viabilização do processo de ensino-aprendizagem (Cunha *et al*, 2020).

Tupinambá (2023) realizou uma pesquisa em duas escolas públicas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino-SRE de Montes Claros, em Minas Gerais. Aplicou questionários e entrevistas com os profissionais da educação básica, sendo 2 diretores, 2 especialistas e 24 professores do Ensino Fundamental, os quais desenvolveram suas atividades no período remoto.

Verificou-se que os profissionais da educação tiveram dificuldades para manejar/lidar com as TIC's, a falta de preparo dos docentes, a falta de recursos como computadores e acesso à Internet tanto por docentes quanto por alunos foram os principais motivos citados por profissionais da educação. As escolas analisadas enfrentaram uma sobrecarga de trabalho nos professores, adoecimento dos docentes e alunos (Tupinambá, 2023).

Consta-se que apesar da região Sudeste possuir uma das maiores proporções de acesso à Internet nas escolas públicas brasileiras, a realidade relatada pelos autores que analisaram escolas localizadas nos estados do Rio de Janeiro (Cunha *et al*, 2020) e Minas Gerais (Tupinambá, 2023) demonstram que durante a pandemia as escolas da rede, os docentes e alunos tiveram dificuldade de acesso à Internet e a equipamentos eletrônicos.

No Norte do país, a educação pública é responsável por 84% dos estudantes (IBGE, 2020), com base na pesquisa TIC Educação 2020, 48% das escolas públicas do Norte possuem acesso à Internet, 60% das escolas públicas possuem computador, 52% das escolas públicas não tem acesso à Internet, 25% das escolas públicas realizaram aulas à distância com os alunos por meio de plataformas de videoconferência, 45% gravaram aulas em vídeos para disponibilizar aos alunos e 27% utilizaram de plataformas virtuais e recursos educacionais como o Google Sala de aula para ministrar as aulas durante a pandemia (NIC.BR/CGI.BR, 2021; Macaya *et al*, 2021). Diferente das regiões Sul e Sudeste do país, o Norte tem uma das proporções mais baixas de conectividades dos estudantes da rede. Percebe-se que menos da metade (25%) das escolas públicas realizaram aulas à distância durante a pandemia e que mais da metade (52%) não tem acesso à Internet. Realidade bem diferente do Sul e Sudeste que possuem mais de 90% das escolas com conexão à rede.

Costa (2022) realizou uma pesquisa com 10 docentes da disciplina de Ciências do Ensino Fundamental em 8 escolas (estadual e municipal) públicas da zona urbana localizada no município de Humaitá, em Amazonas, durante o ensino remoto nos anos de 2020 a 2021. Foram feitas entrevistas online (Google Meet/WhatsApp) e presenciais, mapeamento das escolas e observação de campo. Com os resultados da pesquisa, foi visto que os docentes tiveram dificuldades com as novas práticas adotadas, sendo a utilização dos recursos tecnológicos (60%), a falta de preparo para o ensino remoto (10%), falta de tempo/preparo para planejar as atividades pedagógicas (20%) e tiveram atraso no conteúdo e na utilização dos recursos digitais (10%).

60% dos docentes relataram dificuldades em utilizar as TIC's, devido o acesso à Internet ser de baixa qualidade, porém 40% contam que não enfrentaram dificuldades porque já trabalhavam com os recursos tecnológicos. Verifica-se que muitos dos professores conheciam as plataformas digitais para ministrar as aulas, mas não tinham o domínio, o letramento digital para utilizar das TIC's. A maioria dos docentes utilizou do telefone celular por meio do WhatsApp, Google Forms e o através do projeto “aula em casa” desenvolvido

pela SEDUC-AM (Costa, 2022).

Os professores relataram que houve durante a pandemia baixa assiduidade dos alunos, seja por falta de comprometimento, falta de recursos financeiros, falta de dispositivos eletrônicos. Logo, os docentes também comentaram que essa experiência coletiva irá impactar o futuro da educação, tendo em vista que os alunos tiveram baixo rendimento, pouco desenvolvimento do conhecimento cognitivo, baixa habilidade de leitura e interpretação de texto, baixa concentração e pouca escrita (Costa, 2022).

Javorski *et al* (2023) aplicaram questionários e grupo focal com alunos, moradores da zona urbana e rural, dos terceiros anos do ensino médio, no ano de 2021, durante a pandemia. A escola escolhida foi a Escola Estadual Macário Dantas, em São Geraldo do Araguaia, localizado no sudeste do Pará. O intuito do estudo foi compreender como os alunos fazem uso da Internet e das mídias sociais e se essas favorecem o desenvolvimento de competências escolares. A escola atende, em sua maioria, pelo turno matutino alunos da zona urbana, sendo filhos de comerciantes locais e pelo turno da tarde alunos da zona rural, sendo alunos das vilas, assentamentos, povoados ribeirinhos e filhos de pequenos produtores.

Foi identificado na pesquisa que os alunos da zona rural tinham menos acesso à Internet que os alunos da zona urbana. Enquanto 70% dos alunos da zona urbana tinham acesso à Internet via Wi-Fi, somente 50% dos estudantes da zona rural acessaram o mesmo serviço. Já em relação aos dispositivos de acesso, 100% dos estudantes da zona rural usavam apenas o telefone celular para assistir às aulas e atividades no período, enquanto os alunos da zona urbana 90% também só utilizam somente pelo telefone celular, mas 10% acessaram por computadores. Para além, foi salientado o tempo de uso da Internet e o que realizaram online, os alunos da zona urbana 50% estiveram online para estudar, 22,9% para acessar as redes sociais, 16,7% para usar o WhatsApp e 10,4% para jogos online. Por outro lado, os estudantes da zona rural, 53,8% utilizaram a Internet para estudar, 23,1% para utilizar o WhatsApp e 23,1% para as redes sociais. Percebe-se que enquanto os alunos da zona urbana tinham uma diversidade do uso da Internet, passando do estudo ao lazer, os alunos da rural não utilizavam a Internet para atividades de jogos online. (Javorski *et al*, 2023).

Ao tratar sobre os desafios do ensino remoto, os alunos da zona rural foram os que mais sentiram os impactos, conforme aspas trazidas pelo autor de uma fala de um estudante da rural, relata que “É muito ruim, eu não consigo acompanhar, às vezes quando a internet

chega já passou do prazo de entregar as atividades e os professores pensam que a gente não fez porque não quis” (Javorski *et al*, 2023. p. 120) demonstra o estado precário de inclusão digital que estes estudantes tiveram. Os autores contam que foi percebido disparidades de acesso entre os estudantes do campo e da cidade, e as diferenças de ID entre eles. Foi visto que os alunos da cidade estão mais incluídos digitalmente e que conseguiram, dentro do possível, participar das aulas remotas como também acessar todo o ciberespaço desde aplicativos de comunicação a jogos, já os estudantes da rural tiveram acessos mais limitados e reduzidos.

Dessa forma, ao comparar os relatos de Costa (2022), nas escolas do Amazonas e do Javorski *et al* (2023) com a escola no Pará, podemos notar similaridade e desafios enfrentados por ambas as escolas de ensino da região do Norte. A falta de acesso à Internet de qualidade e de equipamentos, o baixo retorno dos estudantes às atividades e a falta de familiaridade com os recursos digitais foram os principais entraves enfrentados tanto por professores quanto por alunos.

Por sua vez, no Nordeste do país, com base na pesquisa TIC Educação 2020, 72% das escolas públicas possuem acesso à Internet, 78% das escolas públicas possuem computador, 28% das escolas públicas não têm acesso à Internet, 56% das escolas públicas realizaram aulas à distância com os alunos por meio de plataformas de videoconferência, 73% gravaram aulas em vídeos para disponibilizar aos alunos e 51% utilizaram de plataformas virtuais e recursos educacionais como o Google Sala de aula para ministrar as aulas durante a pandemia (NIC.BR/CGI.BR, 2021; Macaya *et al*, 2021). O Nordeste possui a segunda maior proporção de baixa de conectividade dos estudantes da rede, ficando atrás somente do Norte. Verifica-se que, apesar de ter proporções melhores do que a do Norte, ainda sim um pouco mais da metade (56%) das escolas realizaram atividades à distância durante o período, proporção bem abaixo do Sul e Sudeste que tiveram mais 70% das escolas realizando atividades.

Guimarães *et al* (2021) aplicaram questionários com 845 professores na rede estadual de ensino do Rio Grande no Norte a fim de coletar relatos de experiências dos mesmos. Nota-se que as barreiras evidenciadas no contexto de pandemia foi a falta de acesso a equipamentos tecnológicos tanto pelos professores como pelos alunos, a falta de acesso à Internet de boa qualidade, precário suporte familiar e poucas familiaridades com as TIC's e a fragilidade na organização de um espaço adequado para estudar.

A experiência relatada pelos professores do RN demonstra que a distância dos alunos e o baixo retorno deles nas atividades mostra que as mediações pedagógicas no período remoto não foram efetivas. O ensino público falhou no sentido de assegurar o direito à educação gratuita e de qualidade para todos. Ainda segundo os professores da rede, apontam que os estudantes de classes mais pobres foram os mais afetados negativamente com a pandemia, os professores sensibilizados buscaram tentar executar algumas iniciativas próprias como: oferecer atendimentos individuais para que os estudantes pudessem tirar dúvidas, criar grupos das turmas no WhatsApp para que a comunicação fosse mais rápida e permitindo que aqueles que só tinham acesso pelo celular conseguissem ter acesso aos materiais didáticos, oferecer materiais impressos que eram retirados na escola ou por alguns professores que iam na casa dos estudantes entregar os exercícios e dentre outros recursos (Guimarães *et al*, 2021).

Gomes *et al* (2021) fizeram um estudo de caso na Unidade Escolar José Magalhães Ribeiro, localizada no município de Lagoa do Barro do Piauí, a respeito do ensino remoto e a (ex)inclusão digital dos estudantes. Foram aplicados questionários online que foram enviados via e-mail e WhatsApp aos 20 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola, com o intuito de entender quais foram as vivências dos estudantes no período da pandemia durante o ano de 2021.

Segundo a pesquisa feita por Gomes *et al* (2021) informam que a escola escolhida possui 13 turmas que funcionam nos turnos matutinos e vespertinos, com 286 alunos do Ensino Fundamental. A turma selecionada possui 20 alunos na turma do 9º ano e destes 30% dos entrevistados possuem menos de um salário-mínimo e 50% possuem renda de um salário mínimo. 35% dos estudantes da pesquisa relatam que não tiveram acesso à Internet para estudar no período e estes tiveram que utilizar somente do material impresso. Aos que tiveram acesso à Internet (65%), a maioria faz uso da rede Wi-Fi, porém menos da metade dos alunos têm Internet que consideram boas ou excelentes (Gomes *et al*, 2021).

Além disso, foi diagnosticado que 95% dos estudantes realizaram as atividades remotas utilizando o celular e somente 5% dos alunos faziam uso do computador para acompanhar as aulas. O que mostra que antes um equipamento que era utilizado para o lazer agora era uma ferramenta para continuar os estudos. Os autores relatam que perguntaram aos estudantes como estava sendo a aprendizagem nesse período, 50% revelam que mesmo com os desafios do ensino remoto conseguiram uma boa aprendizagem, porém 30% revelam que tiveram uma aprendizagem regular (Gomes *et al*, 2021).

Os principais desafios enfrentados pelos estudantes da escola localizada no Piauí foram dificuldades de concentração, ausência de contato com pares e vivência e iminência do sentimento de perda. Em relação à ausência de contato com professores, relatam a dificuldade na resolução das atividades, a falta de suporte presencial com os docentes. Sobre o sentimento de perda contam que um dos desafios no período foi lidar com o temor de perder algum familiar, amigo ou conhecido pela COVID-19. Já a respeito das dificuldades de concentração informam que tiveram dificuldades de conciliar ao ambiente familiar, porém, relatam que um dos maiores benefícios do período foi de estudar em casa por se aproximarem mais da família e que ela pode participar mais da vida do aluno. Outro fator proveitoso no período de acordo os estudantes foram que os professores tiveram mais contato com novas formas de aprendizagem, o que possibilitou em aulas mais atrativas e que estimularam a criatividade. Porém, os autores contam que somente 60% dos alunos se consideram incluídos no mundo digital (Gomes *et al*, 2021).

Gomes *et al* (2020) fez um estudo de caso com professores que atuam como docentes na Escola da Aldeia Brejinho, escola voltada para a educação escolar indígena, localizada na zona rural do município de Marcação, em Paraíba. A pesquisa foi realizada durante a pandemia através da aplicação de questionários online a oito professores da escola do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola escolhida é estadual indígena e atua com metodologias voltadas a cultura do povo potiguara e atende a 15 aldeias existente no município e além de alunos do centro da cidade também.

Foi identificado na pesquisa que durante o ensino remoto, no estado da Paraíba, nas redes estaduais de ensino, os professores fizeram um curso a distância de gestão de atividades remotas com a carga horária de 20 horas, no Google Classroom (Google Sala de Aula), que foi a plataforma disponibilizada pelo estado para a realização das atividades pedagógicas. Os professores da escola da Aldeia Brejinho, relatam que fizeram o curso, mas a formação não foi suficiente para conseguirem utilizar a ferramenta. Contam também que para conseguir ter o maior número de alunos participando das aulas, os professores utilizaram do maior número de ferramentas digitais que os estudantes usavam para conseguir chegar até eles, como YouTube, WhatsApp, e-mails, como também os materiais impressos que foram mais utilizados pelos professores do ensino infantil e ensino fundamental (Gomes *et al*, 2020).

Todos os professores entrevistados afirmaram que não realizaram videoconferência com os alunos da escola Aldeia Brejinho por saberem da má qualidade da Internet que os alunos possuem. Os professores do ensino médio da escola contam que apenas 10% dos estudantes estavam realizando as atividades, e destes, não estão realizando as atividades pela

plataforma disponibilizada pela secretaria, o Google Classroom, e sim estão fazendo as atividades pelo telefone celular e as enviando via WhatsApp para os professores, muitos o telefone celular não suporta entrar na plataforma por exigir mais do aparelho eletrônico e da conexão da Internet (Gomes *et al*, 2020).

Já os demais (90%) não tinham acesso à Internet na aldeia e para as turmas do Ensino Médio não foram disponibilizados materiais impressos como nos demais níveis de ensino da escola que tiveram. O motivo das turmas de Ensino Médio não receberem materiais impressos foi devido à diversidade dos alunos que compõem as turmas, sendo alunos de diversas aldeias mais afastadas da escola, o que fica inviável para os docentes entregarem as atividades (Gomes *et al*, 2020).

Nota-se que na região Nordeste do país, tanto professores quanto alunos não estavam preparados para uma educação à distância a um ensino remoto. Seja nas escolas do Rio Grande do Norte (Guimarães *et al*, 2021), do Piauí (Gomes *et al*, 2021) ou do Pará com a escola indígena (Gomes *et al*, 2020) as dificuldades enfrentadas de certa maneira se assemelham. A falta de uma formação digital dos professores, a falta de acesso à Internet dos alunos, a falta de preparo da comunidade escolar para lidar com os desafios impostos e a baixa adesão dos alunos são fatores vistos nas escolas da rede.

O Centro-Oeste, com base na pesquisa TIC Educação 2020, têm 98% das escolas públicas que possuem acesso à Internet, 97% das escolas públicas possuem computador, 2% das escolas públicas não tem acesso à Internet, 75% das escolas públicas realizaram aulas à distância com os alunos por meio de plataformas de videoconferência, 91% gravaram aulas em vídeos para disponibilizar aos alunos e 64% utilizaram de plataformas virtuais e recursos educacionais como o Google Sala de aula para ministrar as aulas durante a pandemia (NIC.BR/CGI.BR, 2021; Macaya *et al*, 2021). Observa-se que o Centro-Oeste, assim como o Sul e Sudeste possuem proporções acima de 90% de escolas com acesso à Internet. O Centro-Oeste apresenta destaque em ter a maior proporção de 91% das escolas que gravaram aulas durante a pandemia, essa proporção é maior que as demais regiões do país. Como também, apresenta destaque em ter 75% das escolas que realizaram aulas à distância, proporção também maior que as demais regiões.

Jesus *et al* (2021) fez um estudo de caso com professores e alunos no Colégio Estadual Lindolfo Mendes da Cunha, localizado no município de Faina, no Goiás. A escola atende o Ensino Fundamental dos anos finais, Ensino Médio e EJA. O objetivo da pesquisa foi identificar os desafios enfrentados pelos docentes e alunos durante a pandemia. No estado do Goiás, a partir do Decreto Estadual nº 9.653, de 19 de abril de 2020, foi instaurado o

regime de aulas remotas no Goiás e, a plataforma escolhida pela secretaria foi o Google Sala de Aula. Segundo os autores, os professores e toda a equipe pedagógica da escola não tiveram suporte para utilizarem da plataforma. Relatam que tanto professores como estudantes não tiveram preparo para utilizar das TIC's.

Foi identificado na pesquisa que alunos e docentes tiveram dificuldades em participar das atividades online, muitos não sabiam como manusear equipamentos eletrônicos e como acessar a plataforma. Os professores tiveram que fazer tutoriais de como utilizar a plataforma, mesmo que os alunos sejam vistos como nativos digitais e que de certa forma possuem maior familiaridade com as TIC's do que os professores, nem todos dispõem de um letramento digital. A colaboração entre alunos e professores foi algo evidenciado na pesquisa, por meio da plataforma Google Sala de Aula, o auxílio para utilizar a ferramenta foi algo crucial. Porém, isso demonstra a necessidade da formação continuada dos professores com a inclusão de estudos de letramento digital, e que os recursos digitais sejam utilizados nas instituições escolares e não só em tempos de emergência (Jesus *et al*, 2021).

Rodrigues *et al* (2021) realizaram uma pesquisa com 6 professores participantes de uma experiência de formação continuada docente promovida pela SEDUC-MT nos meses iniciais do cenário de pandemia de COVID-19 em 2020, e, analisou os seis relatórios produzidos pelos professores como atividade final do curso e do relatório de acesso às contas do *Google for Education* que foi utilizado em 2021 pelas escolas da rede. O curso ofertado pela secretaria foi intitulado de “Aprendizagem Conectada: formação continuada online para professores”, o propósito foi discutir metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo da pesquisa foi analisar a expectativa dos seis professores participantes do curso no início da pandemia e a realidade educacional na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso um ano após a realização do curso de formação.

A análise dos seis relatos produzidos pelos professores aponta que havia uma expectativa dos docentes de aplicar os conhecimentos apreendidos com o curso com o retorno das aulas em 2021. No entanto, como sabemos, a pandemia continuou em 2021. Assim, as expectativas destes professores não saíram da forma planejada, pois a realidade se mostrou diferente com a desigualdade de acesso às aulas remotas, no qual na plataforma *Google for Education* demonstra que, em 2021, 70% das contas usadas para acesso ao ensino remoto na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso estavam inativas, ou seja, dentre aqueles estudantes que conseguiram acessar a plataforma pelo menos para criar a conta não estavam mais ativas. Agora se pensarmos nos estudantes que nem tiveram o primeiro acesso, o número contabilizado seria ainda maior. Os professores relatam que apesar de terem aprendido com o

curso, o mesmo não os prepararam para o ensino remoto que exige estratégias e práticas docentes diferentes de ensino. (Rodrigues *et al*, 2021).

Percebemos que, no Centro-Oeste, assim como nas demais regiões do país, houve dificuldades de acesso às plataformas disponibilizadas pelas secretarias de educação. Com base nos relatos produzidos por Jesus *et al* (2021) que analisou o Estado do Goiás, e Rodrigues *et al* (2021), com o Estado do Mato Grosso, verifica-se, que o ensino remoto foi um dos inúmeros desafios vivenciados pelos profissionais da educação e alunos durante a pandemia do novo coronavírus.

Assim, depois dessa passagem pela literatura em cada região do Brasil, podemos agora seguir para o próximo tópico no qual, focaremos, exclusivamente, na experiência escolar de discentes das escolas públicas do Distrito Federal (DF) que é o cerne deste estudo.

2.4 Inclusão digital e políticas públicas nas escolas públicas no Distrito Federal durante a pandemia de COVID-19

No início da pandemia, o Governo do Distrito Federal adotou uma política de isolamento social para o fechamento das escolas e universidades públicas e privadas por 15 dias, por meio do Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020, que diz que:

III - atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada;

§ 1º A suspensão das aulas na rede de ensino pública do Distrito Federal, de que trata o inciso III, deverá ser compreendida como recesso/férias escolares do mês de julho e terá início a partir do dia 16 de março de 2020, nos termos deste Decreto.

§ 2º O recesso/férias escolares terá duração máxima de 15 dias corridos, independente do quantitativo de dias de recesso constante no calendário escolar da unidade de ensino.

§ 3º As unidades escolares da rede privada de ensino do Distrito Federal poderão adotar a antecipação do recesso/férias prevista neste Decreto, ou determinar a suspensão das aulas pelo período determinado, a critério de cada unidade.

§ 4º Os ajustes necessários para o cumprimento do calendário escolar serão estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, após o retorno das aulas. (DISTRITO FEDERAL, 2020a)

Em maio de 2020, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) emitiu o Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020, que suspende as aulas presenciais nas escolas públicas da região por prazo indeterminado. A normativa prevê a continuidade das experiências escolares a partir de aulas remotas, no período de isolamento social.

Assim, a Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020, institui o Programa *Escola em Casa DF*, voltado para as escolas públicas, prevendo uma plataforma digital, “Google Sala de Aula”, para fins pedagógicos, permitindo que professores e alunos interagem em situações de ensino e aprendizagem. O programa dispõe de três eixos orientadores sendo, eles, pedagógico, gestão de pessoas, e, Tecnologia da Comunicação e Informação - TIC’s:

Art. 3º O Programa Escola em Casa DF tem como eixos de atuação:

I - Eixo Pedagógico:

- a) a disponibilização de aulas televisionadas para todos os estudantes da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal;
- b) a disponibilização de plataforma pedagógica para uso de estudantes e profissionais da educação como meio de sala de aula virtual;
- c) a disponibilização de material pedagógico físico (impresso, livro didático) aos estudantes da rede pública de ensino que não tenham acesso à plataforma;
- d) a oferta de formação continuada aos profissionais da educação para uso da plataforma pedagógica e metodologia de ensino-aprendizagem à distância;
- e) a utilização de canais de comunicação telefônicos para atendimento remoto aos estudantes, prioritariamente, e aos demais membros da comunidade escolar;
- f) a adequação do Currículo em Movimento para os diferentes componentes curriculares e anos/séries ajustando os objetivos de aprendizagens às horas/dias letivos compreendidos no ano letivo de 2020.

II - Eixo Gestão de Pessoas:

- a) a adequação da carga horária e forma de atuação dos profissionais da educação no espaço escolar e no trabalho remoto;
- b) a elaboração de documentos norteadores visando o acolhimento dos profissionais da educação nesse período de atividades remotas;
- c) o levantamento dos profissionais em grupos de risco.

III - Eixo Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs:

- a) a disponibilização de meios para que os estudantes tenham acesso às plataformas pedagógicas e às teleaulas;
 - b) os suportes das plataformas pedagógicas e do sítio do programa <https://escolaemcasa.se.df.gov.br>;
 - c) as adequações nos sistemas de informação existentes para os registros dos acessos remotos, tanto dos estudantes, quanto dos profissionais da educação.
- (DISTRITO FEDERAL, 2020b)

Para os/as discentes que não tinham acesso a dispositivos eletrônicos conectados à Internet, a SEEDF, através do PARECER CNE/CP Nº: 11/2020, garante a distribuição de materiais impressos pelas escolas da rede com conteúdo das aulas e atividades programadas pelos/pelas docentes. Vale destacar que a inclusão digital de estudantes da rede pública foi viabilizada para o acesso à plataforma para aqueles que já tinham chip ativo das operadoras Tim e Claro. Isto porque o governo distrital firmou acordo com ambas as operadoras para a prestação do serviço de Internet mediante faturamento da SEEDF. A Secretaria também

disponibiliza tele aulas pela TV aberta, nos canais abertos 53.1 e 53.2, da TV Justiça, (exceto às quintas-feiras), 30.1, da Rede Gênesis, e 11.1, da TV União.

Assim, com as aulas presenciais suspensas e o ensino remoto estabelecido, os meses de junho e julho foram dedicados à busca ativa dos estudantes e ao contato com as famílias para orientá-los sobre o retorno das aulas remotas. Para os estudantes sem acesso à plataforma Google Sala de Aula, a gestão escolar buscou estratégias para entregar materiais impressos para os estudantes continuarem os estudos. Até o mês de outubro de 2020, as aulas e atividades pedagógicas ainda não tinham retornado nas escolas públicas do DF, como afirma Araújo (2020).

Araújo (2020) avaliou o estresse ocupacional advindo da pandemia da COVID-19 na gestão escolar das escolas públicas do DF. O autor relata que os gestores escolares, no período da pandemia, apontaram diversos desafios enfrentados pela comunidade escolar, entre eles, as falhas de planejamento e de organização da SEEDF, na qual havia constantes mudanças nas orientações sobre as estratégias de trabalho remoto e no atendimento aos alunos.

Em relação ao ensino remoto, as dificuldades mais citadas foram a utilização das TIC's por toda a comunidade escolar. Os gestores apontaram que houve uma sobrecarga no uso das tecnologias com o uso de plataformas de ensino (Google Sala de Aula), reuniões online, protocolos administrativos, entre outros. Destacaram também que um dos desafios no período foi a formação técnica oferecida aos professores que, em sua maioria, não tinham domínio de tecnologias e ainda eram resistentes a se adaptarem ao novo modelo de ensino com o uso das plataformas digitais. Já a respeito dos alunos, os gestores discorrem que os cadastros desatualizados dos estudantes dificultaram a comunicação e obtenção de dados dos mesmos. A falta de políticas públicas ou programas específicos foi outra questão levantada pelos gestores do DF. Apontaram que as políticas públicas não foram efetivas no período. Muitos alunos não contavam com recursos tecnológicos, como computadores e tablets, e não possuíam pacote de dados suficientes para a realização de todas as atividades pedagógicas. (Araújo, 2021).

Dessa forma, compreendemos que ter acesso à Internet é um direito de todos e todas, especialmente, neste período de isolamento social. Consideramos fundamental relacionar justiça social, capacidades humanas e ID como tripé para justificar uma justiça escolar. A justiça social busca garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais desfavorecidos, enquanto a escolar procura assegurar a igualdade da oferta escolar educacional para suprimir alguns privilégios. Dubet (2004) reflete que uma escola justa é aquela que enxerga os alunos

menos favorecidos e não os humilha, preservando sua dignidade e igualdade. Trata-se de uma escola que conserva a autoestima dos alunos e não legitima as desigualdades sociais através das desigualdades escolares, oferecendo infraestrutura para educar.

Já as capacidades humanas de acordo com Sen (2000) e Drèze (2015) compreende o conjunto de alternativas que possibilitam ter estilos de vida diferentes, fazer escolhas. Entretanto, o Estado e a sociedade têm papéis fundamentais para garantir que as capacidades sejam um direito humano. Logo, pensar em capacidades no contexto escolar é gerar instrumentos para o exercício da autonomia e da liberdade dos estudantes para enfim estes desenvolverem suas capacidades e poderem ter subsídios de mudarem suas realidades sociais, e para que isso ocorra são necessárias políticas públicas continuadas.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2020), no período da pandemia vivemos uma “intensa e cruel pedagogia do vírus”, pois, para alguns grupos sociais, a quarentena foi mais perversa, como também afirma Barreto, Abreu e Almeida (2021, p. 78):

O ensino remoto é apenas mais um dos múltiplos desafios que os estudantes pobres estão tendo de enfrentar, ainda mais nesse momento em que a vida de todos nós parece estar segura apenas por um fio. Falta condições para se manter financeiramente, falta condições de acesso a essa modalidade de ensino, falta espaço para estudos, falta saúde mental e física e falta apoio institucional que seja suficiente para suprir algumas dessas carências. Explicita-se, assim, uma exclusão extremamente perversa.

Dessa maneira, no próximo capítulo iniciaremos o debate acerca do estudo de caso que é o cerne desta pesquisa. Depois dessa compressão sobre quais foram as políticas públicas que o SEEDF/GDF viabilizou para as escolas públicas do Distrito Federal e os desafios enfrentados por todas as outras regiões do país, como vimos em tópicos anteriores, agora, sim, podemos adentrar ao nosso estudo de caso em uma escola localizada em Ceilândia, na periferia do DF.

Capítulo 3: Estudo de caso na escola CEM 02 de Ceilândia

Neste capítulo abordaremos a respeito do estudo de caso realizado como alunos e ex-alunos da escola do CEM 02 de Ceilândia, em 2022 e 2023. Iniciaremos tratando sobre a história da escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP) e quais os valores que guiam a prática pedagógica deste estabelecimento, logo depois contaremos sobre o estágio obrigatório que a autora desta pesquisa fez na escola do CEM 02, em 2022, o que facilitou a realização do campo investigativo que dá origem a esta Monografia. Depois, trataremos sobre a metodologia da pesquisa, começaremos pela primeira fase da pesquisa que foi feita em 2022, depois a segunda fase em 2023 e, por fim, finalizamos discutindo sobre a capacidade e experiência que estes estudantes tiveram durante o ensino remoto e agora após finalizarem os estudos se estão na faculdade, mercado de trabalho ou outra modalidade.

3.1 CEM 02 de Ceilândia

3.1.1 História da escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia, está localizado na Ceilândia Norte, uma região administrativa do Distrito Federal. A RA Ceilândia é uma das mais populosas do DF, chegando a 350 mil moradores em 2020, conforme dados da Pesquisa Distrital Por Amostra de Domicílios (PDAD) 2021, da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). Ceilândia surge em março de 1971, devido a um projeto de relocação chamado Companhia de Erradicação de Invasões (CEI) cujo intuito era realocar populações que moravam em áreas não regulares para essa nova cidade que surgia.

Nesse contexto, em 21 de agosto de 1973, dois anos depois do surgimento de Ceilândia, foi criado o Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia, pela Resolução nº 18-CD, sob a denominação de Centro de Ensino de 1º Grau 05, alterada pela Resolução nº 36-CD, em 16 de março de 1978, para Centro Educacional 02 de Ceilândia, foi inaugurado no dia 06 de setembro de 1973, e no dia 10 iniciou suas atividades. Em 2001, passou a se chamar Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia, como afirma o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2020/2021 da escola (Aquino *et al*, 2021).

Desde o seu surgimento, o CEM 02 passou por diversas dificuldades, sendo a falta de recursos, problemas financeiros e violências. No entanto, após o ano de 2009, a escola passou a receber recursos financeiros para pequenos reparos através do Programa de

Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), e nesse mesmo ano começou a receber verbas do Governo Federal através do Programa Dinheiro Direto para Escola (PDDE) e do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) (Aquino *et al*, 2021).

A escola nasce, então, visando atender a comunidade carente daquele período, sendo que, atualmente atende, além da comunidade local, outros pontos do DF como Taguatinga, Águas Lindas, Samambaia, e outras cidades do estado de Goiás. Por atender mais de uma cidade e estado, a escola preza pela diversidade escolar, buscando realizar uma educação pública de qualidade que se preocupa com o encontro e confronto das diferenças no contexto escolar, nas diferenças socioculturais, socioeconômicas e ideológicas.

O CEM 02, assim como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem como missão:

Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade. Assegurar o acesso à escola e a permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes. E desenvolver o senso crítico, moral, ético e cooperativo nos estudantes, e incentivar a construção de uma sociedade mais justa e solidária. (Aquino *et al*, 2021, p. 8)

A escola possui uma perspectiva inclusiva, leva em consideração os objetivos da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), as quais são assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, oferecer o atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos, promover acessibilidade arquitetônica, estimular à participação da família e da comunidade, e promover a articulação Intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais. Como também, parte de uma visão humanista, se fundamenta na concepção de homem como ser situado, condicionado e livre, inacabado e responsável pelo seu dever, ético e consciente de sua condição, comprometido com o papel de sua presença no mundo, ou seja, uma formação integral, valorizando o indivíduo em sua totalidade. Entende que a escola pode ser um instrumento de transformação da realidade; por isso, escolhe acreditar nas pessoas, em seu altruísmo, na sua relação de interdependência. Conforme Freire (2002), escolheram corporificar as palavras pelo exemplo da atitude ética, de respeito à liberdade do próximo, pela prática da justiça, pela colaboração. E, assim, contribuir para a formação de uma sociedade mais humana.

O colégio adota como fundamento pedagógico a Teoria Histórico-cultural (ou sócio histórica) concebida por Vygotsky, pois acredita que o homem não é um ser determinado.

Logo, sua origem, a situação em que vive, todo o ambiente, condicionam as mudanças ao longo do desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, impactam no processo de ensino-aprendizagem. A partir da ótica dessa teoria, os alunos são vistos como sujeitos interativos, os quais são parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, pois, aqui não são vistos como sujeitos passivos como numa perspectiva de transmissão de conteúdo que o professor ter maior centralidade. Por serem sujeitos interativos, eles interagem com o meio que vivem, a partir das relações intra e interpessoais.

Em relação à estrutura do CEM 02, a escola possui um espaço físico de 52000m² que é distribuída da seguinte forma: 29 salas de aulas, 1 biblioteca, 3 laboratórios (Química, Física e Biologia), 1 laboratório de informática, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de orientação educacional, 3 salas de atendimento a alunos ANEE (DAs), 1 sala de itinerância, 1 sala de atendimento a alunos ANEE (Generalista), 1 Copa para ANEEs, 1 sala de direção, 1 sala de supervisão pedagógica, 1 sala de supervisão administrativa, 1 sala de assistência pedagógica, 3 depósito, 1 auditório, 1 cozinha, 1 sala de mecanografia/Central de provas, 1 sala de educação física, 1 sala de apoio (conversação e limpeza), 1 sala de projetos, 2 banheiros para professores, 4 banheiros para alunos, 1 banheiro para PNE, 1 pista de atletismo, 1 sala de multimídia, 1 sala de grêmio estudantil, 1 quadra de esporte sem cobertura, 2 quadra de esporte com cobertura e 2 estacionamento, isso de acordo ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2022 da escola (Aquino *et al*, 2022). Observa-se que a escola possui uma estrutura física bastante equipada e com diversidade de salas que atende a propósitos variados.

Além disso, a escola conta com instrumentos para avaliar e diagnosticar a realidade escolar do CEM 02 a partir da visão dos estudantes e comunidade escolar, todos os anos. Dentre os instrumentos utilizados, são feitos questionários on-line específicos enviados para a comunidade escolar e alunos. Os dados obtidos com esse instrumento ajudam a comunidade a propor ações e estratégias para melhorar os pontos que precisam de maior atenção. Contudo, ainda, a escola permanece com uma visão parcial da situação, pois nem todos respondem à avaliação diagnóstica da situação da escola que é feita todos os anos.

Nesses questionários os estudantes são convidados a avaliarem os serviços oferecidos pela escola, sendo a biblioteca, SOE, secretaria, equipe de professores, direção e a própria escola no geral, utilizando uma escala de excelente, boa, regular ou ruim. No geral, a respeito dos serviços prestados pela escola, os índices foram positivos em 2020/2021, ainda que,

algumas avaliações ficaram como regular e ruim. Porém, o que gera preocupação é o item sobre segurança, neste a maioria dos respondentes avaliou como sendo boa a regular.

Já em relação às disciplinas, no questionário a área das Ciências Humanas foi bem-vista pelos alunos. Os estudantes demonstram ter pouca dificuldade nas áreas das Humanidades, e sobretudo, em Sociologia, chegando nem a 1% e 40% deles preferem as Ciências Humanas e suas tecnologias do que as outras áreas do conhecimento. Outro ponto de atenção é que a escola possui estrutura tanto de espaço, salas, como para realização de projetos, como o projeto de educação ambiental “Aprendendo a preservar”, jogos interclasse, Festival de curtas do CEM 02, Sarau cultural, Cinemas cultura, Jornadas das profissões e entre outros. Percebe-se a quantidade de projetos que a escola possui, um ponto de suma importância e que os estudantes no questionário relataram apreciarem no estabelecimento. (Aquino *et al*, 2021).

Em 2020/2021, no contexto de pandemia, a escola, assim como outras no país, suspendeu as aulas presenciais. E o CEM 02, enfrentou dificuldades para fazer a transição repentina do ensino presencial para o ensino remoto. E essa mudança não foi fácil para a comunidade escolar, sendo salientado que o maior desafio foi a falta de experiência da equipe com as novas tecnologias, de equipamentos eletrônicos e de acesso à internet, assim como as incertezas do momento, porém, mesmo com os desafios as aulas continuaram.

Segundo o PPP de 2020/2021, a escola contava com uma modulação de 95 professores, sendo 71 do quadro efetivo. Para completar a equipe no início de 2021, receberam 24 professores em regime de contrato temporário, os quais possuem graduação completa. Em relação às matrículas, havia 1.843 alunos matriculados. No turno matutino, sendo ofertado o 2º e 3º anos, no total havia 943 matriculados, nos dois anos distribuídos em 26 turmas. Nas turmas de 3º ano, especificamente, havia 583 matrículas distribuídas em 16 turmas. No turno vespertino, era ofertado os 1º e 2º anos, com 941 matrículas no total distribuídas em 26 turmas.

Já no PPP de 2022, a escola contava com uma modulação de 104 professores, sendo 83 do quadro efetivo. Para completar a equipe no início de 2022, receberam 21 professores em regime de contrato temporário, dos quais 19 possuem graduação e 2 são especialistas. Em relação às matrículas, havia, ainda, os 1.843 alunos matriculados quando comparado com o ano anterior. No turno matutino, sendo ofertado o 2º e 3º anos, no total havia 938 matriculados nos dois anos distribuídos em 26 turmas, observa-se que houve uma queda nas

matrículas neste ano quando comparado com 2020/2021. Nas turmas de 3º ano, especificamente, caiu para 532 matrículas distribuídas em 15 turmas. No turno vespertino, era ofertado os 1º e 2º anos com 905 matrículas no total distribuídas em 26 turmas, nota-se também que houve uma queda de -3,8% nas matrículas do turno vespertino.

Durante a pandemia, o CEM 02, alterou o Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de atender as demandas decorrentes da pandemia da COVID-19, porém, o PPP não sofreu grandes mudanças, permanecendo com os mesmos objetivos de oferecer educação de qualidade com foco em uma educação humanizada. Dentre as alterações feitas, se referia ao plano de ação da escola para 2020/2021 para a gestão de aprendizagens que deveria promover diversos projetos e transmissões de lives para acompanhar e promover meios para elevar as aprendizagens dos estudantes e conseqüentemente os índices da escola nas avaliações externas (ENEM, PAS...), como também reduzir os índices de evasão escolar (Aquino *et al*, 2021).

3.1.2 Estágio obrigatório na escola em 2022

Em 2022, a autora desta pesquisa realizou seu estágio obrigatório na escola do CEM 02 de Ceilândia para a obtenção do título de licenciatura em Ciências Sociais e, a partir do estágio, foi possível realizar essa monografia que é fruto desse momento vivenciado na escola. O período de estágio, abrangendo exatos dois meses a partir da efetivação do contrato de compromisso de estágio, foi caracterizado pela execução de uma série de atividades pedagógicas e investigativas, incluindo, mas não limitando-se a regência de aulas, execução de exercícios, realização de debates, aplicação de questionários, condução de entrevistas de caráter informal, implementação de dinâmicas de grupo, e a prática de etnografia no ambiente escolar. Detalhamento adicional dessas e outras ações empreendidas será providenciado nos tópicos subsequentes.

Durante o período de estágio, foi analisado apenas o turno da manhã com as turmas dos terceiros anos da escola. Foram acompanhadas 6 turmas das 15 existentes, sendo os 3ª J, K, L, M, I e H. Nessas turmas, foram acompanhadas as aulas do professor de sociologia, o Pedro Fabiano, formado em Biologia (UnB) e Sociologia (UNIP) que ministra aulas há 27 anos.

Em 2022, no turno da manhã, os terceiros anos eram compostos, cada turma com 30 alunos. Porém, varia normalmente a quantidade em cada turma, tem algumas salas que vão os

30 alunos e em outras vão de 15 a 20 estudantes. Os motivos das faltas são variados, mas podemos salientar alguns como desinteresse, abandono, licença-maternidade, trabalho e entre outros. No entanto, no geral, as turmas são cheias, com presença de uma média de 30 alunos matriculados na disciplina.

A escola é dividida em semestralidade, assim, as turmas dos terceiros e segundos anos tem aula de Sociologia por um semestre, no outro já é filosofia e outras disciplinas de ciências humanas, o que prejudica o andamento da disciplina e apressa o conteúdo a ser administrado. O que poderia ser estudado em um ano tem que ser passado em apenas seis meses. Vale pontuar também que a escola esteve sob dois currículos no ano de 2022, o novo ensino médio já estava acontecendo para os primeiros anos, já os segundos e terceiros, os quais acompanhei, seguiam com o currículo antigo.

Nos próximos tópicos, iremos aprofundar mais a respeito do estágio realizado na escola e a respeito da pesquisa aqui desenvolvida.

3.2 Metodologia

A pesquisa buscou investigar a inclusão digital no contexto escolar de estudantes e ex-estudantes de escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal, no período da pandemia pela Covid-19, submetidos ao ensino remoto/híbrido e após o ensino remoto. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira fase realizada em 2022, com alunato do terceiro ano do EM e a segunda, em 2023, com egressos das turmas onde foram aplicados questionários sobre a experiência escolar no período de aulas remotas, durante o auge da pandemia (2020-2021).

Na primeira fase da pesquisa, em 2022, foi realizada uma etnografia escolar em três turmas de terceiro ano da escola, acompanhadas durante dois meses. A escolha do método etnográfico foi no intuito de buscar uma maior interação entre o pesquisador-pesquisado, pois é um instrumento de compreensão intelectual de nosso mundo, através dele, na pesquisa de campo o pesquisador busca entender o que os interlocutores “querem dizer” (Fonseca, 1998).

O objetivo geral foi analisar a (in)justiça social e (in)capacidades segundo os discentes em função da (des)continuidade das experiências escolares à distância. Logo, a pesquisa tem caráter qualitativo, tendo adotado técnicas híbridas de coleta de dados como: questionários (entrevistas fechadas), observação participante em sala de aula e entrevistas informais em um

universo de 532 estudantes dos terceiros anos. Nesta fase, o alunato está se preparando para os processos avaliativos para ingresso no ensino superior (Enem, PAS e vestibular). Foi feito também um levantamento bibliográfico, análise documental sobre medidas adotadas pelo GDF no período da pandemia para inclusão digital dos estudantes de escolas públicas, além de utilizarmos dados secundários nacionais sobre Educação e Inclusão Digital no Brasil, produzidos pelo Comitê Gestor de Internet (NIC.br/CGI.BR).

O questionário foi aplicado de forma online, via *Google Forms*, na sala de informática da escola do CEM 02 de Ceilândia durante o período de aula presencial, em 2022. Ao todo, acompanhamos três turmas nas aulas de sociologia, os 3^a L, H e D. No entanto, tivemos respondentes também das demais turmas de terceiros anos da escola. Vale pontuar que a escola possui 15 turmas de terceiros anos, todas elas com aulas no turno matutino e contendo 30 alunos matriculados em cada turma. O período de resposta do questionário foi de junho a agosto de 2022. Obtivemos 239 respostas ao questionário num universo de 532 estudantes, de 15 turmas de terceiros da escola e dois estudantes do segundo ano, cujas respostas foram consideradas à parte no levantamento final porque se referem a realidades distintas, sendo uma delas concernente a um estudante indígena.

A escolha do questionário a ser aplicado via formulário online e auto administrativo foi pensando em função da disponibilidade da aplicação na sala de informática da escola e da possibilidade de enviar via *WhatsApp* o link do questionário para as turmas de 3 anos. De acordo com Gonçalves (2023), há vantagens e desvantagens nos formulários online, algumas das vantagens é a possibilidade de escolher onde e quando preencher o formulário, possibilidade de administrar o tempo de preenchimento, rapidez na aplicação e recepção das respostas, fácil disseminação, baixo custo, eliminação de erros de transcrição das respostas, tabulação inicial pré-pronta e impessoalidade.

Gonçalves (2023) conta que a pandemia de Covid-19 tornou imperativo e desafiador redesenhar a pesquisa no que diz respeito às mudanças da forma de coleta de dados, que passou a empregar somente formulário online devido à pandemia. No entanto, as desvantagens se apresentam como dificuldade em restringir uma população específica, possibilidade de surgirem dúvidas sobre o preenchimento sem auxílio, dificuldade de realizar seleção aleatória, viés de acesso para pessoas que usam microcomputadores e/ou celulares, dificuldade de realizar verificação das respostas em formulários anônimos, possibilidade de confusão do formulário com spam ou lixo eletrônico reduzindo a taxa de respostas, viés de

autosseleção e homofilia, e impessoalidade. Apesar dos desafios, a autora relata que esse instrumento apresentou consideráveis vantagens nessas condições, permitindo ainda demonstrar a adequação da plataforma *Google Forms* a pesquisas acadêmicas.

O intuito do questionário foi analisar a (in)justiça social e (in)capacidades segundo os discentes em função da continuidade das experiências escolares à distância. Nesta fase, em geral, o alunato está se preparando para os processos avaliativos para ingresso no ensino superior (Enem, PAS e vestibular) ou ingresso no mercado de trabalho. Vale pontuar que com base nos dados do último Censo da Educação Básica do Inep/MEC⁵ de 2022, existem no Brasil 7,9 milhões de matriculados no ensino médio (um aumento de 1,2% em relação a 2021). A rede estadual tem a maior participação nessa etapa (84,2%), atendendo 6,6 milhões de alunos e nela também está a maioria dos estudantes de escolas públicas (87,7%). A rede federal participa com 232 mil alunos (3% do total). Já a rede privada possui cerca de 971,5 mil matriculados (12,3%). Em 2020, 20 milhões de candidatos foram inscritos para vestibulares em cursos presenciais e a distância. Dos 20 milhões de aspirantes a um curso superior, 5 milhões queriam universidades públicas, enquanto 14 milhões focaram nos particulares. Infelizmente, desses, somente 18,73% (3 milhões) conseguiram atingir o sonho de entrar em uma faculdade. Ou seja, 16 milhões não tiveram acesso à educação superior naquele ano.

Na segunda fase da nossa pesquisa, realizada em 2023, o foco foi o estudo de casos de 14 egressos do Ensino Médio, da escola do CEM 02 de Ceilândia, que passaram pelo ensino remoto/híbrido, nos anos de 2020 a 2021. Em 2023, após finalizar o ensino básico, o intuito era saber onde estes alunos se encontravam: no mercado de trabalho, em IES's ou em outros espaços. Ou seja, nos interessava saber como esses jovens avaliavam sua experiência escolar durante a pandemia e suas consequências em termos em suas capacidades para ingressar, seja no ensino superior, seja no mercado de trabalho.

Nesse sentido, para realizar o levantamento de dados dos jovens, nos inspiramos na técnica de entrevista narrativa. A escolha dessa técnica de pesquisa se deu por se tratar de uma ferramenta não estruturada que visa a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como do contexto situacional (Muylaert *et al*, 2014). Assim, por meio desta ferramenta foi possível captar as percepções,

⁵Censo da Educação Básica do Inep/MEC 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>>. Acesso em: 21 jul. 2023.

vivências e experiências vividas pelos estudantes durante o ensino remoto através da autoapresentação biográfica relatada por eles. Devido o enfoque da pesquisa biográfica possibilitar a percepção tanto de padrões interpretativos atuais ou perspectivas subjetivas dos agentes no cotidiano quanto de suas histórias de ação entrelaçadas com o universo social (Rosenthal, 2014).

As entrevistas buscaram abordar os seguintes aspectos: o acesso às TIC's (qualidade e regularidade); a infraestrutura de acesso às aulas (conexão, dispositivo adequado de acesso, materiais didáticos, presença e apoio virtual do docente); e a experiência escolar desses estudantes no período remoto. Realizamos entrevistas narrativas com 14 egressos da escola, os quais foram alunos das 15 turmas de terceiro ano, em 2022. As entrevistas tiveram três blocos de perguntas, desdobrando-se em perguntas subsequentes a partir de interações durante as entrevistas que ocorreram tanto presencialmente como online durante os meses de julho a outubro de 2023.

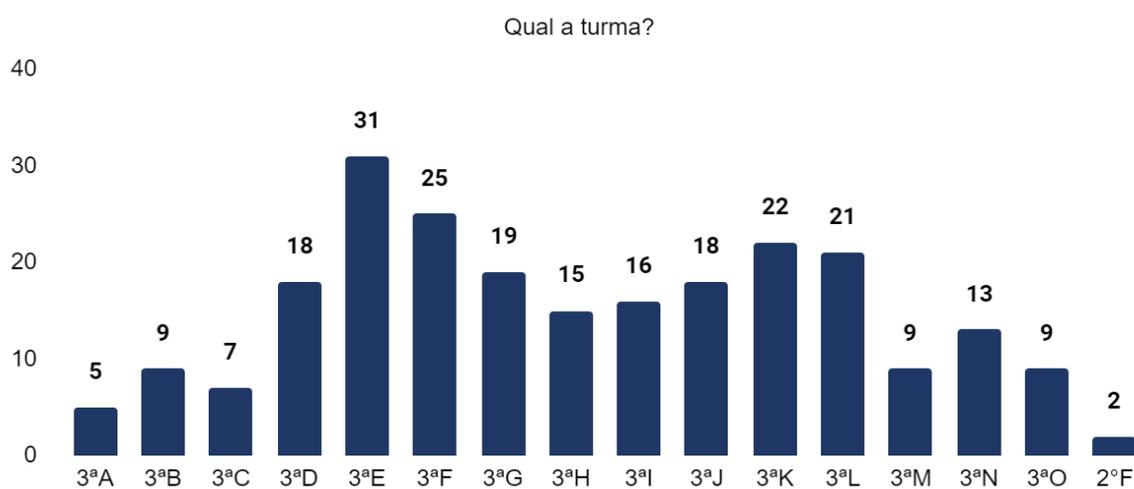
3.3 Primeira fase em 2022: Etnografia escolar, aplicação de questionário, acompanhamento de turmas durante o estágio obrigatório

Esta parte da investigação foi operacionalizada a partir da aplicação de questionários e entrevistas informais no contexto escolar. O questionário buscou analisar as experiências dos discentes durante o ensino remoto segundo três eixos orientadores: o acesso às TIC's (qualidade e regularidade); a infraestrutura de acesso às aulas (conexão, dispositivo adequado de acesso, materiais didáticos, presença e apoio virtual do docente); e a capacitação e experiência escolar desses estudantes no período remoto.

A survey foi dividida em 6 blocos de perguntas, os quais foram: Bloco 1 - Dados gerais; Bloco 2 - Acesso à internet no período da pandemia (2020/2021); Bloco 3 - Ensino remoto e equipamentos eletrônicos conectados à internet; Bloco 4 - Aprendizagem e experiência durante a pandemia (2020/2021); Bloco 5 - Provas de acesso ao ensino superior e capacidade, e, Bloco 6 - Saúde Mental durante a pandemia (2020/2021), vide Apêndice B. As questões foram distribuídas entre fechadas (42) e abertas (4), totalizando 46 perguntas, as quais foram, em sua maioria, inspiradas no questionário do Comitê Gestor da Internet (NIC.br/CGI.BR) produzidos para o relatório de TIC Educação 2020/2021 (Edição COVID-19), e as respostas foram anônimas.

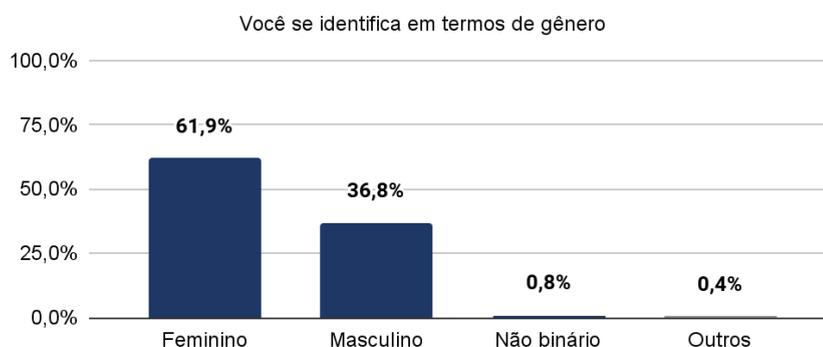
No primeiro bloco de perguntas de dados gerais, observa-se que as turmas que mais responderam foram, respectivamente, o 3ºE 13% (31), 3ºF 10,5% (25), 3ºK 9,2%(22) e 3ºL 8,8% (21), as demais tiveram uma média de 12 respostas por turma. A grande maioria dos respondentes se identificam com o gênero feminino 61,9% (148) contra 36,8% (88) masculino, não binário 0,8% (2) e não identificado 0,4% (1). Já sobre a autodeclaração, em termos de cor, verifica-se que 46,9% (112) dos respondentes se identificam como Parda, 35,1% (84) Branco e 15,1% (36) Preto. O maior público tem 17 anos, 72,8% (174) e possuem renda familiar mensal de 1 a 2 salários-mínimos 39,3% (94). Nos Gráficos 1, 2, 3, 4 e 5 apresentam os dados gerais dos entrevistados.

Gráfico 1 - Distribuição das turmas



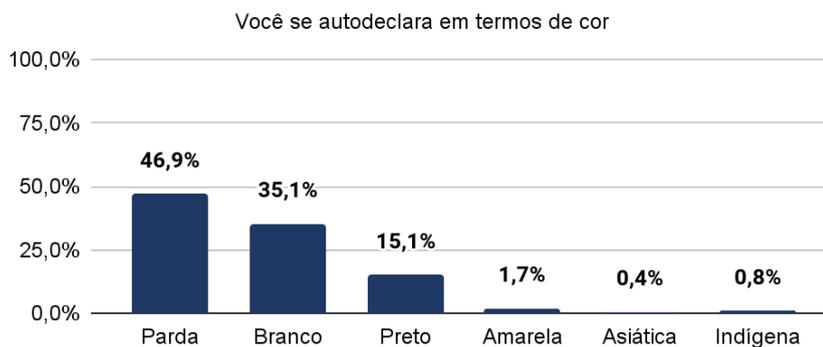
N=239. Fonte: autoria própria.

Gráfico 2 - Identificação de gênero



N=239. Fonte: autoria própria.

Gráfico 3 - Identificação em termos de cor



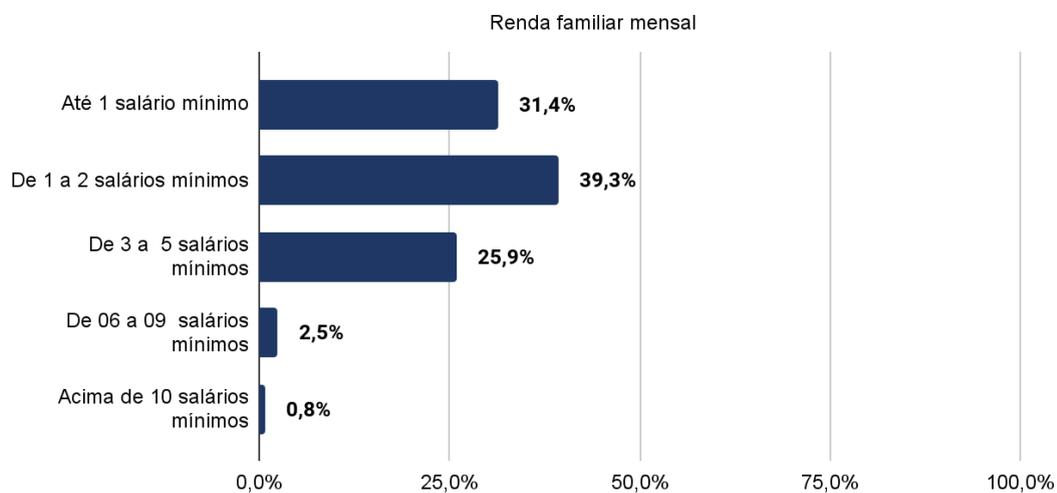
N=239. Fonte: autoria própria.

Gráfico 4 - Identificação em idade



N=239. Fonte: autoria própria.

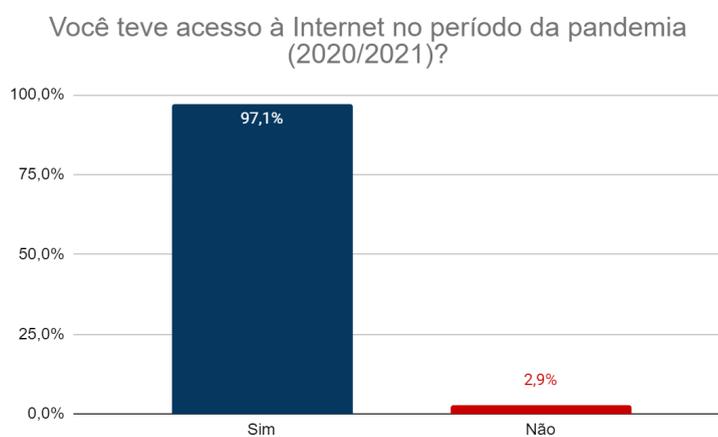
Gráfico 5 - Renda familiar mensal



N=239. Fonte: autoria própria.

No segundo bloco de perguntas, que trata sobre o acesso à internet no período da pandemia 2020/2021 (Gráficos 6, 7 e 8), 97,1% (232) tiveram acesso à internet no período da pandemia, enquanto 2,9% (7) não tiveram. Além disso, o que se pode notar é que a maioria dos respondentes dispõe de Wi-Fi próprio 94% (223), mas não têm assinatura de planos 3G/4G⁶ 47% (113), e dos que tiveram esse acesso privado 51,6% (65). A principal conexão à internet foi conexão móvel via modem 61,2% (142) e os equipamentos utilizados foram, respectivamente, telefone celular 98,7% (229), televisão 72,4% (168), notebook 51,3% (119) e computador de mesa 39,7% (92).

Gráfico 6 - Acesso à Internet no período da pandemia

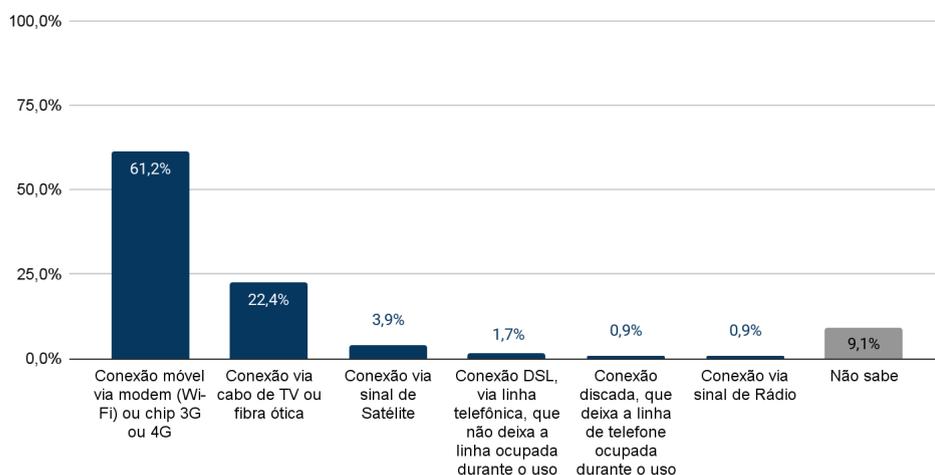


N=239. Fonte: autoria própria.

⁶Assinatura de planos 3G/4G significa quando se contrata um plano para dados móveis em algum aparelho com acesso à internet, geralmente são para telefone celular.

Gráfico 7 - Principal tipo de conexão utilizado

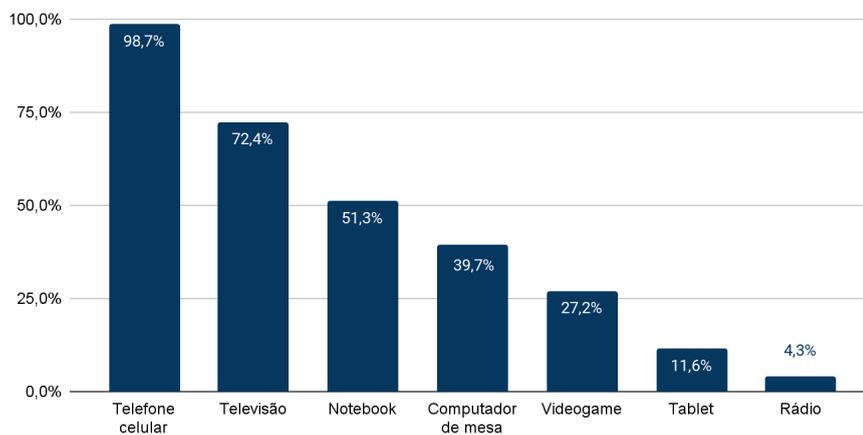
Qual foi o principal tipo de conexão utilizado por você para acessar à Internet no período da pandemia (2020 e 2021)?



N=232. Fonte: autoria própria.

Gráfico 8 - Equipamentos utilizados

No período da pandemia, você utilizou à Internet nos seguintes equipamentos?



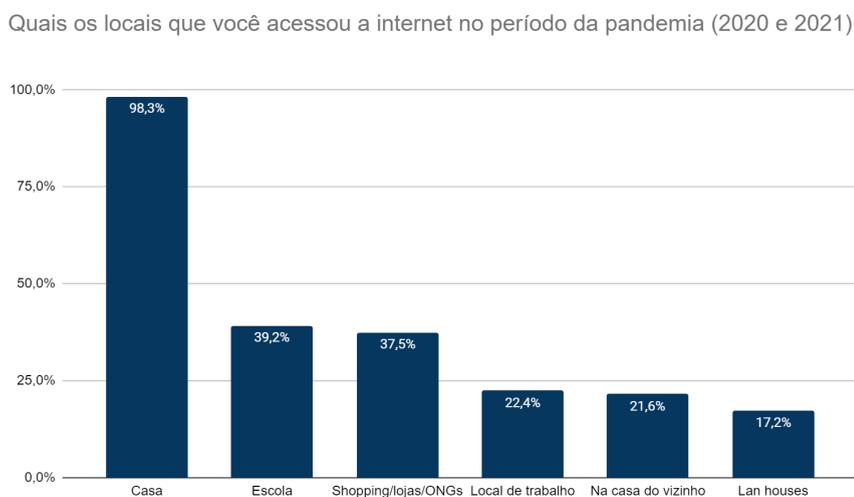
As porcentagens se referem a cada equipamento individualmente. N=232.

Fonte: autoria própria.

Os locais que os estudantes acessaram à internet nesse período (Gráfico 9) foram a casa 98,3% (228), escola 39,2% (91), shopping/lojas/ONG 37,5% (83), local de trabalho 22,4% (52), na casa do vizinho 21,6% (50) e lan house 17,2% (40). Porém, quando

perguntado o local que mais acessou foi pontuado a casa 96,1% (223), local de trabalho 1,7% (4), casa do vizinho 1,7% (4) e escola 0,4% (1). Vale destacar que o uso da internet na escola foi frisado por conta do ano de 2021, quando havia a modalidade do ensino híbrido, ou seja, metade da turma comparecia à escola em uma semana e na outra semana a segunda parte do alunato. Essa medida foi tomada para diminuir a propagação do vírus da COVID-19 e as aulas presenciais pudessem aos poucos começar a voltar ao ensino presencial.

Gráfico 9 - Locais de acesso à internet

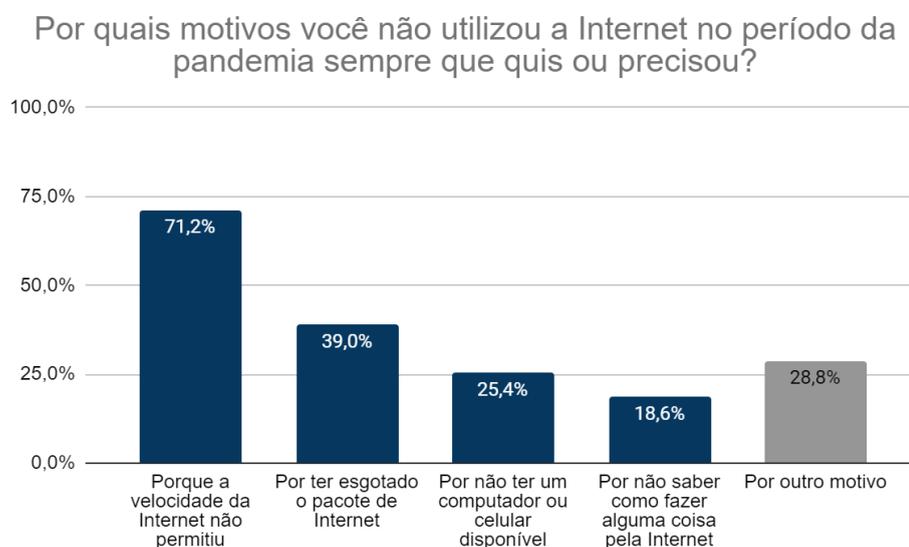


As porcentagens se referem a cada local individualmente. N=232.

Fonte: autoria própria.

Já sobre o uso da internet, sempre que os alunos quiseram e precisaram para 74,6% (173) deles/delas não foi um problema, porém, para aqueles que não utilizaram a internet no período da pandemia sempre que quiseram ou precisaram foi pelos seguintes motivos: porque a velocidade da Internet não permitiu 71,2% (42), por ter esgotado o pacote de internet 39% (23) e por outro motivo 28,8% (17). Observa-se que o acesso à internet para a maioria não foi necessariamente o maior desafio do ensino remoto e sim a qualidade dessa internet que possuíam no momento (Gráfico 10). O que corrobora com os dados nacionais produzidos pelo NIC.br/CGI.BR (2020) em que o tipo de conexão é um fator importante para acompanhar as aulas e atividades síncronas por requererem mais banda larga. Nesse quesito, o relatório TIC Educação 2020 apontou que 69% dos domicílios sinalizaram ter uma conexão de banda larga e 22% dos domicílios se conectam via modem ou chip 3g/4g.

Gráfico 10 - Motivos para a não utilização da internet



As porcentagens se referem a cada opção individualmente. N=59.

Fonte: autoria própria.

Ainda sobre o uso da internet, a maior parte dos respondentes quando usou a internet pelo telefone celular se beneficiou da conexão de Wi-Fi 97,8% (227) e 3G/4G 52,6% (112) para mandar mensagens por WhatsApp, Skype ou chat do Facebook 97% (225), assistir a vídeos, programas, filmes ou séries pela Internet, como no YouTube ou no Netflix 95,7% (222), realizar atividades ou pesquisas escolares 95,3% (221), ouvir música, como por Spotify, por Deezer ou por YouTube 94,8% (220), acessar redes sociais, como Facebook, Instagram ou Snapchat 90,5% (210) e conversar por chamada de voz ou vídeo, como no Skype ou no WhatsApp 87,9% (204) (Gráfico 11). As tarefas executadas na internet que se destacaram foram, majoritariamente, o uso de mensagens instantâneas, uso das redes sociais e realizar pesquisas escolares.

Gráfico 11 - Atividades realizadas na internet no período da pandemia

Quais das seguintes atividades você realizou na Internet no período da pandemia (2020 e 2021)?

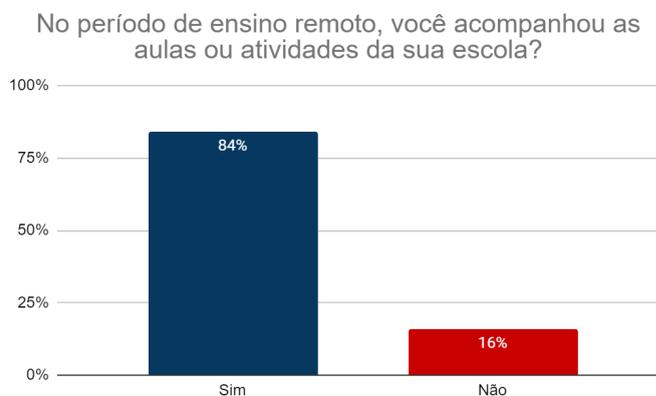


As porcentagens se referem a cada opção individualmente. N=232.

Fonte: autoria própria.

A respeito do ensino remoto e equipamentos eletrônicos conectados à internet, a maioria dos respondentes acompanhou as aulas ou atividades da escola 84% (201) contra 16% (38) que não pelos seguintes motivos: não conseguiram ou não gostam de estudar à distância 82% (31), não sentiram motivação para assistir às aulas 76% (29), não quiseram estudar nesse período 42% (16), precisaram cuidar da casa, dos meus irmãos, filhos ou de outros parentes 29% (11), estiveram doente ou impossibilitado(a)s de assistir às aulas 24% (9), precisaram buscar emprego 24% (9), faltaram equipamentos para acessar as aulas 21% (8) e não tiveram acesso à Internet ou esta era de baixa qualidade 16% (6) (Gráficos 12 e 13). O que pode ser constatado com essa pergunta é o desânimo dos estudantes para assistir às aulas remotas, a distâncias dos colegas e professores e a necessidade de cuidar da casa e dos familiares foram questões frisadas pelos estudantes nas manifestações em sala de aula e no questionário.

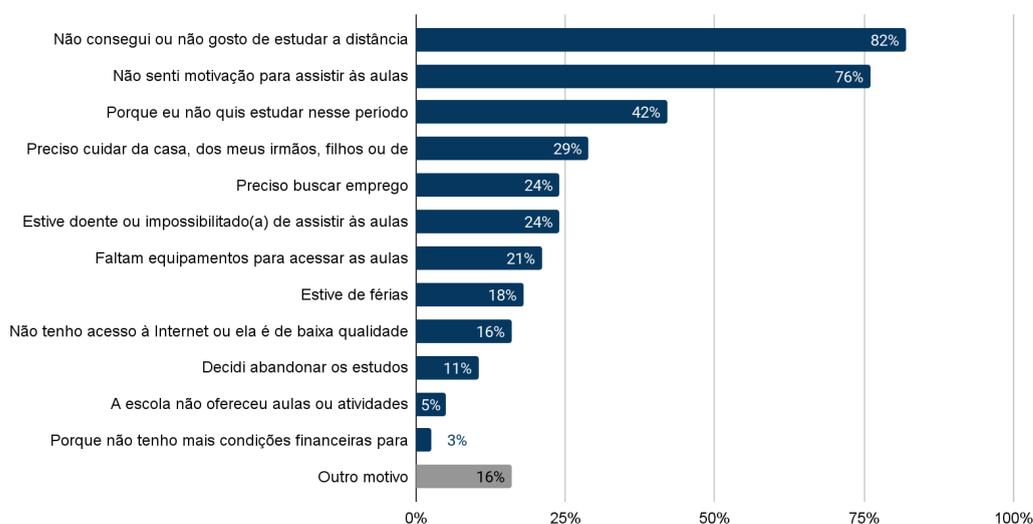
Gráfico 12 - Acompanhar às aulas ou atividades da escola



N=239. Fonte: autoria própria.

Gráfico 13 - Motivos de não participar das aulas ou atividades durante o ensino remoto

Por que você não participou das aulas ou atividades da sua escola no período de ensino remoto?

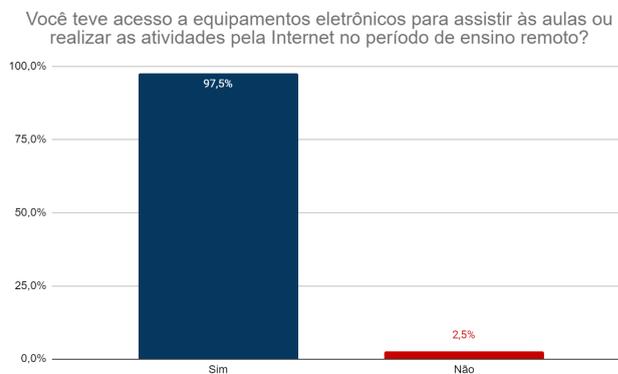


As porcentagens se referem a cada opção individualmente. N=38.

Fonte: autoria própria.

No total, 97,5% (196) tiveram acesso a equipamentos eletrônicos para assistir às aulas ou realizar as atividades pela Internet no período de ensino remoto, enquanto, 2,5% (5) não tiveram acesso (Gráfico 14).

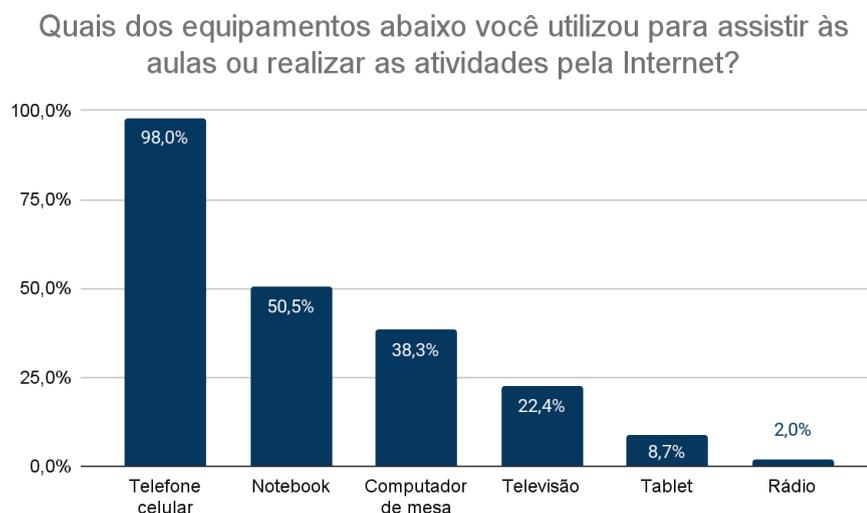
Gráfico 14 - Acesso a equipamentos eletrônicos no período do ensino remoto



N=201. Fonte: autoria própria.

Os dispositivos utilizados para assistir às aulas ou realizar as atividades pela Internet foram: telefone celular 98% (192), notebook 50,5% (99), computador de mesa 38,3% (75), televisão 22,4% (44), tablet 8,7% (17) e rádio 2% (4) (Gráficos 15). O uso do telefone foi pontuado mais de uma vez como o dispositivo mais utilizado nesse período, sendo o equipamento que só o estudante usou 72,4% (142), e já usava antes da pandemia 79,1% (155). Alguns declararam que compraram novos aparelhos com acesso à internet no período 15,8% (31), como também quatro (2%) deles tiveram que pedir emprestado o dispositivo a amigos ou familiares. A conexão mais utilizada para estudar foi o Wi-Fi próprio 62,3% (123), 3G/4G e Wifi 30% (59) e Wi-fi do vizinho 6,1% (12). Sobre o compartilhamento de dispositivos, 71,4% (140) não dividiram aparelhos eletrônicos, 27,6% (54) sim e 1% (2) não tiveram equipamentos e utilizaram apenas materiais impressos.

Gráfico 15 - Equipamentos utilizados para assistir às aulas



As porcentagens se referem a cada opção individualmente. N=196.

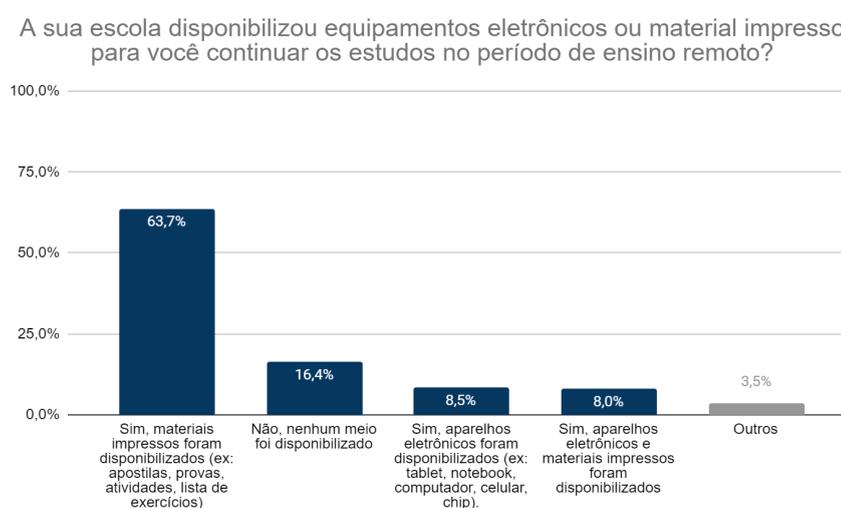
Fonte: autoria própria.

Ao compararmos os dados obtidos na escola do CEM 02 de Ceilândia com aqueles nacionais do relatório TIC Educação 2020 (Edição COVID-19), podemos notar que o Centro-Oeste possui a maior proporção, 98%, das escolas públicas com acesso à internet do país ficando à frente do Sul (96%) e do Sudeste (92%). Como também, é visto que 97% das escolas públicas do Centro-Oeste possuem computador, seja de mesa e/ou portátil. No entanto, apesar da ampla presença de computadores e acesso à internet nas escolas públicas da região, é importante salientar que o equipamento nem sempre está disponível para fins pedagógicos, seja por falta de apropriação das Tecnologias da Informação e comunicação (TIC) por parte dos professores como também dos gestores.

Assim, é possível entender a realidade que a escola analisada se encontra no contexto da pandemia e da região, onde 83% dos domicílios tiveram acesso à internet durante a pandemia, e quase a metade destes, 39%, não possuía computador em casa e 16% não tinham nem computador nem internet (NIC.br, 2021). Logo, observamos que os dados obtidos na escola do CEM 02 de Ceilândia são semelhantes ao da realidade do Centro-Oeste, a maioria dos estudantes da escola teve acesso à internet, mas não de alta qualidade, além de utilizar, majoritariamente, o telefone celular como o principal equipamento para realizar as atividades escolares.

O CEM 02 de Ceilândia, a partir de iniciativa própria da comunidade escolar, ofereceu a alunos desconectados digitais, no período da pandemia (2020 e 2021), atividades impressas ofertadas pelos professores. Porém, a escola não recebeu nenhum tipo de apoio, ação do governo do Distrito Federal, o que prejudicou esse fornecimento de materiais. Os professores junto com os gestores tiveram que se organizar e propor tarefas que pudessem contemplar tanto os estudantes que acompanharam as aulas remotas quanto aqueles que tiveram que se locomover até o estabelecimento de ensino para buscar os exercícios. No questionário, quando perguntado para os estudantes o acesso a materiais impressos, fornecidos pela escola, 63,7% (128) respondentes disseram que os materiais impressos foram disponibilizados pela escola (ex: apostilas, provas, atividades, lista de exercícios), mas 16,4% (33) contam que nenhum meio foi disponibilizado (Gráfico 16). A falta de preparo e comunicação entre a comunidade escolar e os estudantes gerou impasses para a permanência e acesso aos estudantes que não tiveram condições de acompanhar as aulas remotas.

Gráfico 16 - Escola e disponibilização de equipamentos eletrônicos ou material impresso



N=201. Fonte: autoria própria.

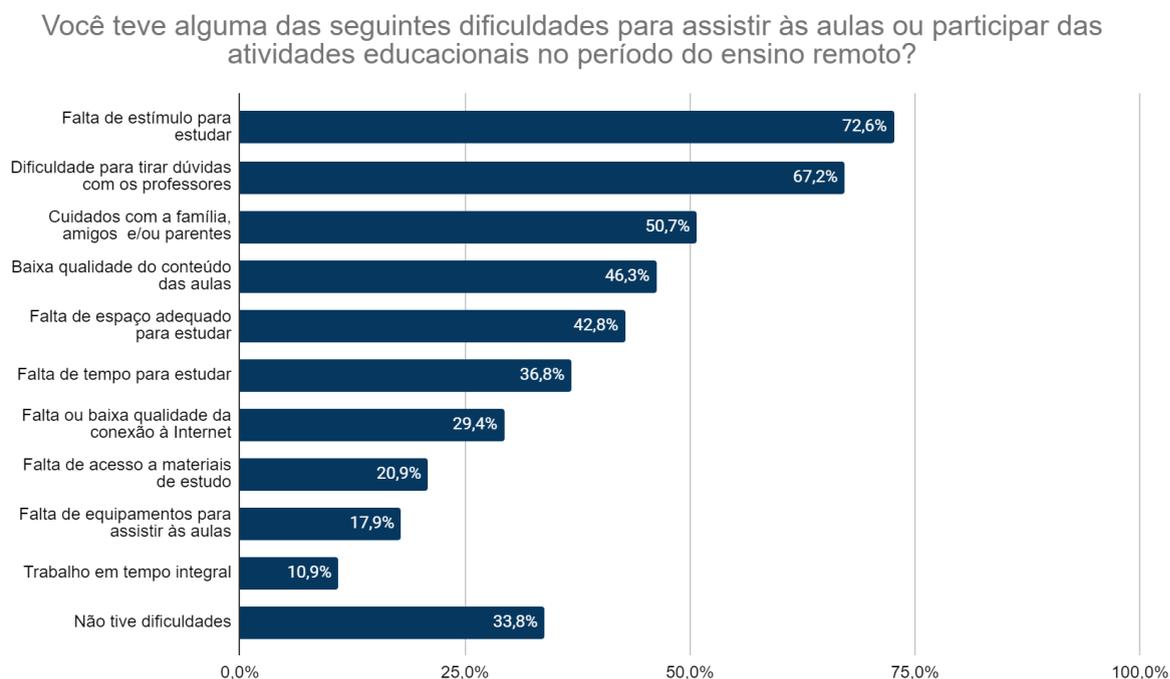
No entanto, observa-se, que a maior parte dos estudantes não precisou recorrer aos materiais impressos ofertados pela escola, pois, utilizou, exclusivamente, o acesso à internet no período. E para aqueles que recorreram às tarefas físicas, em entrevistas, relataram que se deslocavam até escola para pegar as apostilas e depois retornavam para entrega de atividades feitas, como por exemplo um relato de uma estudante:

“Os professores passavam a atividade pela plataforma do Google sala de aula e para quem não conseguia fazer a atividade online tinha a opção de ir na escola pegar o material e depois deixar ele lá, mas esse processo era complicado, pois quem realmente precisava do material impresso não conseguia ir até a escola buscar por conta da distância da escola até a casa, pois muitos tiveram trabalhos e/ou que cuidar da família e casa”.

O que podemos notar com essa fala de um estudante é que os poucos alunos da escola que precisaram do material impresso não conseguiram ir à escola buscá-lo em função da distância de suas casas e demandas de trabalho e família. Sen (2000) apresenta o conceito de capacidade como oportunidade de optar do indivíduo através de suas liberdades, os tornando capaz de escolher aquilo que acredita ser de maior relevância para a sua vida. No caso da pergunta sobre acesso a materiais impressos, nota-se que não houve para esses estudantes oportunidade de escolhas, por mais que quisessem continuar os estudos não foi garantido por meio de uma série de fatores como o Estado e demandas com a casa, trabalho o que conseqüentemente, comprometeu a continuidade dos estudos.

Em relação à aprendizagem e à experiência escolar durante a pandemia (2020/2021), destacamos dificuldades vivenciadas pelos estudantes que comprometeram o seu desempenho instrucional, não necessariamente relacionadas à falta de infraestrutura informática, mas à: falta de estímulo para estudar 72,6% (146), dificuldade para tirar dúvidas com os professores 67,2% (135), cuidados com a família, amigos e/ou parentes 50,7% (102), baixa qualidade do conteúdo das aulas 46,3% (93), falta de espaço adequado para estudar 42,8% (86), falta de tempo para estudar 36,8% (74), falta ou baixa qualidade da conexão à Internet 29,4% (59), falta de acesso a materiais de estudo 20,9% (42), falta de equipamentos para assistir às aulas 17,9% (36) e trabalho em tempo integral 10,9% (22). Apenas 33,8% (68) estudantes declararam que não tiveram empecilhos para o seu desempenho escolar durante o período (Gráfico 17).

Gráfico 17 - Dificuldades para assistir às aulas ou participar das atividades educacionais



As porcentagens se referem a cada opção individualmente. N=201.

Fonte: autoria própria.

A falta de motivação foi vista novamente como um dos fatores de desânimo/estímulo para continuar os estudos de forma remota, como também a dificuldade de tirar dúvidas com os professores. Durante observações em sala de aula, destacamos que, em conversas com alguns estudantes, estes se sentiram “envergonhados” e receosos para tirar suas dúvidas de forma pública, nas chamadas de vídeos, com os colegas presentes e isso é apontado por discentes como um prejuízo ao aprendizado, uma vez que não sanavam suas dúvidas conteudistas. Como por exemplo, relatos de estudantes e professor:

“Nas aulas remotas o professor abria a câmera para ministrar o conteúdo, mas nós (alunos) não precisávamos. Com isso, não chegamos a conhecer nossos colegas de turma direito, às vezes a gente abria a câmera também, mas como a internet ficava mais lenta ou a gente estava durante a aula fazendo outras tarefas de casa, não tínhamos uma interação com os professores e colegas nas aulas remotas.” (Estudante 1)

“Quando a gente (alunos) queríamos tirar dúvidas com os professores era complicado, porque tínhamos receios de tirar as dúvidas na frente dos colegas nas aulas síncronas, e no privado não tínhamos um contato direto com todos os professores só com alguns que disponibilizaram o número do WhatsApp os demais a interação era pela plataforma (Google Sala de Aula) e e-mail”. (Estudante 2)

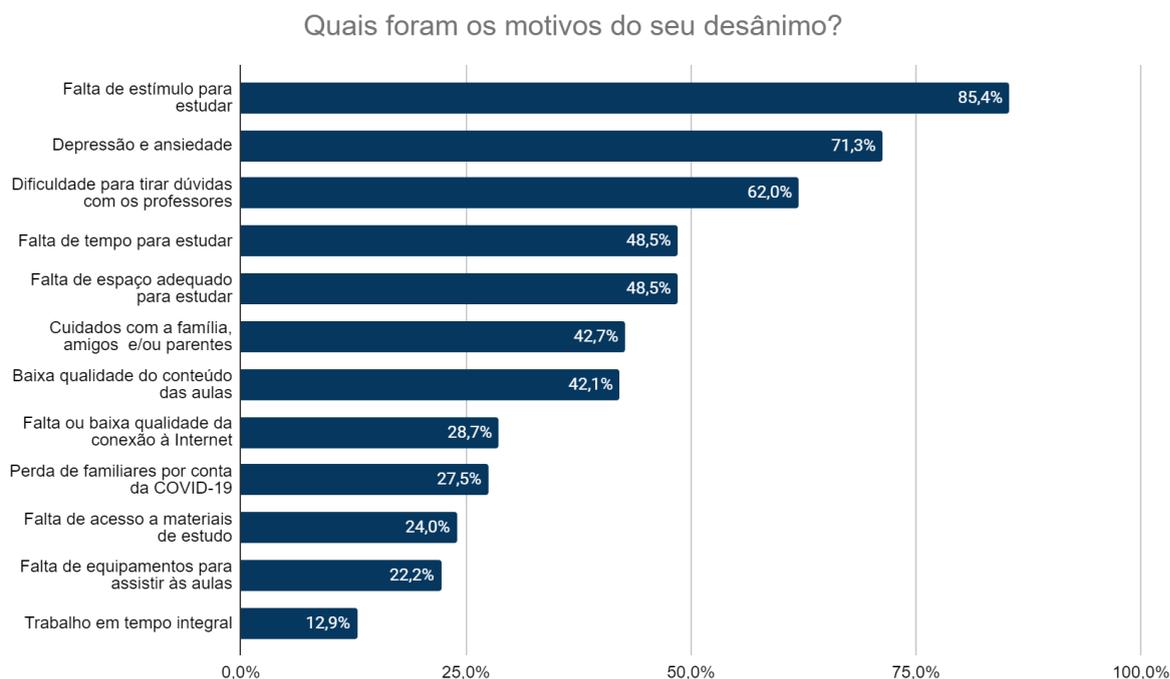
“Nós (professores) ficamos desanimados também nas aulas remotas, durante as aulas por ter poucos alunos que ficaram/participavam das aulas assíncronas. No ano de 2020, as turmas no início tinham 30

alunos por turma entrando nas chamadas já no final do ano de 2020 e no início de 2021 tinha turma que só participava 9 alunos nas aulas”. (Professor 1)

O que se nota nessas manifestações em sala de aula e no questionário é que tanto os alunos como os professores durante o ensino remoto estavam desmotivados. Por parte dos alunos, observa-se dificuldades de tirar dúvidas com os docentes e a necessidade de durante as aulas realizar tarefas domésticas (ex: cuidados com a família e com a casa). Já por parte dos professores, o desânimo surge devido à falta de interação com os alunos nas aulas síncronas, alta carga de trabalho e por ignorarem se os alunos estavam compreendendo o conteúdo. Houve relatos dos estudantes, em entrevistas, que professores passaram questionário online perguntando se eles estavam entendendo a disciplina, alguns alunos sinalizaram que essa era uma forma dos docentes acompanharem o processo de ensino-aprendizagem do alunato.

Com isso, em termos de saúde mental, apuramos que o desânimo em continuar os estudos de forma remota foi o ponto mais relatado pelos estudantes, pois 85% (117) dos respondentes indicam que ficaram desmotivados em aprender, contra 14% (30). Para aqueles/as que sentiram desmotivação apontam: falta de estímulo para estudar 85,4% (146), depressão e ansiedade 71,3% (122), dificuldade para tirar dúvidas com os professores 62% (106), falta de espaço adequado para estudar 48,5% (83), falta de tempo para estudar 48,5% (83), cuidados com a família, amigos e/ou parentes 42,7% (73), baixa qualidade do conteúdo das aulas 42,1% (72), falta ou baixa qualidade da conexão à Internet 28,7% (49), perda de familiares por conta da COVID-19 27,5% (47), falta de acesso a materiais de estudo 24% (41), falta de equipamentos para assistir às aulas 22,2% (38) e trabalho em tempo integral 12,9% (22) (Gráfico 18). Com a volta das aulas presenciais, no ano de 2022, observa-se uma mudança nos números. A maioria dos respondentes conta que 81% (163) se sentem mais motivados para concluir o Ensino Médio de forma presencial, enquanto 18% (38) não se sentem mais motivados.

Gráfico 18 - Motivos de desânimo para acompanhar às aulas



As porcentagens se referem a cada opção individualmente. N=171.

Fonte: autoria própria.

No entanto, no quesito de ensino-aprendizagem, os estudantes pontuaram no questionário que 37% (75) se sentiu prejudicado por conta de não terem internet estável, por outro lado, 39% (79) não sentem que as dificuldades de acesso à internet estável prejudicou o seu aprendizado. De modo geral, 66,2% (133) dos estudantes relatam que sentem que o ensino remoto no geral (ex: distância dos colegas e professores) prejudicou o seu processo de ensino-aprendizagem. Segundo uma estudante:

“Senti que não aprendi o suficiente, falta de estímulo para estudar; falta de vontade para estudar. Em sala ambiente tivemos mais contato com os professores do que pelo remoto, então, essa falta de contato dificultou bastante. A qualidade das aulas remotas era muito inferior às presenciais”

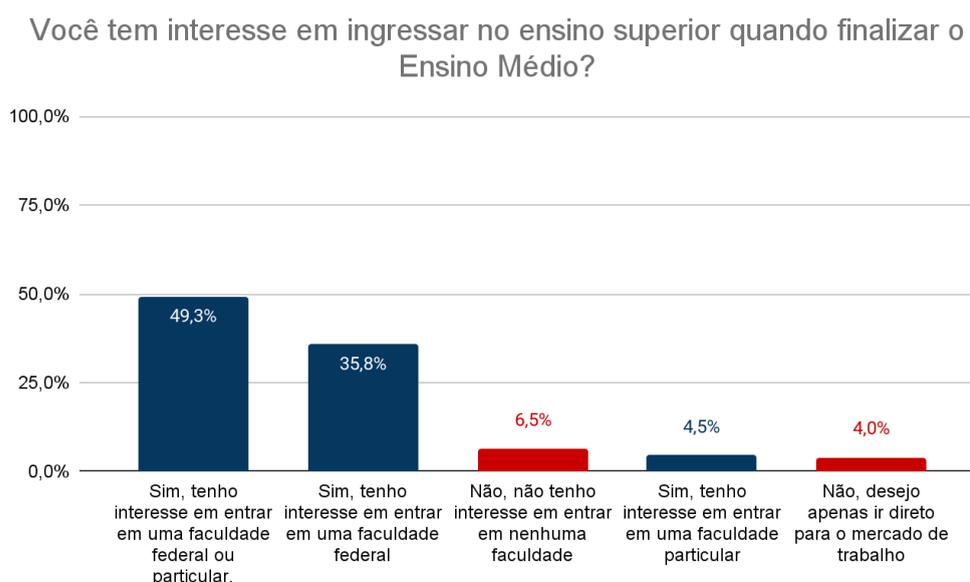
As dificuldades foram apontadas pelo alunato em relação ao aprendizado em todas as disciplinas, em graus variados. No entanto, as matérias de exatas, sobretudo, matemática, se destacaram como as mais problemáticas, em função da defasagem de conteúdo dos alunos, desde antes da pandemia e da falta de contato mais próximo com os professores. Foi relatado que alguns professores utilizavam vídeos no *Youtube* para substituir as aulas e ministrarem o conteúdo e neste momento a turma não era acompanhada para dúvidas e explicações mais

“Durante o ensino remoto nós (estudantes) não tínhamos que escrever no caderno para desenvolver as atividades, bastava apenas abrir o documento Word online (documento de texto) e realizar a atividade solicitada pelo professor. Com o retorno das aulas presenciais e a necessidade de escrever no caderno sentimos dificuldade em escrever algumas palavras sem ter que recorrer a uma correção automática que as plataformas online têm”.

A fala de um estudante acima aponta que a baixa frequência da escrita durante dois anos trouxe para o alunato, sobretudo, dos terceiros anos, que estavam, naquele momento, se preparando para as provas de acesso ao ensino superior, dificuldades para elaboração de textos. Com base em observações de manifestações discentes em sala de aula e no questionário, podemos dizer que o sentimento mais generalizado é o de que “não aprenderam o que acreditam ser o suficiente” para continuidades de suas experiências de vida, para as quais a formação instrucional é fundamental, como ingressar no mercado de trabalho e/ou acessar o ensino superior, vias provas seletivas.

Quando questionados, os estudantes se tem interesse em ingressar no ensino superior no momento que finalizarem o Ensino Médio, 49,3% (99) afirmaram que tinham interesse em entrar em uma faculdade seja ela federal ou particular, 35,8% (72) em ingressar em IES federal e 6,5% (13) dos respondentes assumem não desejarem frequentar o ensino superior (Gráfico 19).

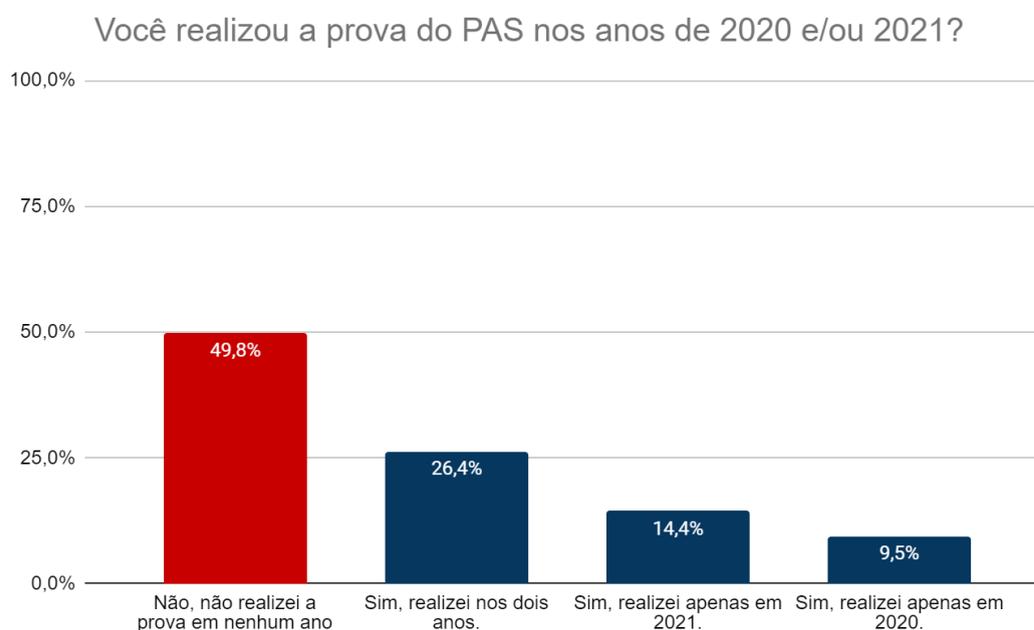
Gráfico 19 - Interesse de ingressar no ensino superior



N=201. Fonte: autoria própria.

Assim, em relação às provas de acesso ao ensino superior, na questão sobre se os estudantes se sentiam preparados (as) para prestar provas como ENEM/PAS/Vestibular, tendo em vista todo o período que passaram no formato remoto, 71,6% (144) não se sentiam capacitados, contra 22,4% (45) que se auto-avaliaram capazes de realizar testes para ingresso no ensino superior, 49,8% (100) dos respondentes disseram que não realizaram a prova do PAS em nenhum ano, já 26,4% (53) apontam que realizaram a prova nos anos de 2020 e 2021 (Gráfico 20). Quando questionados se iriam realizar a prova do PAS no ano de 2022, 57,7% (116) contam que não fariam a prova, enquanto 42,3% (85) sinalizaram intenção de fazer.

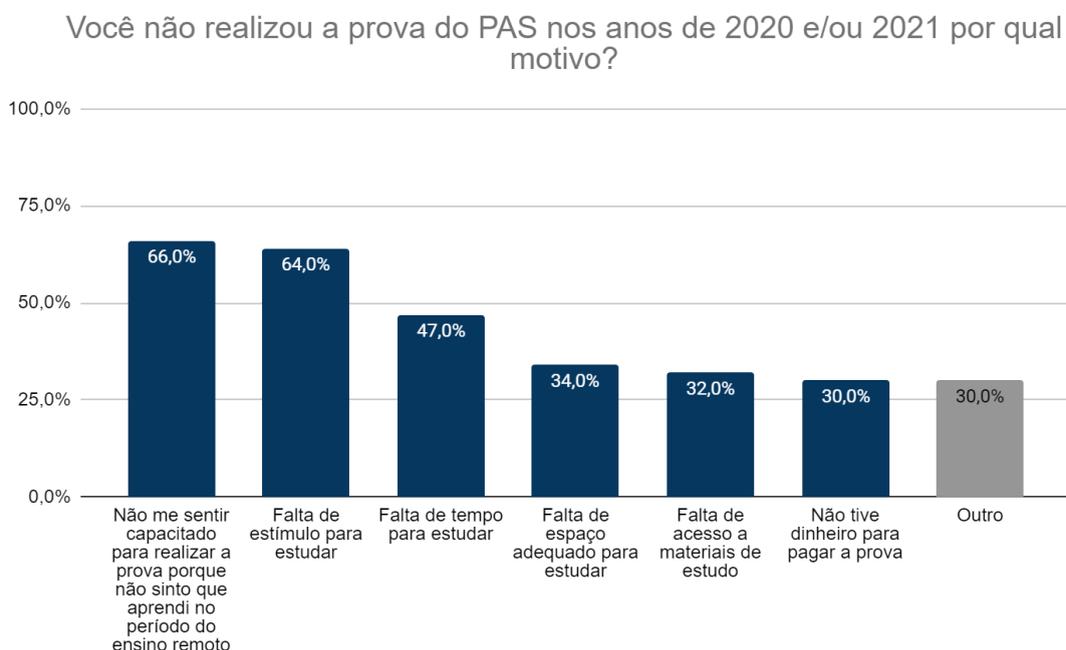
Gráfico 20 - Realizou a prova do PAS em 2020 e/ou 2021



N=201. Fonte: autoria própria.

Os motivos para não terem realizado as provas passam pelo fato de não se sentirem capacitados, seja porque não teriam aprendido conteúdos relevantes no período do ensino remoto 66% (66), falta de estímulo para estudar 64% (64), falta de tempo para estudar 47% (47), falta de espaço adequado para estudar 34% (34), falta de acesso a materiais de estudo 32% (32) e não terem dinheiro para pagar a prova 30% (30).

Gráfico 21 - Motivos de não ter realizado a prova do PAS em 2020 e/ou 2021



As porcentagens se referem a cada opção individualmente. N=100.

Fonte: autoria própria.

Os motivos para aqueles que não iriam realizar a prova em 2022 são os mesmos motivos daqueles que não realizaram a prova em 2020 e/ou 2021 (Gráfico 21), que é de não se sentirem capacitados para realizar a prova 52,6% (61). Como relata um estudante:

“Cheguei a fazer a prova do PAS no 1ª e 2ª, mas não sinto que fui bem. As questões eram enormes, textos longos, não sabia que uma certa anula uma errada. Não tive apoio e/ou orientação de como realizar a prova. Não sei se irei realizar a prova este ano de 2022”

Observa-se que os estudantes não se sentiam aptos para prestar as provas de acesso ao ensino superior no geral. Eles relataram que durante o ensino remoto não fizeram nenhuma prova, pois, todos os testes eram realizados online e sob consulta. Não tiveram a vivência do que é ser estudante do Ensino Médio durante dois anos, e no último ano, presencialmente em sala de aula no EM, relataram, em manifestações em sala de aula, que suas experiências escolares não foram satisfatórias. Na Tabela 1 apresenta-se falas e respostas do questionário dos estudantes dos terceiros anos a respeito das experiências escolares vivenciadas durante o ensino remoto e as (In)capacidades que comprometem continuidades desses jovens.

Tabela 1 - Falas e respostas do questionário dos estudantes dos terceiros anos

Falas e respostas do questionário dos estudantes dos terceiros anos	Experiência escolar durante a pandemia da COVID-19 (2020 e 2021)	(In)capacidades que comprometem continuidades desses jovens
“Falta de estímulo para estudar.”	Devido à distância dos professores e colegas no ambiente presencial da escola. Os estudantes relatam que suas experiências foram negativas e que não tiveram estímulo para continuar os estudos.	A falta de suporte para realizar as atividades escolares em casa.
“Dificuldade para tirar dúvidas com os professores”	Por meio da plataforma do Google Sala de Aula, o contato com os professores não era tão direto e rápido. Relataram que nas aulas síncronas não conseguiam tirar dúvidas com os professores devido à vergonha. A falta de abertura com os professores na plataforma, prejudicou que alguns estudantes tirassem suas dúvidas. Receios, medo, vergonha de tirar dúvidas de forma pública nas aulas síncronas.	Deficiências para escrever e realizar testes sem consultas.
“Falta ou baixa qualidade da conexão à Internet”	Muitos relatam que a baixa qualidade da conexão à internet foi um dos principais motivos para que suas experiências escolares não fossem satisfatórias. A falta de uma internet estável. Necessidade de realizar outras tarefas nos horários das aulas síncronas.	Dificuldade de aprendizagem devido à falta de uma internet estável.
“Não me sinto capacitado para realizar a prova do PAS, porque não sinto que aprendi no período do ensino remoto.”	Os estudantes contam que durante dois anos, um ano em ensino remoto e em 2021 em ensino híbrido que não tiveram aulas com os professores sobre como fazer uma prova do PAS. Sentem que chegaram despreparados e sem orientações prévias para as provas.	Incapacidade desmotivadora para realizar provas seletivas para ingresso no ensino superior.

<p>“Baixa qualidade do conteúdo das aulas.”</p>	<p>Os alunos dizem que as aulas remotas eram de baixa qualidade. Os motivos eram que não conseguiam acompanhar as aulas síncronas e as gravações nem sempre ficavam com uma qualidade boa, as dificuldades de compreender o conteúdo ministrado pelos professores aumentaram no período.</p>	<p>Dificuldades de aprendizagem devido à defasagem de anos anteriores em disciplinas ministradas remotamente.</p>
<p>“Falta de equipamentos para assistir às aulas e falta de acesso a materiais de estudo.”</p>	<p>Por mais que a maioria dos estudantes tiveram acesso à internet e equipamento eletrônico, essa não foi a realidade de todos os entrevistados. A necessidade de buscar materiais impressos na escola, o deslocamento e ter que dividir equipamentos com outros membros da família acarretou experiências escolares desiguais e não satisfatórias.</p>	<p>Incapacidade de realizar atividades escolares para o acompanhamento e avanço na aprendizagem de conteúdos das disciplinas.</p>

Fonte: autoria própria.

Dessa forma, como observado nas respostas objetivas através do questionário aplicado em 2022 e em manifestações discursivas em sala de aula, verifica-se que as experiências escolares dos estudantes de escolas públicas durante o ensino remoto foram comprometidas. Seja pela ausência de equipamentos eletrônicos com acesso à internet, a falta de uma internet estável, dificuldade de tirar dúvidas com os docentes e/ou o desânimo para estudar de forma remota acarretaram (in)capacidades para atingir os objetivos relacionados a continuidades na trajetória escolar ou ingresso no mercado de trabalho. (Sen, 2010), ou seja, realizações que acreditavam ser de maior relevância para suas vidas.

No próximo tópico iremos apresentar os dados das entrevistas narrativas feitas com 14 estudantes um ano após concluírem o ensino médio, onde estão estes alunos? Se sentem capacitados para o mercado de trabalho e/ou universidade? Isso iremos descobrir no próximo tópico.

3.4 Quais continuidades de egressos do CEM 02 de Ceilândia?

Na segunda fase desta pesquisa, foi realizado entrevistas narrativas com 14 ex-alunos do CEM 02 de Ceilândia, estes vivenciaram o 1º e 2º ano do Ensino Médio em formato remoto e híbrido e somente o 3º ano foi presencial. Os estudantes entrevistados responderam

o questionário aplicado no ano de 2022, quando estavam no último ano do Ensino Médio. Os contatos dos discentes foram disponibilizados no questionário, pois no final do instrumento perguntávamos aos respondentes se teriam interesse em participar da etapa da investigação que envolvia as entrevistas com egressos das turmas pesquisadas.

Como vimos, na parte de metodologia, as entrevistas ocorreram presencialmente e online durante os meses de julho a outubro de 2023. Levamos quatro meses para agendá-las, a princípio o intuito era realizar todas de forma presencial, mas compreendemos que nem todos dispõem de disponibilidade, seja de tempo, financeira ou outra, para se deslocar até um local para o encontro presencial. Foram feitas sete entrevistas em presença física e oito pelo *Google Meets*.

As entrevistas tiveram uma média de 40 min cada, o tempo máximo foi de 1h20 e o mínimo de 30min. As entrevistas foram realizadas de livre espontânea vontade e consentida pelos entrevistados, no entanto, a fim de preservar o anonimato dos entrevistados, os nomes/apelidos que serão utilizados neste trabalho não são os nomes verdadeiros dos entrevistados.

As entrevistas buscaram captar informações conforme os três eixos orientadores do questionário, aplicado em 2022, quais sejam: o acesso às TIC's (qualidade e regularidade); a infraestrutura de acesso às aulas (conexão, dispositivo adequado de acesso, materiais didáticos, presença e apoio virtual do docente); e a capacitação e experiência escolar desses estudantes no período remoto. No entanto, o intuito agora era compreender o que foi para esses 14 egressos do Ensino Médio finalizar esta etapa de formação instrucional, em grande parte vivenciada em maneira remota. Interrogamos sobre se se sentiam capacitados e preparados para o ensino superior ou mercado de trabalho. Onde estavam, o que faziam? Quais projetos de futuro?

Para tanto, as entrevistas narrativas se inspiraram na técnica apresentado pela socióloga Gabriele Rosenthal (2014) que discute a relação dialética entre vivenciar, lembrar e narrar. Os egressos, então, foram convidados a narrarem e relembrem as experiências que viveram no período do ensino remoto. Logo, a entrevista foi estruturada da seguinte forma: primeiro momento, segundo momento e terceiro momento.

No primeiro momento, os egressos foram convidados a narrarem sua história de vida e de sua família. Neste momento, o entrevistado parte de sua auto apresentação biográfica, relatando, assim, as vivências que melhor acharam propício contar. Como exige essa técnica, os entrevistados não foram interrompidos pela entrevistadora, foi combinado que deviam falar de forma livre o que quiserem relatar. Já no segundo momento, com base no relato feito no

primeiro momento, foram realizadas perguntas a respeito do que relataram em suas apresentações. Após isso, chegamos no terceiro momento, quando colocamos perguntas mais direcionadas, aquelas que estavam no questionário aplicado em 2022.

Dessa forma, iremos aqui, também, apresentar os resultados da pesquisa por secção da forma que foram feitas as entrevistas em primeiro, segundo e terceiro momentos. Porém, iremos iniciar com um descritivo geral dos entrevistados.

3.4.1 Descritivo

Foram realizadas 14 entrevistas narrativas com ex-estudantes, os quais foram alunos de alguma das 15 turmas de terceiros que havia no ano de 2022 no CEM 02. Dez deles se identificam com o gênero feminino e 4 com masculino. Oito se identificam como parda/o, 3 como preta/o e 3 como branca/o. A idade dos entrevistados variava entre 18 e 19 anos, sendo 8 com 18 anos e 6 com 19 anos. Em relação à renda familiar mensal dos entrevistados, 7 foi de 1 a 2 salários-mínimos, 4, de até 1 salário-mínimo e a menor proporção foi de 3 a 5 salários-mínimos, 3 egressos. Se cruzarmos as variáveis de raça e renda, percebemos que somente 3 pretos/as e 1 pardo informaram que a renda familiar é de até 1 salário-mínimo.

Doze dos egressos não estavam trabalhando, no momento da entrevista, somente 2 estavam empregados. Onze ingressaram na faculdade, enquanto 3 não. Sete ingressaram na faculdade privada, enquanto 5 na pública. Ao cruzarmos as informações de quem estava no ES e de quem trabalhava, observa-se que 11 estavam na faculdade e não trabalhavam, 2 estavam trabalhando e não tinham ingressado na faculdade, enquanto 1 não tinha trabalho e nem estava na faculdade. Aqueles que cursam o ES estão somente estudando, aqueles que não estão em IES começaram a trabalhar e há aqueles que não estão em nenhum e nem outro cenário. Na Tabela 2 apresenta-se uma sistematização dos dados dos entrevistados.

Tabela 2 - Sistematização dos dados dos entrevistados

Apelido	Idade	Gênero	Raça	Renda	Está trabalhando?	Está na faculdade?	Faculdade privada ou pública?
Ana	18	Feminino	Preta	De 1 a 2 salários mínimos	Não	Não	-
Julia	19	Feminino	Parda	Até 1 salário mínimo	Sim	Não	-
Eduardo	18	Masculino	Branca	De 1 a 2	Não	Sim	Privada (UDF)

				salários mínimos			
Valentina	18	Feminino	Branca	De 3 a 5 salários mínimos	Não	Sim	Privada (UCB)
Pedro	18	Masculino	Preto	Até 1 salário mínimo	Sim	Não	-
Catarina	19	Feminino	Parda	Até 1 salário mínimo	Não	Sim	Privada(Uniasselvi)
Clara	18	Feminino	Parda	De 1 a 2 salários mínimos	Não	Sim	Privada (UCB)
Renata	19	Feminino	Branca	De 1 a 2 salários mínimos	Não	Sim	Pública (PAS - UnB)
Helena	18	Feminino	Parda	De 1 a 2 salários mínimos	Não	Sim	Pública (PAS - UnB) e privada (UCB)
Gabriel	19	Masculino	Parda	De 1 a 2 salários mínimos	Não	Sim	Pública (IFB)
Laura	18	Feminino	Parda	Até 1 salário mínimo	Não	Sim	Privada (Uniasselvi)
Gustavo	19	Masculino	Preto	De 3 a 5 salários mínimos	Não	Sim	Pública (PAS - UnB)
Sofia	19	Feminino	Parda	De 1 a 2 salários mínimos	Não	Sim	Privada (Estácio)
Luisa	18	Feminino	Parda	De 3 a 5 salários mínimos	Não	Sim	Pública (PAS - UnB)

Fonte: autoria própria.

3.4.2 Primeiro momento: Autoapresentação dos 14 egressos do Ensino Médio

A primeira pergunta feita para os entrevistados foi para relatarem a sua história de vida e de sua família, com foco na trajetória educacional. Cada um, a sua maneira, escolheu o que contar, em suas autoapresentações, discorrendo sobre as experiências individuais.

"É eu sempre morei aqui na Ceilândia, eu nunca me mudei não. Só estudei, eu acho que em umas quatro escolas ou três, eu não me mudei muito de escola não só tipo assim escola maternal, fundamental e ensino médio só. Pra sair assim. É eu sou eu nasci em dezembro né? Vinte e nove de dezembro de dois mil e quatro. Moro no mesmo lugar desde sempre, nunca sai daqui para nada."

Ana, se identifica com o gênero feminino e se autodeclara preta, sua renda familiar mensal é de 1 a 2 salários-mínimos e tem 18 anos. Mora na Ceilândia, Distrito Federal, desde o nascimento, em 2004. Tem 5 irmãos, dois por parte de mãe e três por parte de pai e mora com a mãe. A mãe teve oportunidade de estudar até o oitavo ano do Ensino Fundamental, a tia é professora e com o pai não tem muito contato. Ao longo de sua trajetória educacional sempre estudou em escolas urbanas e públicas, exceto no período da creche que foi privada. Frequentou aproximadamente quatro escolas, passando pela educação infantil, fundamental e ensino médio.

Durante a pandemia, não houve casos de COVID-19 na família, mas a preocupação com a doença impactou seus estudos. Ana teve suporte da família para continuar a escolarização e não precisou trabalhar ou cuidar de familiares, somente as tarefas domésticas da casa para ajudar a mãe. Ela tinha Wi-Fi em casa e acesso constante à internet. Utilizou principalmente notebook com acesso a Wi-Fi para realizar atividades escolares. Não precisou de material impresso para continuar os estudos, pois tinha acesso à Internet e equipamentos eletrônicos em casa.

Apesar de ter tido acesso à Internet durante o ensino remoto, enfrentou instabilidades da conexão à rede em alguns momentos. Além disso, relata que sentiu que a distância dos colegas e professores prejudicou o aprendizado, principalmente pela dificuldade em manter a atenção e pela preferência pelo ensino presencial. A maior dificuldade foi manter a atenção nas atividades remotas. Em relação às disciplinas, relata que as disciplinas de exatas foram as mais difíceis de acompanhar no período remoto, enquanto português e humanas foram mais fáceis.

Ana, não realizou o PAS, em nenhum ano do ensino médio, o motivo foi o esquecimento de pagar a taxa e o desinteresse naquele momento, porém, realizou o Enem. Se sentiu preparada para as provas de acesso ao ensino superior, graças ao foco da escola nas matérias específicas do Enem e do PAS, mas conta que não estudou o suficiente para passar.

Com a volta do ensino presencial em 2022, Ana diz que se sentiu motivada para concluir o Ensino Médio, pois durante o ensino remoto estava desmotivada, principalmente, pela monotonia e pela falta de interação social. Lamenta que concluir o ensino médio foi muito rápido e ela sente que não aproveitou tanto quanto poderia, como também não aprendeu

tudo que sente que deveria ter aprendido. Atualmente, Ana não está trabalhando ou na faculdade, no entanto, conta que está se adaptando à vida pós-escola, focando em estudos para o vestibular e aprendendo idiomas como francês e inglês. Tem interesse em ingressar no ensino superior, com vontade de tentar o vestibular da UnB para o curso de Design, conta que “Mas eu tenho vontade de entrar né? Eh eu vou tentar fazer o vestibular da UNB esse ano né? e é isso ai. No ENEM eu conseguir uma nota boa, mas eu queria mais para a UNB né? Ai não consegui, ai vou tentar no vestibular”.

- **Julia**

“Ah eu era estudante e agora estou trabalhando como Jovem Aprendiz. Quando eu era pequena, eu nunca gostei muito de ir para a escola, ai depois eu fui me acostumando a ir para a escola gostando de ir, depois de ir para escola, né? eu sempre fui muito calada, né? Muito na minha, na escola. Então, eu quase não me comunicava com as outras pessoas e depois eu fui me soltando mais, me comunicando mais com o passar dos anos, né? Lá pro sexto ano pra cima. Aí em casa eu sempre fui diferente da escola, né? Em casa eu sou piadista, fíco tirando sarro dos outros. E na minha casa tenho meu pai, minha mãe, minhas duas irmãs e o meu primo que vive aqui é como se fosse um irmão mesmo. E eu depois né comecei a gostar da escola e ai depois eu percebi né que a escola ela é muito importante né e também que ela poderia ter passado também mais conteúdos de vida né pra gente. Eu senti muita falta depois que eu entrei nesse Jovem Aprendiz que poderia ter passado mais. Ai é isso.”

Julia se identifica com o gênero feminino e se autodeclara parda, sua renda familiar mensal é de até 1 salário-mínimo e tem 19 anos. Mora na expansão do Setor O Norte, com o pai, mãe, duas irmãs e um primo, que considera como irmão, e ela é a irmã mais velha. Julia, começa sua auto apresentação falando sobre sua relação inicial com a escola e sua personalidade tímida que foi mudando ao longo do tempo. E, que em casa, ela mencionou ser mais extrovertida, destacando a diferença de seu comportamento em relação ao ambiente escolar. Ela reflete sobre a importância da escola e como ela sentiu falta de conteúdos mais voltados para a vida prática ao longo de sua trajetória educacional. Ela sempre estudou em escolas públicas. Durante a infância mudou de moradia, mas sempre morou no Distrito Federal.

No período do ensino remoto, membros da família de Julia ficaram doentes de COVID-19, e um membro da igreja que frequentava faleceu devido à doença. O que provocou medo nela de perder algum membro da família. A respeito da Internet, teve acesso Wi-Fi em casa e utilizou a internet principalmente para pesquisas escolares durante a pandemia. Seu principal dispositivo de conexão foi o celular, já que não possuía laptop ou computador. Julia relata que, embora acompanhasse as aulas remotas ocasionalmente, ela preferia fazer

atividades assíncronas do que assistir às aulas devido à dificuldade de concentração e cansaço. A internet foi acessada exclusivamente em casa, e ela sempre conseguiu usá-la sempre que quis ou precisou. As principais dificuldades no ensino remoto foram a concentração nas aulas e a adaptação ao formato virtual.

Julia menciona que recebeu suporte de familiares e professores durante o ensino remoto. Não teve que cuidar de familiares ou trabalhar, o que poderia ter interferido em sua educação. Não sentiu que a estabilidade da internet afetou seu aprendizado, mas sim o formato remoto em si, como também, sentiu que o distanciamento dos colegas e professores prejudicou seu aprendizado. Em relação às disciplinas, relata que a matéria de Matemática foi uma disciplina difícil de acompanhar no período, mas como a avaliação era por atividade, diz que questionários facilitaram o processo. Conta também que os professores não pareciam oferecer atenção individualizada após as aulas.

A respeito das provas de acesso ao ensino superior relata que realizou a prova do PAS 1 e 2, mas que não conseguiu fazer o PAS 3, pois, chegou atrasada. Conta que não se sentiu preparada para realizar as provas, mas mesmo assim fez. Sobre o Enem, fez em 2022, mas não teve um desempenho satisfatório, relata que irá fazer em 2023 de novo.

Com a volta do ensino presencial em 2022, relata que se sentiu mais motivada para concluir o ensino médio, pois durante o ensino remoto estava desmotivada com os estudos. Atualmente, Julia está trabalhando como Jovem Aprendiz na empresa Eletronorte, conta que está sendo uma experiência ótima, mas expressa interesse em entrar na faculdade para estudar Psicologia, no entanto, sente que não recebeu preparação suficiente durante o ensino remoto para exames como o Enem e vestibulares, relata que “eu quero entrar na área de psicologia (...) Eu estou tentando entrar né? Na UnB”.

- **Eduardo**

"(...) eu na verdade desde pequeno eu estava fazendo um diagnóstico junto com a minha mãe por causa que eu sou uma pessoa com PCD. Eu tenho no caso eu tenho TDAH e de TPAC e também agora recentemente eu descobri que eu tenho autismo. Mas basicamente eu já tinha conhecimento sobre eu ter TDAH e de TPAC então eu frequentei a escola num período até que muito normal (...). Até que quando eu comecei a perceber algumas diferenças tanto pra eu ter a questão do autismo, do TDAH e do TPAC eu me sentia muito diferente das pessoas na minha volta. Muitos professores me ajudaram a conviver com o resto das outras pessoas. (...) A minha escola era pública, a escola 64 (EC 64) é uma escola bem reconhecida por causa que ela tem abrange vários alunos com mente divergente, né? E ela tem um histórico muito bom com isso. (...) Quando eu estava no ensino médio, foi até melhor do que eu estava entre o sexto e o nono ano. Mas a parte do ensino médio foi a seguinte: no primeiro ano foi tranquilo, a nossa turma era uma turma reduzida. Tinha alunos também com PCD e também com algumas outras deficiências físicas como audição ou até tinha um colega nosso que era cadeirante e era uma

turma bem reduzida. Então pra mim era tranquilo desde sempre eu já estava acostumado com turma reduzida. Minha mãe sempre lutou muito pra eu ter uma turma reduzida, uma turma que eu pudesse e pudesse me acolher melhor, então eu já estava acostumado e então foi o período até que mais tranquilo pra mim. Só que depois quando veio a pandemia aí ficou muito complicado que eu acho, a questão é que a pandemia eu acho que muitos já falaram mesmo."

Eduardo se identifica com o gênero masculino e se autodeclara branco, sua renda familiar mensal é de 1 a 2 salários-mínimos e tem 18 anos. Mora em Ceilândia com a mãe, é filho único, por parte materna, mas tem uma irmãzinha de quatro anos, fruto do relacionamento do pai com a madrasta. Devido à carga horária da faculdade, não visita o pai frequentemente. O pai de Eduardo concluiu o ensino médio, enquanto a mãe parou no oitavo ano do Ensino Fundamental. Ao relatar sobre a trajetória educacional, conta que é uma Pessoa com Deficiência (PCD), e que tem Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) e que, recentemente, descobriu que é autista (TEA) também.

Com isso, ele conta que ao longo de sua trajetória teve dificuldades em se adaptar ao ambiente escolar. Sempre estudou em escolas urbanas e públicas e que a sua mãe sempre buscou que o filho tivesse acompanhamento especializado em sala de aula, como também em turmas reduzidas para que tivesse maior apoio dos professores. Menciona também ter desenvolvido habilidades artísticas em uma escola pública de Ceilândia conhecida por atender alunos com neuro divergente. Eduardo fala sobre os desafios enfrentados durante os anos escolares, principalmente devido a suas condições cognitivas e conflitos com outros alunos. No entanto, ele também aponta o apoio recebido de professores e amigos.

Durante a pandemia, enfrentou dificuldades com o ensino remoto, uma vez que estava acostumado com o apoio presencial e teve problemas em absorver conteúdo de forma autônoma em casa. Em relação à Internet, teve acesso à internet por Wi-Fi e utilizou, principalmente, o computador de mesa na casa do pai para assistir às aulas remotas. Usou TV, computador e celular para acessar à Internet, com o computador sendo o principal meio para atividades escolares. Recebeu apoio dos pais que permitiam que se dedicasse às aulas. Relata que os professores foram compreensivos e abertos a dúvidas, mas ele tinha dificuldade em formular perguntas por não entender o material. Sentiu que o ensino remoto e a distância dos professores prejudicaram seu processo de aprendizado, especialmente em disciplinas como física e matemática. Além disso, no período da pandemia, sua mãe contraiu COVID-19 após retornar de uma viagem, mas felizmente se recuperou bem. No entanto, as incertezas do

período o preocuparam. Enfrentou desmotivação em alguns momentos, mas se manteve focado em seus planos de longo prazo relacionado aos estudos.

A respeito das provas de acesso ao ensino superior, não se sentiu preparado para as provas devido às lacunas deixadas pelo ensino remoto. Já tinha o planejamento de ingressar no ensino superior após concluir o ensino médio, mantendo-se motivado por esse objetivo mesmo durante as dificuldades. Eduardo cursa Design Gráfico no Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), através de uma bolsa do PROUNI que recebeu 100% na cota de PCD. Relata estar quase no segundo ano de faculdade e que a experiência tem sido uma das melhores de sua vida, mencionando o prazer em aprender sobre Design Gráfico e a importância do curso na sociedade. Com isso, não está trabalhando no momento, pois como relata tem a oportunidade de focar somente nos estudos, mas que pretende achar um estágio em breve.

- **Valentina**

"Então eu sempre tive muita oportunidade desde pequena, tive a oportunidade de ter o meu ensino desde o pré-zinho, né? Que é a forma como chamam o jardim. E no primeiro ano de estudo eu fui de uma escola particular e logo depois eu fui pra pública. Eu não fui alfabetizada na escola particular. Eu só consegui ser alfabetizada na escola pública. Eu senti uma diferença enorme na educação. Por mais que as pessoas falam que escola particular é muito boa. Sim, é muito bom, mas eu não tive uma boa experiência, por isso os meus pais lutaram para me colocar numa escola pública. Eu fiz todo o meu ensino fundamental e ensino médio na escola pública e todas as minhas experiências foram extremamente boas. Os professores que eu tive foram maravilhosos e eu também sempre tive muito apoio dos meus pais em casa sempre tive eu tenho uma condição financeira boa de comprar um computador pra estudar, de comprar um livro pra eu me aperfeiçoar em certas coisas. E pra estudar porque hoje eu faço faculdade na Universidade Católica. E eu passei pelo vestibular que eu fiz lá. Todo mundo passa, mas é uma coisa que como eu não consegui passar e acabei não dando importância pra passar na faculdade pública, né? Porque eu só fiz o PAS 1, e o PAS 2 como é obrigatório a gente não consegue fazer o PAS 3. Fiz o ENEM, mas eu consegui entrar pelo ENEM só que optei por entrar em uma faculdade particular."

Valentina se identifica com o gênero feminino e se autodeclara branca, sua renda familiar mensal é de 3 a 5 salários-mínimos e tem atualmente 18 anos. Mora na Ceilândia, com o pai e mãe e é filha única. Os pais são mineiros e tiveram oportunidade de estudar até o ensino médio. A mãe começou um curso de técnico de enfermagem, mas não chegou a terminar. Frequentou escolas privadas no início de sua trajetória educacional e foi para a escola pública no ensino fundamental, conta que não chegou a ser alfabetizada na educação privada e que só conseguiu ser alfabetizada quando chegou na escola pública. Relata que não teve experiências boas com a educação privada. Valentina valoriza muito os professores que

teve e sente que recebeu apoio tanto da escola quanto em casa. Sua família tem condições financeiras para apoiar sua educação, o que ela reconhece como um privilégio.

No período da pandemia, relata que a modalidade de ensino remoto não foi a ideal para ela, pois a encontrou desconectada e menos engajada do que seria presencialmente. Em casa, ocorreu uma troca de provedor de Internet durante a pandemia para melhorar a conectividade. Utilizou uma variedade de equipamentos para acessar o conteúdo educacional, mas preferiu o celular e o notebook. Recebeu suporte de sua família, mas identificou deficiências na didática dos professores, especialmente em matérias de exatas. Viu uma diferença na qualidade do apoio entre professores de humanas e exatas. Para ela, os professores de humanas foram mais prestativos do que de exatas. Além disso, a pandemia afetou seu ritmo de estudo e a motivação, exacerbado por uma perda familiar durante esse tempo, a qual relata que impactou em sua motivação para continuar os estudos.

Com a volta do ensino presencial em 2022, sentiu-se mais motivada com a retomada das aulas presenciais, valorizando a interação social e o ambiente de aprendizagem compartilhado. Reconhece que a educação remota foi desafiadora para muitos, incluindo dificuldades para crianças em fases críticas de aprendizagem. E, que para ela, por mais que também foi desafiadora, conta que teve suporte dos pais e acesso à Internet de qualidade para manter os estudos, e que para ela o maior desafio não foi o acesso à Internet e sim se manter motivada e interessada para assistir às aulas.

A respeito das provas de acesso ao ensino superior, Valentina relata que realizou a prova do PAS 1, mas o PAS 2 e PAS 3 não chegou a realizar, pois, perdeu o prazo de inscrição do PAS 2, logo, não conseguiria realizar o PAS 3. Em relação ao Enem, fez a prova no último ano do ensino médio. Conta que se sentiu bem preparada para o Enem e outros vestibulares graças ao apoio dos professores, mas que não conseguiu passar pelo Enem, pois não se preparou o suficiente. Com isso, realizou o vestibular da Universidade Católica de Brasília (UCB) para o curso de Fisioterapia e passou, mas conta que é uma prova fácil que todo mundo passa. Relata que escolheu a UCB ao invés de uma instituição pública, não por falta de acesso, mas por desejo de novas experiências e por não ter o curso desejado Agronomia disponível em sua região, pois ao seu ver no DF não há esse curso voltado para a área que gostaria. Logo, optou por fisioterapia como curso universitário após reconsiderar seu interesse inicial em Agronomia.

Valentina está cursando Fisioterapia na Universidade Católica de Brasília (UCB) e não está trabalhando. A transição para o ensino superior para ela foi tranquila e ela está se

adaptando bem aos estudos de Fisioterapia. Conta que pretende estagiar, mas que no momento tem a oportunidade de focar somente nos estudos.

- **Pedro**

“Então bom, eu tenho dezoito anos e eu nasci aqui em Ceilândia mesmo. Minha família toda é do Nordeste, minha mãe sempre foi muito exigente comigo pra eu tirar boas notas e pra eu não só tirarem boas notas, mas ter as melhores notas então foi o que eu sempre fiz desde pequeno sempre tendo essa sensação é com o tempo eu percebi que eu fazia questão de ter a melhor nota, mas eu não me esforçava é pra ter a melhor nota eu tinha boas notas, mas não me esforçava o suficiente para ter a melhor. (...) E a minha mãe ela é formada em faculdade de administração assim ela não exerce na área, mas ela é sempre muito apegada aos estudos eu acho que ela projetou tudo isso muito em mim, então por isso que ela sempre me deu um pouco dessa pressão ela sempre valorizou muito estudos porque ela acredita que estudos é a única maneira de você subir de vida assim não tá totalmente errada é claro (...). É na pandemia eu simplesmente larguei assim eu fazia os questionários, mas não assisti nenhuma aula e tudo bem na pandemia era até fácil tirar boas notas, você pesquisava os troços na internet e quando eu voltei quando eu comecei a terceiro ano do ensino médio. Eu não tinha desistido dessa ansiedade. Aliás eu não tinha deixado essa ansiedade de lado, né? De sempre ter a melhor nota. Sempre ter boas notas, mas eu confesso que eu me dei uma folga no meu terceiro do ensino médio eu deixei algumas coisas assim (...) e aí veio o PAS eu passei no PAS no curso de design na UNB só que o que eu queria era design de moda e lá na UNB não tem design de moda. Então eu nem fiz o curso, passei no PAS. Mas não fiz o curso na não fiz nada e eu estou passando esse último ano só aqui, comecei a trabalhar há pouco tempo quase um mês.”

Pedro se identifica com o gênero masculino e se autodeclara preto, sua renda familiar mensal é até 1 salário-mínimo e tem atualmente 18 anos. Mora em Ceilândia com o pai e mãe. Tem dois irmãos, um por parte de pai e outro por parte de mãe, ambos são mais velhos que o Pedro. Sua família toda é do Nordeste, a mãe teve oportunidade de estudar e se formou em Administração, o pai não sabe muito, mas acredita que tenha terminado o ensino médio. Frequentou sempre escolas urbanas e públicas e em sua auto apresentação foca muito em como desde criança se empenhou nos estudos e que a mãe sempre o apoiou a estudar.

Na pandemia, os pais pegaram COVID-19, mas não foi nada grave. Um pai de uma amiga faleceu devido à COVID-19, mas não teve pessoas muito próximas que pegaram não. Relata que teve acesso à Internet e que utilizou o telefone celular e notebook para acompanhar os estudos no período, porém conta que “O celular era pequeno, e isso dificultava muito na hora de ler os textos e escrever”. Não assistia com frequências às aulas remotas, pois preferia somente realizar as atividades escolares, porque não tinha motivação para assistir às aulas e porque não entendia muito bem o conteúdo, mas que pesquisava por conta própria e assim respondia às atividades.

Durante o ensino remoto, se sentiu desmotivado a continuar os estudos devido ao ensino ser online, a distância dos colegas e professores, mas que se manteve focado nos estudos, no entanto, com a volta presencial em 2022 esteve mais motivado para concluir os estudos. Realizou a prova do PAS nos três anos e chegou a passar no curso de Design na UnB, mas que não realizou a matrícula, pois deseja cursar Design de Moda e que infelizmente não tem esse curso na UnB. Realizou também a prova do Enem, mas não passou. Atualmente, está trabalhando em um comércio perto de casa, está estudando por conta própria para os vestibulares, mas que devido à rotina com o trabalho confessa que não está estudando tanto quanto gostaria.

- **Catarina**

"Os meus pais terminaram o ensino médio e fizeram faculdade também. Desde pequena estudei em escola particular e assim não gostava muito de estudar não. Estudava mesmo por obrigação. Mas aí foi chegando o ensino médio e aí veio a pandemia. Eu estudava até o primeiro ano estudei no SESI particular. Aí como veio a pandemia meu pai saiu do SESI e deu mo confusão, eu me revolttei que eu não queria sair de escola particular para ir para escola pública. Mas aí desde o início eu falei tudo bem é remoto então. Aí que veio as dificuldades que aí no segundo ano eu fui para pública e eu vi que era totalmente diferente. Na escola pública eles não tinham tipo assim um cronograma certo para seguir nas aulas no meets (Google Sala de Aula) às vezes tinha aula três dias na semana às vezes nem tinha aula na semana. (...) E aí no terceiro ano do ensino médio foi como todo mundo começou a voltar presencial e assim foi uma experiência totalmente diferente porque eu tinha um negócio de não quero me enturmar com pessoas de escola pública, porque como eu vim de particular vão me achar metida, não vão querer me enturmar comigo, mas foi totalmente diferente e foi bem legal por sinal."

Catarina se identifica com o gênero feminino e se autodeclara parda, sua renda familiar mensal é de até 1 salário-mínimo e tem atualmente 19 anos. Mora na Ceilândia, com a mãe, pai e a irmã mais velha. Os pais tiveram oportunidade de estudar, ambos se formaram no ensino médio e a mãe fez faculdade. Catarina, iniciou sua educação em escolas particulares e, devido a circunstâncias financeiras durante a pandemia, migrou para uma escola pública. O pai trabalhava no SESI e, com isso, a filha tinha desconto para estudar lá, porém com a pandemia o pai perdeu o emprego. Sua narrativa evidência um contraste entre as experiências educacionais na educação privada e pública. Conta que tinha receio de ir para a escola pública e de não conseguir fazer amizades por pensarem que ela poderia ser metida, mas acabou mudando de pensamento, pois, conseguiu fazer amizades e gostar do ensino público.

No segundo ano do ensino médio foi para a escola pública, a primeira escola que foi o CEM 03, mas não se acostumou bem e a mãe a mudou para o CEM 02, a qual permaneceu e

seu formou na escola. Durante a pandemia, afirma ter Wi-Fi em casa e ter usado múltiplos dispositivos, como computador e celular, para suas atividades educacionais. Ela parece ter tido acesso adequado a recursos tecnológicos e não menciona grandes obstáculos tecnológicos durante o ensino remoto. Ela relata que, embora a escola oferecesse materiais impressos, ela não precisou utilizá-los. A transição para o ensino remoto parece ter sido tranquila em termos de acesso a materiais e comunicação com professores, apesar de mencionar a dificuldade em manter uma rotina de estudo regular como tinha com as aulas presenciais. Ela sugere que seu horário estava desorganizado e que, às vezes, ela estava presente nas aulas apenas por entrar na chamada, mas que na realidade estava dormindo ou realizando outra atividade em casa. Catarina indica ter recebido suporte de sua família e professores durante o período remoto, com professores disponíveis para esclarecer dúvidas via chat.

Compartilha sentimentos de ansiedade e desmotivação durante o ensino remoto, mas também uma renovação do ânimo com o retorno ao ensino presencial. Em relação às provas de acesso ao ensino superior, no primeiro ano não realizou a prova do PAS 1 devido a não ser obrigatório e, com isso, não iria pagar R\$ 160 e por não ter isenção da taxa, pois, nesse período, estava na escola privada. No segundo ano e terceiro, realizou o PAS 2 e 3, mas infelizmente não passou. Não chegou a realizar o Enem no último ano também. Atualmente, está cursando Enfermagem em uma universidade privada, a Uniasselvi a qual paga as anuidades. Gostaria de ter entrado na UnB, mas relata que está gostando do curso que está fazendo, mesmo que ainda esteja no início do semestre. No momento não está trabalhando e pretende focar somente nos estudos por agora.

- Clara

"Bom, então vou começar. Bom, eu me chamo, né? E desde a minha trajetória escolar eu sempre estudei em escola pública. Assim, querendo ou não falta muita coisa assim no ensino, né? Fica muito é como posso dizer a palavra? Falta brechas no ensino porque falho ainda mais quando veio a pandemia. Então aí que parou tudo. Então é isso. Atualmente eu estou fazendo faculdade. O ensino todo público assim, nada particular nem nada do tipo."

Clara se identifica com o gênero feminino e se autodeclara parda, sua renda familiar mensal é de 1 a 2 salários-mínimos e tem atualmente 18 anos. Mora na Ceilândia, com a avó, 2 primas e uma tia. Tem um irmão de 16 anos. O pai terminou o ensino médio e a mãe fez ensino técnico. Sempre frequentou escolas públicas e urbanas no Distrito Federal. Ao relatar sobre a trajetória educacional, conta que frequentou escolas perto de casa e que passou por poucas mudanças de instituições e sem grandes desafios.

Durante a pandemia, relata que teve acesso à Internet para assistir às aulas e realizar as tarefas educacionais. A principal conexão à rede que utilizou foi o Wi-Fi. O telefone celular e computador foram os aparelhos eletrônicos mais utilizados, sendo esse último um equipamento compartilhado com o irmão que ambos estavam assistindo aulas e morando junto no período. O telefone celular foi o principal equipamento utilizado para realizar as atividades escolares.

Conta que por mais que não utilizou material impresso no período de ensino remoto, sugeriu em sua fala que a escola poderia ter fornecido mais apoio com dispositivos, por exemplo, através de um sistema de empréstimo. Além disso, mencionou que as aulas online poderiam ter sido mais interativas para engajar melhor os alunos, pois, no período, estava desanimada e preocupada com a situação da pandemia, por mais que não teve nenhum caso de COVID-19 na família.

Com a volta do ensino do presencial em 2022, se sentiu mais motivada de concluir o ensino médio por ser o último ano, por poder sair de casa e por poder ver os amigos e professores. Em relação às provas de acesso ao ensino superior, só realizou a prova do PAS 2, a prova do PAS 1 não fez porque esqueceu de pagar, o PAS 3 não fez porque achava a prova muito ruim/difícil e, porque tirou uma nota baixa no PAS 2 e, com isso, não viu necessidade de realizar no último ano. A prova do Enem realizou, mas infelizmente não passou no curso que queria. Conta que não se sentiu apta para prestar as provas em nenhum ano, porque se sentiu pressionada pela pressão de ter que passar, por não sentir que aprendeu os conteúdos durante o ensino remoto e por achar que não estudou o suficiente.

Clara cursa Relações Internacionais na Universidade Católica de Brasília (UCB) e não está trabalhando. Relata que está no início do curso, mas que está gostando bastante, entrou via vestibular interno da própria UCB. No momento, não pretende trabalhar somente focar nos estudos.

- **Renata**

"É eu não sou de Brasília, eu nasci na verdade em Natal, no Rio Grande do Norte e somente com uns onze anos que eu vim pra cá, então o ensino lá é totalmente diferente daqui, tinha os professores não eram, não tinha concurso, não era assim não sei se eu posso falar essa palavra, mas não era totalmente qualificado estar pra aquilo. Então meu ensino foi bem precário no fundamental inclusive eu aprendi a ler muito tarde é aí no nono ano é eu comecei a gostar muito de ler e foi assim que eu descobri que eu queria fazer história. "

Renata se identifica com o gênero feminino e se autodeclara branca, sua renda familiar mensal é de 1 a 2 salários-mínimos e tem atualmente 19 anos. Mora na Ceilândia, mas nasceu em Natal, no Rio Grande do Norte e aos 11 anos veio para Brasília morar com a mãe e o padrasto. A mãe parou os estudos no sexto ano do Ensino Fundamental e o pai também não chegou a concluir os estudos. Renata, frequentou sempre escolas públicas ao longo de sua trajetória educacional e relata que as escolas que estudou em Natal não eram boas, pois, alguns professores não eram formados nas disciplinas que ministravam. Com isso, conta que só foi alfabetizada em anos posteriores ao ano que deveria ter sido alfabetizada. Estudou sempre em escolas urbanas, apesar de que morava no interior de Natal e muitas vezes pegava mais de um ônibus para ir para a escola no centro. Informa que a migração de Natal para Brasília ocorreu com muitos desafios, sendo o de adaptação cultural e linguística, e a situação de sua família, indicando que ela provém de uma família de baixa renda que veio para Brasília buscar melhoria nas condições de vida.

Durante a pandemia, se sentiu desanimada para continuar os estudos, mas sua mãe a motivava a estudar. Ela descreve como os colegas se ajudavam durante o ensino remoto, ensinando uns aos outros as matérias em que tinham mais habilidade, faziam chamada via *Google Meets* para estudar e tinham grupo no WhatsApp que compartilhava as respostas das atividades. Em relação ao ensino superior, menciona que, apesar de desanimada inicialmente no ensino médio devido à falta de interesse com às aulas online, sempre quis ingressar no ensino superior, sendo motivada pela mãe. Ela relata que as aulas remotas não forneceram preparação adequada para o Enem e outras provas de acesso ao ensino superior, pois houve dificuldades de interação e adaptação ao método de ensino à distância. Renata, realizou o Enem e a prova do PAS nos três anos, sendo que no PAS 1 ela foi a única de sua turma que fez a prova.

Ela está cursando História na UnB e passou pelo PAS, conta que está muito feliz, mas que está enfrentando dificuldades, pois não sente que aprendeu o que precisava durante o ensino remoto e que agora na faculdade sente dificuldade com a carga de leitura e atividades para realizar, mas que está sendo uma experiência gratificante. Não está trabalhando no momento para se dedicar integralmente aos estudos, tinha começado a trabalhar em 2022, no último ano do ensino médio, mas parou quando entrou na universidade.

- **Helena**

"Eu nasci na Bahia em Xique-Xique, é meu pai Luiz e minha mãe Raquel, os meus primeiros anos que foi em escola particular em Pernambuco que era Petrolina que era divisa com a Bahia.

Petrolina e Juazeiro. E aí depois eu voltei para cidade dos meus avós e que é meio a cidade que eu cresci. E lá a escola pública minha tia era diretora e aí eu vim pra cá. Aí (...) eu vim pra cá.”

Helena se identifica com o gênero feminino e se autodeclara parda, sua renda familiar mensal é de 1 a 2 salários-mínimos e tem atualmente 18 anos. Mora na Ceilândia, mas nasceu em Xique-Xique, cidade localizada na Bahia, quando criança veio para Brasília com a família em busca de melhorias nas condições de vida. Os pais não terminaram os estudos para ambos no Ensino Fundamental. Helena frequentou nos anos iniciais escolas particulares em Pernambuco e logo depois foi para a rede pública.

No período de ensino remoto, reflete sobre suas próprias práticas de estudo, reconhecendo que no primeiro ano relaxou um pouco mais, mas no segundo ano se dedicou mais aos estudos. Ela também destaca o uso intensivo de tecnologia, como celular e computador, para acessar e realizar atividades escolares, enfrentando desafios como a necessidade de compartilhar dispositivos com familiares. Teve acesso à Internet durante o ensino remoto e os equipamentos que utilizou foram computador de mesa e telefone celular, sendo esse último o principal para assistir às aulas e realizar as atividades no período. Não menciona problemas significativos com o acesso à Internet, mas reconhece que chuvas e outras interrupções causaram problemas pontuais.

Em relação às disciplinas durante o ensino remoto, relata que Matemática e português foram desafiadoras, enquanto, História e Geografia foram mais fáceis devido à abordagem dos professores. A distância dos colegas e professores prejudicou o processo de ensino e aprendizagem de Helena. Conta que começou a trabalhar em 2021, no segundo ano do ensino médio, mas que conseguiu conciliar com os estudos.

No que diz respeito ao acesso ao ensino superior, Helena fala sobre sua trajetória e escolha de curso, expressando surpresa e realização ao ser aprovada em duas universidades. Ela menciona a importância da autoiniciativa para estudar para as provas de seleção, apesar de também destacar um projeto da escola que ajudou a preparar os alunos para o PAS da UnB, particularmente nas aulas de sábado que discutiam obras literárias exigidas pelo exame, no entanto, isso foi realizado no último ano do terceiro ano. Helena, reforça em sua fala a percepção de que o ensino remoto foi um período complexo e desafiador, tanto em termos de manutenção do engajamento dos alunos quanto no suporte à preparação para o ensino superior. A experiência da entrevistada mostra uma mistura de autodidatismo e apoio estruturado (como o projeto mencionado), evidenciando a variabilidade das experiências educacionais durante a pandemia.

Helena cursa Agronomia na UnB e passou pelo PAS e está também cursando Administração na Universidade Católica de Brasília (UCB). Conta que está animada com os cursos e a nova fase da vida que está vivenciando. No momento está no início do curso, mas relata que já está sentindo desafios com a própria organização dos horários de estudos.

- **Gabriel**

"É boa tarde, eu sempre estudei em escolas particulares até o nono ano, eu estudei no Sesc, no seneb, no iesb. Eu fui. É. Foi uma das primeiras turmas de fundamental no iesb que eu estudei lá. Aí, quando o ensino médio eu fui pro ensino público, pouco deixa eu ver na no começo foi no meu, na pré-escola e no centro fundamental maioria foi no Sesc e depois eu mudei pro seneb. O seneb é uma escola bem fraquinha a escola e no iesb literalmente qualquer aluno passa dependendo do você, tem que ser completamente um animal para não passar lá. Que eles te passam como aluno, aí eu fui pro ensino público porque aí eu houve a pandemia e eu fiquei 2 anos praticamente em casa, porque eu ficava com minha avó. Aí eu assistia às aulas, aí várias, deixa eu ver vários professores não querendo da aula, com isso também junto à escola técnica que também era online. Estava fazendo os dois ao menos tempo. Aí comecei, no meu segundo ano na escola técnica, aí eu tive que mudar de turno no colégio, eu estava no turno matutino e fui pro vespertino e no matutino estava na escola técnica, aí com os 2, os professores às vezes não tinham muita vontade de dar aula."

Gabriel se identifica com o gênero masculino e se autodeclara pardo, sua renda familiar mensal é de 1 a 2 salários-mínimos e tem atualmente 19 anos. Mora em Ceilândia com a mãe, pai, avó e primo. Compartilha que nasceu e cresceu no Distrito Federal, e seus pais também são da mesma região, diferentemente de seus avós, que são de Minas Gerais. Os pais tiveram oportunidade de estudar e ambos são formados em Administração. No início da trajetória educacional estudou em escolas particulares até o nono ano, mencionando instituições como Sesc, Seneb e atualmente IESB. Depois do nono ano, entrou na rede pública passando o ensino médio no CEM 02.

Durante o período do ensino remoto, Gabriel cuidava de sua avó que foi diagnosticada com Alzheimer e, com isso, o seu primo, que estava prestes a se formar em Direito e estava no exército, ficou com ele durante a pandemia e ajudou-o com os estudos. Gabriel passou o período assistindo às aulas remotas e enfrentando dificuldades devido à falta de engajamento de alguns professores e à pressão de prazos apertados para as atividades escolares. Discute o impacto da pandemia em sua educação, destacando a qualidade variável do ensino remoto e a sobrecarga de trabalho devido às demandas simultâneas da escola técnica e do ensino regular. Nesse período, além de cursar o ensino médio, estava também estudando em uma escola técnica, conta que foi um desafio manter os dois.

Em relação ao acesso à Internet, relata que tinha acesso ao Wi-Fi em casa e usava principalmente o celular e o computador para acessar à Internet durante a pandemia. As principais atividades online que realizou no período eram enviar mensagens e realizar pesquisas escolares. Conta que tinha um computador próprio até 2021, quando sua mãe começou a trabalhar à distância e a usar o computador para o trabalho. Depois, o computador do escritório dela foi para a casa, e ele passou a dividir o uso do computador com sua mãe

Gabriel expressa que a falta de clareza nas explicações dos professores e a falta de informação foram grandes dificuldades do período remoto. Ele elogia professores específicos que forneceram instruções claras e material adicional para apoiar o aprendizado online. Conta que alguns professores foram compreensivos quanto aos prazos de entrega das atividades, mas outros foram rigorosos, exigindo a entrega de trabalhos no mesmo dia.

As disciplinas de artes e educação física foram mais difíceis para Gabriel durante o ensino remoto, principalmente devido aos métodos de avaliação e à necessidade de apresentações ao vivo, o que causou desconforto entre os alunos. Gabriel sente que estudou menos durante o período do ensino remoto, indicando uma possível diminuição da eficácia do ensino à distância para ele e, conta também que não sentiu que a distância dos colegas e professores prejudicou muito seu aprendizado. Ele conseguiu manter contato com seus colegas online e achou que aprendeu mais rapidamente após o retorno às aulas presenciais.

Em relação às provas de acesso ao ensino superior, não realizou as provas do PAS e que só realizou o Enem no último ano que se formou, informa que se sentiu parcialmente preparado para a prova. Atualmente, Gabriel não está trabalhando e está cursando Análise e Desenvolvimento de Sistemas no Instituto Federal de Brasília (IFB) relata que está animado com essa nova fase da vida, mas expressa preocupação sobre está na faculdade, sentindo que não teve um ensino médio adequado, destacando que sentiu falta de certas matérias importantes para o curso de faculdade, como conteúdos de Matemática.

- **Laura**

“(…) Atualmente tenho 18 anos, vou fazer 19 novembro. Eu sou a mais nova de 3 irmãos. Tem o filho do meu pai, só que a gente não tem muito contato com ele e tenho meus dois Irmãos que eu tenho contato. Comecei na escola, se não me engano, foi com 5 anos. Aí eu tive um pouco de dificuldade. Quando era mais nova na escola, porque eu também era muito imperativa. Aí depois do quinto ano, quando passou o sexto, eu tive dificuldades, vinha porque era uma mudança de local. (...) O primeiro ano, quando eu entrei na escola, ele já entrei com meus amigos e no primeiro ano, eu só tive 2 semanas de aula, basicamente isso, mas eu tive meus amigos, né? Porque chegou a pandemia, então ficou bastante prejudicado, porque eu tenho ansiedade. Minha mãe tem depressão, meu pai ele acabou descobrindo a pressão alta também

durante a pandemia. Então foi uma barra bem pesada, porque eu ficava ansiosa para estudar. Eu não tinha muito contato com meus amigos, então foi uma barra bem pesada.”

Laura se identifica com o gênero feminino e se autodeclara parda, sua renda familiar mensal é de até 1 salário-mínimo e tem atualmente 18 anos. A renda familiar é complementada pelo bolsa-família e pelo trabalho da mãe. Mora na Ceilândia, com a mãe, pai e irmã. Tem 3 irmãos, sendo a filha mais nova. Começou a escola aos 5 anos, teve dificuldades iniciais, menciona ser muito imperativa e ter vivenciado um período difícil na casa onde morou durante o sexto ano. Frequentou sempre escolas públicas e urbanas. Os pais não tiveram oportunidade de estudar, o pai e a mãe pararam no oitavo ano, conta que não tem certeza do ano que tiveram que parar de estudar, mas acredita que pararam no ensino fundamental.

No período da pandemia, Laura descreve que o primeiro ano foi interrompido pela pandemia após duas semanas de aula. Lida com ansiedade. Sua mãe tem depressão e seu pai desenvolveu hipertensão na pandemia e perdeu o emprego no período. Trabalhou durante parte do ensino médio, o que afetou sua rotina educacional. Descreve a experiência com aulas remotas, trabalhando de manhã e tendo aulas à tarde, frequentemente chegando atrasada e tendo que correr para a aula. Laura compartilha também a experiência de sua irmã, que trabalhava com marcas de roupas e enfrentou dificuldades durante a pandemia devido ao fechamento de fábricas.

Laura enfrentou uma situação complicada com a plataforma escolhida pela escola Google Sala de Aula devido a uma outra aluna com o mesmo nome e data de nascimento, o que causou confusão com as contas e senhas. Ela teve que entrar em contato com a coordenação para resolver o problema e criar um e-mail para sua conta. Conta que durante o período da pandemia, morava perto da escola, o que facilitava o acesso para buscar verduras que a escola oferecia e diz que essas frutas e verduras eram o que alimentava ela e sua família, tendo em vista, que o pai tinha ficado desempregado no período. Relata que esse kit foi de suma importância para continuar os estudos. Conta que “eu ia junto com minha mãe buscar as frutas, verduras que a escola oferecia e isso foi muito importante para minha família”.

Em relação ao acesso à Internet, Laura teve acesso à televisão, celular e computador durante a pandemia. O computador foi compartilhado com sua irmã e era o principal meio de acesso à internet para estudos. As principais atividades online durante a pandemia incluíram pesquisa para a escola, mensagens, trabalhos, e o uso do aplicativo Google Sala de Aula para trabalhos escolares e apresentações. Acessou à internet principalmente em casa e

ocasionalmente na casa de sua prima durante uma obra em sua própria casa. A Sky, um serviço de TV por assinatura, foi cortada durante a pandemia devido a dificuldades financeiras, resultando em uma conta mensal de R\$ 500 que não podiam pagar. Ela conseguiu acompanhar as aulas remotas e realizar atividades escolares, utilizando principalmente o computador, mas também o celular quando necessário. O celular também era usado para apresentar trabalhos, pois o microfone do computador de Laura não funcionava.

Laura, teve o apoio de sua família para continuar estudando, mesmo com o cansaço do trabalho. Ela não sentiu que a qualidade da internet foi um problema para ela, mas conta que acessar pelo celular a visualização era inferior do que no computador e com isso a desanimava para realizar as tarefas. Embora o ensino remoto não tenha sido um obstáculo significativo para Laura em termos de acesso à Internet, ela sentiu que o distanciamento dos colegas e professores afetou negativamente seu processo de aprendizagem, causando estresse e ansiedade em alguns momentos.

A maior dificuldade que Laura enfrentou no ensino remoto foi a comunicação com os professores, pois alguns não queriam fornecer seus números pessoais, e havia horários limitados para enviar mensagens através da plataforma da escola. Sentiu falta do contato presencial com os professores, que não se compara com o ensino presencial. Alguns de seus amigos desistiram da escola durante a pandemia, e outros tentaram voltar mais tarde. Ela continuou seus estudos por desejar um futuro melhor e não desanimou totalmente, apesar das dificuldades.

A respeito das provas de acesso ao ensino superior, menciona ter desanimado com os estudos durante o ensino remoto, o que impactou seu desempenho nas provas de acesso ao ensino superior, como o Enem e o PAS. Laura não se sentiu preparada para o PAS e decidiu não fazer a segunda e terceira etapas. Ela também menciona ter desanimado após a primeira tentativa no Enem, mas tentou novamente no ano seguinte. A entrevistada destacou suas dificuldades com matemática, que impactaram sua nota no Enem, e sua facilidade com ciências humanas e linguagens. Atualmente, conseguiu uma bolsa pelo ProUni para estudar Nutrição, mas ainda não iniciou o curso porque está aguardando a liberação após a entrega dos documentos. Ela expressa um interesse inicial em Enfermagem ou Psicologia, mas acabou optando por Nutrição e se surpreendeu ao conseguir a bolsa na Uniasselvi. Conta que está fazendo no turno noturno o curso. Não está trabalhando no momento, mas pretende começar um negócio próprio de venda de decorações de bolos.

"(...) Sou da Ceilândia mesmo, na Ceilândia, morei muito tempo no Girassol depois de Águas Lindas, que é uma cidade vizinha de 10 mil habitantes, mas desde pequeno tenho uma trajetória escolar. Sim, sempre fazia o trajeto de Girassol no caso até Ceilândia, para estudar um trajeto que é comum, mas que é muito comum dentro do Distrito Federal em si. E aí até me mudar novamente para Ceilândia, onde eu passei até o ensino médio. Sobre a questão financeira, desde pequeno, não sou de uma família rica, mas também não sou de uma família que passa, que passou por necessidade ou passa ou é algum tipo de necessidade. Tipo, é aquele negócio é, tenho. É. Tem o suficiente para se alimentar, para viver e tudo, mas sabendo, não para esbanjar e tudo mais, mas o suficiente para você sobreviver e tudo mais é, e aí, durante os últimos anos em si, acho que pegar mais os últimos 3 anos, que é o que eu lembro mais fácil. Que foi quando eu estudei nos em CEM 02, então já entrei nos CEM 02. Ai o primeiro ano assim já pegando pandemia segundo ano pandemia também até o finalzinho tá um pouco mais da metade do ano, logo após, teve aí voltou à normalidade, aquele ensino presencial, aí depois terceiro ano e tudo."

Gustavo se identifica com o gênero masculino e se autodeclara preto, sua renda familiar mensal é de 3 a 5 salários-mínimos e tem atualmente 19 anos. Mora em Ceilândia com o pai, mãe e irmão. Menciona que não é de uma família rica, mas que não passou necessidades. Os pais tiveram oportunidade de estudar, ambos terminaram o ensino médio e a mãe chegou a fazer faculdade. Frequentou escolas públicas e urbanas desde o início de sua trajetória educacional.

Durante a pandemia, teve que trabalhar, mas isso não afetou diretamente seus estudos. Sua mãe e ele contraíram COVID-19, mas se recuperaram bem. Outros familiares também foram afetados pela doença, mas nada grave. Relata ter tido acesso à internet, mencionando que o principal meio de conexão foi Wi-Fi e os equipamentos mais usados foram notebook e telefone celular. Atividades realizadas na internet durante a pandemia, além de mandar mensagens e estudar para vestibulares, também menciona jogar online. Menciona que não teve dificuldades em acompanhar as aulas e realizar atividades. A maior dificuldade foi adaptar-se ao ritmo do ensino remoto. Conta que teve suporte familiar.

A mudança para o ensino remoto foi radical e sem preparação adequada, afetando negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Relata que teve mais dificuldades com disciplinas de exatas (física e química) e encontrou mais facilidade com humanas (geografia e história). Sobre os professores, conta que houve um esforço dos professores em adaptar-se às novas tecnologias e métodos de ensino. Professores e coordenação foram flexíveis com prazos de entrega de atividades, considerando as circunstâncias dos alunos, e que os professores estavam abertos as sugestões de recursos didáticos como podcasts ou vídeos propostos pelos alunos. Nesta parte da entrevista aborda a adaptação dos professores e alunos às novas ferramentas de ensino remoto, como o Google Meet e Google Classroom (Google Sala de

Aula), e a forma como a comunicação entre alunos e professores foi estabelecida durante o ensino remoto, enfatizando o uso de representantes de classe e WhatsApp como meios de comunicação.

Gustavo discute também as mudanças em seus hábitos de estudo, mencionando que passou a estudar mais durante o ensino remoto, particularmente com o objetivo de entrar na Universidade de Brasília (UnB). Ele menciona que usava o celular principalmente para assistir aulas e realizar atividades urgentes, enquanto reservava o uso do computador para trabalhos que podiam ser feitos no final de semana. Além disso, ele reflete sobre o impacto do ensino remoto em sua preparação para os exames de acesso ao ensino superior, como o Enem e os vestibulares, e como a falta de simulados presenciais e a necessidade de se adaptar a novas formas de estudo influenciam seu desempenho. Ele também comenta sobre a transição para o ensino híbrido e como as turmas foram divididas para atender às restrições da pandemia.

Atualmente, Gustavo está cursando Ciência Política na UnB e passou via PAS. Conta que está animado com o curso e que sempre almejou entrar na UnB e está sentindo diferença da época de escola agora para o ensino superior, às vezes, não se sente capacitado. Ele também menciona seu envolvimento com movimentos estudantis e sociais, incluindo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), e fala sobre sua experiência na militância. Gustavo detalha que, além de estudar, ele está fazendo um estágio remunerado dentro de um partido político, o que lhe permite sustentar-se e manter-se ativo nos movimentos sociais e estudantis, mas que pretende focar somente nos estudos.

- **Sofia**

"Então eu sou do DF, meus pais não são daqui. Eu estudei em escola pública desde os meus, no segundo ano fundamental estava escola particular, foi pra escola pública, fui para o CED 64. Depois eu fui para o 4 que fica tudo no DF na Ceilândia Sul, depois eu fui pro ensino médio 3 sai do ensino médio 3 no primeiro ano que foi em 2019. Entrei no CEM 02 ai começou a pandemia no segundo ano. Ai repetir o segundo ano por causa da pandemia, porque estava uma confusão, ninguém sabe o que que era aquilo que estava acontecendo. O ensino remoto depois fiz o segundo ano de novo em 2021, terminei em 2022, aí foi mais ou menos isso."

Sofia se identifica com o gênero feminino e se autodeclara parda, sua renda familiar mensal é de 1 a 2 salários-mínimos e tem atualmente 19 anos. Mora em Ceilândia com a avó e prima. Menciona que estudou em escola pública no Distrito Federal (DF) desde o ensino fundamental e que seus pais são de fora do DF, sendo sua mãe da Paraíba e seu pai de Minas

Gerais. Sua mãe não teve oportunidade de estudos e o pai não tem muito conhecimento, mas acredita que deva ter terminado os estudos.

Durante a pandemia, ela detalha sua experiência de transferir de escola, buscando melhor qualidade de ensino, e fala sobre as dificuldades enfrentadas durante a pandemia, incluindo a necessidade de repetir o segundo ano devido a uma confusão e ao ensino remoto, ao qual ela teve dificuldade de se adaptar devido à falta de acesso à internet. Relata que não teve contato direto com os professores durante o período inicial da pandemia (2020) devido à falta de acesso à internet e à necessidade de cuidar de sua mãe, que ficou doente com COVID-19 e subsequentemente teve problemas sérios de coluna. Informa que é filha única, o que aumentou a pressão sobre ela para cuidar da mãe. Ela enfatiza o impacto significativo que a COVID-19 teve na saúde de sua mãe, levando a problemas adicionais e necessidades de cuidados contínuos.

No segundo ano do ensino médio estava estudando no CEM 03, porém estava morando com a mãe no Sol Nascente em uma região que não tem linhas de transmissões e morando em uma chácara mais afastada do centro, com isso, não tinha acesso à Internet, acabou reprovando no segundo ano em 2020, como também nessa época não tinha notebook. Conta que não foi oferecido pela escola apoio durante esse tempo, afirma que não recebeu nenhum contato da escola perguntando sobre sua ausência ou oferecendo materiais impressos, apesar de algumas pessoas relatarem ter recebido esses materiais. Ela estava em uma chácara sem acesso à internet, o que tornou o aprendizado remoto impossível durante a maior parte do ano de 2020. Ela detalha que sua família optou por repetir o ano letivo ao invés de avançar usando o método de ensino remoto, que eles não consideravam eficaz. Sofia também menciona que ouviu relatos de professores que dormiam durante as aulas e outros que não explicavam o conteúdo adequadamente.

Devido a isso e a outros problemas particulares, mudou de escola e foi para o CEM 02 em 2021, nesse período as aulas já estavam híbridas e ela foi morar com a avó em Ceilândia, podendo ter acesso à Internet e continuar os estudos. O principal equipamento que utilizou foi o telefone celular e mais tarde no ano de 2021 comprou um notebook. Conta que a pandemia afetou a dinâmica escolar, com paralisações e a transição para o ensino remoto. Quando as aulas presenciais foram retomadas, foi em um formato híbrido que acabou por dividir a turma em grupos que frequentavam a escola em semanas alternadas. Ela descreve como isso causou uma divisão social dentro da turma, formando "panelinhas" e dificultando a integração dos alunos. Sofia menciona que a divisão foi determinada pela ordem de chamada e que isso impactou a dinâmica da sala e a interação entre os estudantes.

Sofia também discute as diferentes abordagens dos professores em relação ao ensino híbrido, com alguns optando por repetir o conteúdo para cada grupo e outros preferindo gravar as aulas para serem assistidas de forma assíncrona. Expressa uma preferência pelo ensino presencial e interativo, destacando que algumas matérias foram particularmente prejudicadas pela falta de explicação e pelo ensino à distância.

Sobre o acesso ao ensino superior, Sofia revelou que já está cursando Odontologia na Estácio, apesar de seu desejo de estar na UnB. Ela expressou frustração por não ter passado na UnB devido à sua pontuação em inglês na prova do PAS que conta que fez nos três anos. A entrevistada também compartilhou sua experiência com as provas de acesso ao ensino superior, mencionando que teve de buscar reforço escolar para compensar as lacunas deixadas pelo ensino remoto, especialmente em exatas. Sofia destaca o grande déficit de aprendizado durante o ano da pandemia, notando que as notas foram mínimas e que a pandemia afetou as chances de conseguir bolsas de estudo. Ela descreve sentimentos de desespero e ansiedade relacionados à realização de exames e vestibulares, ao ponto de experienciar crises de ansiedade severas. Para lidar com essas crises, Sofia começou a fazer terapia após a pandemia. A transição para a vida pós-ensino médio foi descrita como desesperadora; Sofia se sentiu despreparada para a vida adulta, sem rotina e com incertezas sobre o futuro.

- **Luisa**

"(...) Eu sou a segunda filha do meio. Desde pequena, sim, eu fui muito estudiosa, né? Desde a minha trajetória de vida, foi sempre focado aos estudos, é e a atividades curriculares, como esportes ou e música também, minha mãe sempre focou nisso, na minha educação e inclusive sou apaixonado por natação, violoncelo, a coisa clássica mesmo. Eu cresci em uma família tradicional, meu pai e minha mãe são casados. Família tradicional católica. Então, isso influenciou muito no pensar do mundo e até hoje em dia e também algumas controversas e tals. É entre mim mesmo, a criar a minha personalidade, a descobrir certas coisas sobre mim que bateram com a religião e descobri a minha verdade. A partir daí, criar meu embasamento, não só no que os outros falam pra mim, eu aprendi a questionar. É desde o meu fundamental eu sempre fui uma aluna muito como posso dizer que questionava muito. Então queria muito explicação daquilo não bastava só o professor falar, é, é isso. Eu queria dados, eu queria provas. (...) E isso me ajudou a construir a minha personalidade como estudante durante todo a escola classe e o ensino médio. E hoje que eu tive essa personalidade minha sofreu muito na pandemia, inclusive, porque é eu ficar na tela, e a pessoa falando e eu só ouvindo aquilo não me chamou atenção nenhuma. Eu dormi, eu perdi esse, esse, essa minha personalidade de estudante que queria saber. Eu virei uma aluna mediana medíocre, como se pode dizer. Eu me tornei aquilo que eu mais temia isso atrapalhou muito, é porque eu me preparava para os vestibulares e toda aquela, aquela coisa que veio construída de infância acabou ali, desabou."

Luisa se identifica com o gênero feminino e se autodeclara parda, sua renda familiar mensal é de 3 a 5 salários-mínimos e tem atualmente 18 anos. Mora em Ceilândia com a mãe, pai e irmã mais nova. Os pais tiveram oportunidade de estudar somente até o ensino fundamental. Frequentou sempre escolas públicas e urbanas. Enfatiza que desde pequena sempre focou nos estudos e atividades extracurriculares, como esportes e música. Ela cresceu em uma família tradicional, o que influenciou sua visão de mundo e personalidade. Luisa descreve-se como uma aluna questionadora e ativa em sua educação.

A pandemia teve um impacto significativo em sua vida, causando uma mudança na dinâmica familiar e no seu ambiente. Ela relata ter perdido a motivação para estudar durante o ensino remoto, sentindo-se deslocada e sofrendo uma queda em seu desempenho escolar. A experiência levou-a a um processo de auto questionamento e redescoberta, embora não tenha buscado ajuda psicológica devido à visão de sua família sobre o tema.

Em relação ao acesso à Internet, Luisa usou o celular da mãe inicialmente, mas depois adquiriram um notebook para que ela e sua irmã pudessem assistir às aulas simultaneamente. A irmã mais nova teve que ser vista na câmera pelo professor, e ela apresentou dificuldades de concentração, o que levou a professora a solicitar que ela ficasse sozinha no ambiente para melhor foco. Luisa teve acesso via Wi-Fi e utilizava pelo celular e notebook as aulas remotas. Conta que teve problemas com a conexão via Wi-Fi que era instável, tendo que trocar de operadora durante a pandemia.

Relata uma situação de assédio que sofreu por parte de outro colega de turma, sua luta para ser ouvida e compreendida, e como isso afetou seu comportamento, tornando-a mais agressiva como mecanismo de defesa. Além disso, ela menciona que sofreu com a perda de sua avó e sua amiga durante a pandemia, a avó devida à COVID-19 e a amiga pela depressão. Com isso, expressa frustração com a falta de apoio e compreensão que encontrou ao tentar comunicar suas dificuldades.

Conta também que as atividades escolares eram simplificadas e não promoviam o aprendizado efetivo durante o ensino remoto, relata que bastava responder um questionário enviado pelos professores e já contava como presença e nota. A entrevistada comentou sobre a dificuldade que alguns professores enfrentam ao utilizar a plataforma de ensino.

Com a volta do ensino presencial em 2022, Luísa sentiu-se inicialmente motivada, mas rapidamente percebeu que a dinâmica da turma estava desafiadora, com muitos estudantes lidando com problemas de saúde mental. A respeito das provas de acesso ao ensino superior, realizou o PAS e Enem, mas informa que não se sentiu preparada para realizar as provas, pois com o ensino remoto não sente que estudou muito, o que impactou em seus

resultados. Ela menciona que alguns professores, especialmente os de artes, focavam nas obras que seriam abordadas no exame do PAS, mas os outros professores se concentravam apenas no conteúdo programático regular, não necessariamente alinhado com os exames.

Atualmente, Luisa está cursando Direito na UnB e passou pelo PAS. Relata que, embora tenha passado nos exames com menos estudo do que o habitual, isso se deveu em parte às cotas para estudantes de escolas públicas, as quais foram cruciais para sua admissão. Ainda não iniciou o curso, só realizou a matrícula, mas conta que está realizada e animada para essa nova fase.

3.4.3 Segundo e Terceiro momento

No segundo momento das entrevistas foram feitas perguntas de acordo com o que cada entrevistado relatou no primeiro momento. Já no terceiro momento, foram feitas questões mais direcionadas e que foram as mesmas que estiveram no questionário respondido quando estavam no ensino médio, houve também inclusão de novas perguntas. Esse momento foi dividido da seguinte forma: Bloco: Dados gerais, Bloco: Trajetória educacional (geral), Bloco: Acesso à internet no período da pandemia (2020/2021), Bloco: Ensino remoto e equipamentos eletrônicos conectados à internet, Bloco: Aprendizagem e experiência no período da pandemia (2020/2021), Bloco: Provas de acesso ao ensino superior e capacidade, Bloco: Saúde mental no Ensino Médio, e por fim, Bloco: Saída do Ensino Médio. Vide Apêndice A. Muitas das perguntas pensadas em cada bloco foram respondidas no primeiro e segundo momento, a existência dos blocos foi para guiar a entrevista e que todos os pontos pretendidos fossem respondidos. Aqui, iremos apresentar os resultados do segundo e terceiro momento juntos, contemplando os blocos e os anseios almejados pela pesquisa.

Vimos no primeiro momento das entrevistas quem são os 14 egressos do ensino médio entrevistados, conhecemos suas histórias, suas vivências no período do ensino remoto, cada um a sua maneira, relatou o que experienciou durante a pandemia. São histórias individuais, mas que, em certa medida, foi a história de vários estudantes do ensino médio. As incertezas, medos, sentimento de desamparo, falta de motivação, baixa qualidade da conexão à Internet, sentimento de não vivência do ensino médio, entre outros fatores, foram questões levantadas pelos entrevistados.

Ao serem questionados sobre o acesso à Internet no período da pandemia (2020/2021) e durante o ensino remoto, verifica-se que 13 dos 14 egressos do ensino médio tiveram acesso à Internet no período do ensino remoto. Sofia, foi a única aluna que não teve acesso em 2020,

pois como vimos acima em sua auto apresentação, estava morando em uma chácara com a mãe e não tinha internet na região e não tinha como pegar material impresso na escola devido à distância, porém em 2021 voltou a estudar, pois se mudou para outro local, como relata Sofia:

“Parou, a gente ficou parada por uns 2 meses. Porque o GDF tirou a gente antes quando estava tendo aula normalmente em outros estados, a gente parou primeiro. Aí foi uma confusão. Aí depois a gente ficou muito tempo em casa, não sabia como ia funcionar. O estudo, o ensino. Aí depois teve aula e foi aula remota. **Eu não participei. Meio que dinamicamente não tinha internet de acesso na casa onde eu estava. Aí depois achei complicado o ensino remoto, como eu tinha te falado. E não me adequei aos ensinamentos assim diretamente aí depois entrou no segundo ano e normalizou.** Tivemos algumas, algumas atividades online, aí tudo bem, porque as atividades eu conseguia fazer e depois teve o terceiro ano de ensino médio, que foi um pouco bagunçado. Mas até que saiu como os confortos.” Sofia.

Nenhum dos entrevistados precisou solicitar material impresso na escola para continuar os estudos durante a pandemia. O principal tipo de conexão utilizado pelos 14 egressos foi Wi-Fi e 3G/4G. O local que mais acessaram a Internet foi em casa, seguido do ambiente de trabalho. Apesar da maioria dos entrevistados terem relatado que tiveram acesso à Internet, contam que a baixa qualidade da conexão prejudicou o processo de ensino-aprendizagem, relatam que:

"Eu tive dificuldade só com Wi-Fi lento, e aí eu tive que trocar. Já caí nesse instável e nesse período eu fiquei. Eu fiquei um. Acho que um mês sem internet..." Luisa.

Já o principal tipo de equipamento utilizado pela maioria dos entrevistados foi o telefone celular e notebook, porém, alguns egressos contam que tiveram que dividir o equipamento por um período com os familiares, pois o equipamento não era pessoal, como relata o Gabriel que tinha um computador próprio até 2021, quando sua mãe começou a trabalhar à distância e a usar o computador para o trabalho. Depois, o computador do escritório dela foi para a casa, e ele passou a dividir o uso do computador com sua mãe, relata que:

“Então, até o meio da até 2021, tinha um computador só pra mim, só que minha mãe, como emprego dela, podia fazer a distância. **Ela começou a ficar à distância e aí a gente dividia,** o trabalho dela era das 8h às 17h, era um pouco complicado dividir, mas como o que valia ponto era fazer as atividades, então às vezes perdia umas aulas, mas estava fazendo os exercícios.” Gabriel.

Há também o relato de Helena, que divida o computador com a irmã mais nova que estava no ensino fundamental e precisava também assistir às aulas remotas, conta que foi desafiador, pois, às vezes, as aulas de ambas eram no mesmo horário:

“**Às vezes é meio complicado porque a gente estudava** no mesmo horário. Mesmo horário não de tarde. A gente estudava **a tarde** e aí tinha hora que ela usava o telefone dela não pegava e aí ela teria que ir pro computador porque ela tinha que abrir a câmera. Mas tinha dias que era bem complicado porque uma precisava outra também e aí ficava o que fazer, **mas aí eu usava mais o celular e ela o computador**, mas ela não tinha aula todo dia não, aí era tranquilo.” Helena.

Já em relação à aprendizagem e experiência no período da pandemia (2020/2021) a maior dificuldade dos entrevistados para assistir às aulas ou participar das atividades educacionais foi por todos citado como: a falta de concentração e desinteresse de acompanhar às aulas remotas. Informam que:

"Na tela, a pessoa falando e eu só ouvindo, não chama atenção nenhuma. **Eu dormia nas aulas, eu perdi essa responsabilidade de estudante que queria saber.** Não tinha concentração para o ensino remoto. Tinha muita coisa acontecendo." Luisa.

"Foi muito complicado porque **eu não tinha interesse, mas por nada, eu só queria dormir, dormir.**" Catarina.

Contam que a maioria tinha vergonha para tirar dúvidas durante as aulas remotas na frente de todos os colegas, que os canais que tinham para tirar dúvidas de forma individual junto ao professor(a) não foi suficiente para sanar as dúvidas e que tiravam as dúvidas entre eles os próprios estudantes nos grupos de WhatsApp da turma, os entrevistados relatam que:

"Eles (professores) perguntavam só que a gente não, não usava a câmera e o microfone era sempre multado, porque a gente não tava lá, então eles perguntavam que a gente nem estava ouvido, então ninguém respondia. Ninguém respondia. O WhatsApp eles falavam ah se vocês tiverem alguma dúvida meu número está no grupo vocês mandam mensagem e eu respondo inclusive muita das coisas que eu tinha dúvida eu mandava mensagem no WhatsApp e eles mandavam áudio porque na aula mesmo eu não entendia nada, mas isso não era todos os professores que faziam de responder nos grupos ou individual." Renata.

"Ninguém tirava as dúvidas nas aulas, parecia que todo mundo tinha vergonha ou que ninguém estava prestando atenção" Gustavo.

Para os entrevistados, as disciplinas de exatas foram as mais difíceis de acompanhar, enquanto as de humanas foram as mais fáceis. No entanto, compreendemos que essa realidade não se limita somente a pesquisa aqui tratada, mas como vimos anteriormente na revisão da literatura, essa dificuldade nas matérias de exatas não é produto da pandemia e, sim, que essa defasagem na aprendizagem vem de anos anteriores, mas que se intensifica com o ensino remoto. Sofia e Laura comentam a respeito dessa dificuldade:

"**A mais complicada para mim foi mais a parte de exatas**, porque a gente tem que ter uma coisa contínua. Como eu já falei pra você, matemática é ela, vai só acrescentando, então se você

não teve uma base fundamental no começo, você não tem como desenvolver. E como eu perdi essa base fundamental de você assistir às aulas, de acompanhar, de fazer as atividades. **Eu não desenvolvi a matéria do conteúdo, então química, física e matemática foram do 3 matérias que eu tive bastante dificuldade.** Se eu não tivesse alguns professores específicos para me ajudar, eu teria muita dificuldade, **tanto que minha nota do Enem foi bem abaixo do que as outras disciplinas de humanas, que eu não tivesse a base fundamental até hoje eu não estudei o logaritmo. Isso é uma coisa básica, entendeu?**” Sofia.

“**As matérias de humanas foram mais fáceis para mim,** porque não sou uma pessoa de exatas, né? Ai não consegui aprender muito matemáticas, física, química no período” Laura.

Durante o período do ensino remoto, como discorrem Cunha *et al* (2020), Costa (2022), Javorski *et al* (2023) e entre outros autores, os estudantes tiveram baixa adesão na participação das aulas síncronas. Na nossa pesquisa, notamos também que a maioria dos entrevistados realizou mais as atividades escolares no período remoto do que participou das aulas, contam que realizar as tarefas era igual a ter a participação em aula. Há relatos como:

“Na verdade eles davam aula e depois da aula já davam o questionário. **Você fazendo o questionário não tavam se importando mais, você fez tá passando. Então, eles não conversam, interagem assim com cada um ou coisa assim não. Eles davam a aula deles, acabou você passava para outra aula e pronto.**” Julia.

“Então eh como eu havia dito **a gente só fazia mesmo as atividades e é isso não via muitas aulas** era mais cumprindo as atividades mesmo.” Clara.

Mesmo com a baixa participação nas aulas, os entrevistados contam que os docentes foram compreensíveis com o prazo de entrega das atividades. Os autores, Tupinambá (2023) e Javorski *et al* (2023), como vimos em tópicos anteriores, relatam que os docentes compreendiam que os discentes, assim como eles, estavam enfrentando dificuldades de acesso à internet e falta de recursos como computadores e, com isso, era necessário estender o prazo de entrega dos exercícios. Na nossa pesquisa, o entrevistado Pedro relata a respeito desse ponto:

“Foram muito eu acho que eu não me lembro muito bem, mas acho que teve assim gente que era avisada oh eu vou abrir de novo a atividade ou sei lá eu vou estender o prazo a recuperação pode ser mandado depois enfim não sei, mas é eu acho que **eles foram bem flexíveis as datas assim o prazo de entrega.**”

Flores *et al* (2021) relata que professores durante o período do ensino remoto começaram a utilizar de novos recursos didáticos e audiovisuais para ministrar as aulas no período de ERE. Foi visto na nossa pesquisa também que essa foi uma realidade vivenciada pelos entrevistados. Como conta o entrevistado Guilherme:

“Com certeza. Até mesmo quando voltou o ensino presencial, por exemplo, façam **podcast** e escutem tal podcast, utilizaram muito o **YouTube** também para passar um conteúdo e com a volta continuaram a utilizar, mas não todos.”

Em relação às provas de acesso ao ensino superior, nota-se que 12 de 14 realizaram a prova do PAS nos anos de 2020 e/ou 2021, que se refere ao PAS 1 e 2, porém, somente 8 realizaram nos dois anos, enquanto 4 realizaram somente um dos dois anos, contam que:

"No terceiro ano as provas foram uma em cima da outra, porque o PAS adiou... **Eu fiz a prova, sim, com a cara e coragem, mas com muitos receios de não conseguir.**" Luisa.

“Eu tinha muitas crises de ansiedade antes de fazer provas para vestibulares, a chegar ao ponto de quase desmaiar. Então eu tive que intervir e fazer terapia. (...) Minha mãe ficou muito preocupada depois que eu quase desmaiei na prova de 2020 para o PAS. Eu tive uma crise de ansiedade no portão, eu não mexia, não tremia, não falava, só chorava. Mas realizei a prova do PAS 2 e 3.” Sofia.

Há também aqueles (2) que não realizaram em nenhum ano. Já em 2022, no PAS 3, a proporção tanto de quem realizou a prova como de quem não realizou caiu, percebe-se que 8 de 14 fizeram a prova, enquanto 6 de 14 não realizaram e os motivos expostos foram:

"Não, eu não consegui, eu tinha, eu ia fazer a primeira, só que só aconteceu alguma coisa, eu não consegui ir e na segunda que é o último que tem, né? **A gente esqueceu de pagar, aí eu não fiz.**" Ana.

"Não perdi. **Cheguei atrasada.**" Julia.

"**Não, eu não me sentir preparada, minhas notas já não tinha sido boa nas outras etapas e por isso não tentei no último ano.**" Laura.

A experiência vivenciada pelos entrevistados demonstram (in)capacidade de realizar as provas do PAS por não sentirem preparados e, como também, pouco interesse e desânimo em realizar a prova. Podemos compreender que durante o ensino remoto não foram gerados instrumentos suficientes para os discentes exercerem suas liberdades (Sen, 2000; Drèze, 2015) e, com isso, se sentirem capazes de cumprir com as provas de acesso ao ensino superior. A respeito do Enem, poucos realizaram a prova e os motivos foram os mesmos da prova do PAS. Alguns optaram por realizar vestibulares próprios de universidades privadas para tentar bolsas de estudo, como no caso da Valentina:

“Realizei o vestibular da UCB, como não passei pela UnB, tentei fisioterapia por lá e consegui passar, e atualmente estou pagando as mensalidades.”

Ao adentrar ao assunto de saúde mental durante o ERE, os entrevistados ao serem questionadas sobre desmotivação para continuar os estudos durante o ensino remoto, os 14 egressos do ensino médio falaram que se sentiram inseguros e preocupados devido à pandemia e de ter que ficar em casa que acarreta ajuda em casa com os familiares, relatam que:

“Sim, minha família quase toda. **Minha avó e meu tio ficaram hospitalizados**, mas foi bem no início em julho, se eu não me engano. Julho pra agosto quando começou né? em 2020. Mas ficaram bem. (...) Sim, um membro lá da minha igreja, né? Ele morreu por causa da covid-19. Aí foi entubado, aí foi desentubado, aí depois não resistiu não, viu?” Julia.

“**Durante a pandemia eu perdi minha avó** então eu não tive uma cabeça muito boa durante a pandemia não, mas conforme o tempo eu fui superando, mas eu isso não tenha me tirar do foco.” Valentina.

“Em casa é meio que tudo é mais complicado, eu acho que todo mundo que tem irmão e mãe que sabe como é isso porque se você está em casa você tem que fazer as coisas é tipo, por exemplo, na pandemia também eu não tinha essa disponibilidade só. Procurando coisa porque eu tinha que fazer as coisas de casa. **Eu tinha que cuidar do meu irmão. Tinha que ajudar a minha mãe.** Então sim. E eu tenho colegas meus, por exemplo, que no segundo eles eram assim quando eles não estavam na escola eles estavam trabalhando. Aí ficava uma semana trabalhando e uma semana na escola. No segundo ano que era nesse ensino híbrido. eu tenho um que parou o ensino de ficar aí no ensino e ficava pegando as folhas e ficava levando lá e estava trabalhando, não sei se parou de vez” Renata.

“Em parte do tempo, **eu ficava com minha avó, e ajudava a cuidar dela** que ela foi diagnosticada com Alzheimer.” Gabriel

Os cuidados com a casa e/ou familiares, e perda de familiares devido à COVID-19 foi citado pela maioria dos entrevistados e, com isso, sentem que os medos do período da pandemia e o sentimento de “o mundo está acabando e estou aqui estudando” (Sofia) acarretaram desmotivação para continuar os estudos de maneira remota. Vimos com os autores Cunha *et al* (2020), Flores *et al* (2021), Gomes *et al* (2021), Costa (2022), Jaques (2022), Javorski *et al* (2023), Tupinambá (2023) e entre tantos outros que durante a pandemia docentes, discentes, familiares e toda a comunidade escolar tiveram que além de continuar a ministrar e viabilizar o acesso às aulas como também lidar com o que estava acontecendo na esfera da saúde no país e mundo. As inúmeras faltas vivenciadas por toda a comunidade escolar impactaram diretamente nos funcionamentos e capacidades dos estudantes.

No último bloco e chegando ao final da entrevista, foi conversado sobre o momento atual que os 14 egressos do ensino médio estão vivenciando, ao serem questionados de como se sentem por terem concluído o Ensino Médio, sendo que grande parte foi em formato de

ensino remoto e híbrido contam que se sentem vitoriosos por chegarem ao final, mas que lamentam não terem vivido o ensino médio, relatam que:

"Primeiro para mim a **sensação foi de Vitória...** Terminei, não vou ter que passar é pelo ensino médio, é." Gustavo.

"É assim eu tenho contato com os professores e eles falam do terceiro ano né? Eles falam que eu tenho uma fama de chorona e na formatura eu tentei me controlar, falei assim, eu não vou chorar, só que na hora que eu subir eu falei caraca eu já passei por tanta coisa. **Meu ensino médio foi totalmente diferente de todo mundo Mas desde que eu entrei no ensino médio que eu achava era uma coisa que eu achava que ai nossa o ensino médio vai ser uma melhor ano porque é o ensino médio. Porque a gente está entrando na fase adulta e bombardeou de então quando eu subi nesse no palanque pra receber o diploma, o certificado que eu tinha passado eu falei assim, meu Deus eu sobrevivi eu consegui e foi assim incrível até hoje eu olho o vídeo e eu sei exatamente o que eu estava sentindo naquele momento.** Eu não chorei naquele momento porque graças a Deus mas **foi um momento de orgulho** sabe? Tipo de mim, da minha família que a gente conseguiu passar e que é alguma coisa meio que inexplicável, sabe? O sentimento que fala, **caraca, consegui.**" Helena.

"É, **basicamente não teve ensino médio, né? Só pegou o finalzinho.** É como se fosse ainda o primeiro ano, né? E como se a gente tivesse ainda no primeiro ano, porque o resto tudo foi online. Não teve convivência com ninguém, não foi para escola, sabe?" Julia.

"**Mas eu fiquei esperando a feira de ciências, como era conhecida do CEM 2 não teve.** Em 2019, teve competição de do CEM 03 com CEM 02 de feira de ciências e eu participei, tipo, não era do meu ano, mas eu vi todo o processo do CEM 03, participando. **Eu fiquei super animada e quando eu fui para o CEM 02 não teve.**" Sofia.

"Eu sempre falo com os meus amigos assim de escola que **eu sinto um pouco de falta do ensino médio pelo que eu não vivi enquanto estava em pandemia né?** Porque eu acho que o ensino médio onde assim você faz laços com as pessoas você cria um amadurecimento, então eu acredito que essa questão assim de ter saído da escola sem poder vivenciar o que é o ensino médio de verdade eu acho que deixa ali um desejar mas sair da escola pra mim foi muito bom." Clara.

"**Que foi bastante ruim né?** Mas na consciência de que a gente eu não fui a única que saiu prejudicada." Valentina.

"**Eu ainda acho um pouco assim muito injusto que a gente não tenha tido toda a experiência do ensino médio,** mas eu confesso que eu consegui aproveitar meu terceiro ano bastante para eu não precisar ficar com sentimento pelo resto da minha vida de que eu poderia estar aproveitado todo o meu ensino médio se não fosse a pandemia eu acho que eu consegui viver o meu terceiro momento de uma maneira bem leve boa para poder ter compensado nos outros dois anos." Pedro.

"É não só eu, mais todos os meus amigos, **a gente falava assim que o ensino médio a gente não viveu, só teve o terceiro ano** e é isso." Renata.

Nota-se que há um sentimento de "não-vivência" presente na fala dos entrevistados. Acreditam que agora os 11 entrevistados que estão na faculdade relatam que por não terem

vivenciado o ensino médio que desejavam, contam que estão já sentindo os efeitos dessa não vivência na faculdade. Gabriel e Renata falam que:

“Como é que eu vou fazer faculdade agora, se eu não tive ensino médio. Quando eu vi que as matérias que eu tenho na faculdade, eu pensei que não tive no ensino médio, fez falta. **Os professores da faculdade falando que é matéria que vimos no ensino médio, mas eu não vi, eu não tive ensino médio direito.**” Gabriel.

“Agora estou na faculdade e já estou sentindo a **quantidade de leitura** que tem no curso que escolhi.” Renata.

Costa (2022) reflete que os estudantes durante o ERE tiveram pouco desenvolvimento do conhecimento cognitivo e baixa habilidade de leitura. Percebemos nas falas dos entrevistados que esta também foi a realidade vivenciada dos entrevistados de nossa pesquisa. Agora para aqueles (2) entrevistados que não estão na faculdade e estão no momento só trabalhando, relatam que estão aprendendo coisas novas, e que por conta do trabalho não estão estudando muito, mas que desejam prestar novamente os vestibulares para entrar na faculdade. Há relatos como:

“Ah eu estou gostando. Experiência está sendo ótima. É na Eletronorte né? Lá na W3 Norte. E está sendo uma experiência Top, estou gostando. Que eu estou aprendendo várias coisas que eu nem sabia né? Que existia assim. Eh antes eu não sabia mexer no Excel, né? E eu tive que aprender, né? Fui aprendendo com serviço e tudo. Aí agora já está bom. (...) **Agora está meio parado os meus estudos, parado os negócios, né? Aí eu só estou mais no eu aprendiz mesmo, né? Trabalhando.**” Julia.

“Eu estava estudando pro Enem, mas agora que eu comecei a trabalhar então eu não sei como é que vai ficar isso. É uma coisa que eu realmente estou vivendo um dia de cada vez pra ver. Porque por enquanto não está funcionando.” Pedro

Em suma, podemos sintetizar os principais desafios experienciados pelos entrevistados na Tabela 3.

Tabela 3 - Principais dificuldades relatadas pelos 14 egressos do Ensino Médio

Principais dificuldades relatadas pelos 14 egressos do Ensino Médio a respeito do ensino remoto e a volta presencial em 2022	
(In)capacidades que comprometem continuidades desses jovens	Aspas das entrevistas
Baixa qualidade da Internet e/ou falta de Internet	"Eu tive dificuldade só com Wi-Fi lento, e aí eu tive que trocar. Já caí nesse instável e nesse período eu fiquei. Eu fiquei um. Acho que um mês sem internet..." Luisa.

Falta de concentração e desinteresse de assistir às aulas	"Foi muito complicado porque eu não tinha interesse, mas por nada, eu só queria dormir, dormir." Catarina.
Vergonha de tirar dúvidas nas vídeo-aula na frente de todos os colegas e pouco canal para tirar dúvidas individuais	"Ninguém tirava as dúvidas nas aulas, parecia que todo mundo tinha vergonha ou que ninguém estava prestando atenção" Gustavo.
Disciplinas de Exatas foram as mais difíceis de acompanhar, enquanto as de Humanas foram as mais fáceis	"As matérias de humanas foram mais fáceis para mim, porque não sou uma pessoa de exatas, né? Ai não consegui aprender muito matemáticas, física, química no período" Laura.
Realizar as tarefas é igual à participação em aula	"Na verdade eles davam aula e depois da aula já davam o questionário. Você fazendo o questionário não tavam se importando mais, você fez ta passado. Então, eles não conversam, interagem assim com cada um ou coisa assim não. Eles davam a aula deles, acabou você passava para outra aula e pronto." Julia.
Inseguranças devido à pandemia e sentimento de preocupação	"Durante a pandemia eu perdi minha avó então eu não tive uma a cabeça muito boa durante a pandemia não, mas conforme o tempo eu fui superando, mas eu isso não tenha me tirar do foco." Valentina.
Sentimento de perda e não vivência do Ensino Médio	"É não só eu, mais todos os meus amigos, a gente falava assim que o ensino médio a gente não viveu, só teve o terceiro ano e é isso." Renata.
Enfrentamentos dessa não vivência do Ensino Médio na faculdade	"Como é que eu vou fazer faculdade agora, se eu não tive ensino médio. Quando eu vi que as matérias que eu tenho na faculdade, eu pensei eu não tive no ensino médio, fez falta. Os professores da faculdade falando que é matéria que vimos no ensino médio, mas eu não vi, eu não tive ensino médio direito." Gabriel.

Fonte: autoria própria.

No próximo tópico, iremos condensar o que foi discutido nos tópicos anteriores, agora após termos apresentados os dados da pesquisa tanto da aplicação do questionário quanto das entrevistas podemos, enfim, discutir com base em Dewey (1979), Sen (2010) e Dubet (2004) como a experiência se relaciona com a vida dos indivíduos e como uma experiência implica nas demais experiências. Vimos que a partir dessa “não vivência” de ensino médio que os 14 entrevistados falaram, podemos notar que houve uma quebra de expectativa sobre uma vivência não experienciada durante o ensino remoto e, com isso, com essa ausência as demais experiências agora após saírem do ensino médio sofreram com as consequências dessa não vivência.

3.5 Capacidade e Experiência escolar de estudantes egressos da escola CEM 02 de Ceilândia

Podemos notar que os estudantes do CEM 02 de Ceilândia tiveram suas experiências escolares comprometidas durante o ensino remoto e após finalizarem o ensino médio como vimos nos relatos dos 14 egressos. Compreendemos aqui que, as liberdades humanas destes estudantes foram limitadas sob a ótica da teoria de Sen (2010) que diz que o desenvolvimento é alcançado a partir da expansão das capacitações humanas. Para ele, a vida humana é formada por um conjunto de “fazeres e seres” que dá o nome de “funcionamentos”, ou seja, que a qualidade de vida dos sujeitos está associada ao acesso à capacidade que tem para que elas possam funcionar enquanto seres humanos em uma sociedade e, no caso da pesquisa, na sociedade informacional (Castells 1999).

Ainda sob essa ótica, o conceito de desenvolvimento humano proposto por Sen (2010) conta que com o aumento da renda há uma expansão das capacidades que o sujeito pode vir a desenvolver, ao ouvir os relatos dos 14 egressos, podemos verificar que aqueles cujas famílias tiveram maiores oportunidades de estudos também tiveram a oportunidade de optar entre uma faculdade privada ou pública, apesar disso não ser uma regra. Sen (2010) diz que o aumento de renda deve ser tratado como meio e não fim, pois, o crescimento econômico é um meio de se ampliar as escolhas dos indivíduos e, com isso, melhorar a qualidade de vida e proporcionar maiores liberdades.

Sabemos que é importante que os indivíduos possam viver suas vidas, realizar seus projetos de vida, individual e coletivo, de forma plena, logo, ao pensar em desenvolvimento humano não podemos deixar de falar sobre qualidade, liberdade e escolha. Sen (2000) compreende desenvolvimento sob dois conceitos, capacidade e funcionamentos. Os funcionamentos, diz respeito às atividades ou estados de existência que permite aos sujeitos levarem o tipo de vida que mais valorizam, ou seja, são questões como estar alimentado, saudável, ter acesso à educação, saúde, habitação, transporte, lazer e entre outras. Por sua vez, as capacidades se relacionam com os funcionamentos, diz a respeito das habilidades que a pessoa tem para executar as atividades e estados que considere mais valorosos.

Assim, a liberdade para Sen (2000) é vista como parte fundamental do desenvolvimento humano, pois é através das liberdades, mas especificamente da liberdade substantiva que permite aos sujeitos melhorarem suas condições de vida humana, se afastando de doença por meio de acesso à saúde ou como no nosso caso da pesquisa se afastando do analfabetismo com acesso à educação e entre outras mazelas sociais. Sen entende que há várias liberdades e cada uma é vista como complemento de uma às outras. Nas palavras de Sen (2000, p. 18):

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: a pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados opressivos.

Logo, quer dizer, que os sujeitos para atingirem a vida que cada um acredita ser mais valorosa, não pode haver obstáculos nesse caminho, por isso, a pobreza é vista como privação de liberdade para Sen. Pois, como vimos, o desenvolvimento baseado na expansão das liberdades humanas, deve buscar a eliminação de possíveis privações que os indivíduos enfrentam.

As capacidades individuais dependem das disposições econômicas, sociais, políticas e, sobretudo, do Estado e da sociedade. É função do Estado proteger as capacidades dos indivíduos para que estes possam ter a oportunidade de optar. Essas capacidades podem ser fortalecidas por meio das políticas públicas, as quais podem também induzir a participação dos sujeitos na vida política. Quando Sen (2000) aborda sobre desenvolvimento humano, pensa-o de maneira ativa, em que o indivíduo faz parte dos avanços sociais e econômicos, é o que Sen denomina de condição de agente de uma pessoa, ou seja, a capacidade de provocar mudanças.

Com isso, questões como saúde, saneamento, emprego, transporte, alimentação, educação e entre outros direitos são interpretados como oportunidades sociais e liberdade instrumental, as quais vão provocar a liberdade substantiva dos sujeitos buscarem uma vida melhor, visto que são importantes tanto para a vida privada como política e econômica dos indivíduos. Uma pessoa sem acesso à educação e vista como analfabeta é privada de participar de atividades econômicas, o que prejudica na sua capacidade humana e conseqüentemente de escolher, de ter liberdade, de ter qualidade e de ter autonomia.

Assim, compreendemos que o Estado é responsável por garantir que os direitos sociais sejam assegurados para que os sujeitos possam ser livres para escolherem o que acreditam ser mais valoroso. Como vimos em capítulos anteriores, a educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, que diz que o direito à educação é permitida a todos e dever do Estado e da família.

Pensamos na liberdade que é permitida ao indivíduo dentre os funcionamentos passíveis de realização dela, se comparamos o caso aqui tratado dos estudantes de escolas públicas com os estudantes de escolas privadas que vivenciaram em ambos o ensino remoto. Podemos concluir que os de escola pública, no entanto, majoritariamente utilizaram no

período do telefone celular para acessar às aulas online por não terem outros meios e/ou acesso a outros equipamentos (NIC.br/CGI.BR, 2021).

Já os estudantes de escolas privadas utilizaram majoritariamente do computador para acessar as aulas online, porém tiveram outros meios e/ou acesso a outros equipamentos (NIC.br/CGI.BR, 2021). Em ambos os casos os estudantes possuem o mesmo nível de bem-estar, pois os estudantes de escola pública e privada estavam acessando as aulas online por meio de algum equipamento com acesso à internet no ensino remoto. Mas, os estudantes de escolas privadas tiveram oportunidade de optar (Sen, 2010) entre qual meio e conexão de rede iriam utilizar para acessar às aulas, diferente dos estudantes de escola pública em sua maioria.

Conforme Sen (2010,1985) a abordagem das capacidades pode ser vista sobre dois aspectos de bem-estar e o aspecto de agência. O de bem-estar está atrelado ao que o indivíduo pode realizar de acordo com os vetores de funcionamentos, o que este considera ser de maior valor para a sua vida. Diferente do aspecto de agência que corresponde ao que o indivíduo pode fazer de acordo com a sua concepção de bem. Esses dois aspectos se complementam, a agência influencia o bem-estar e ambos os aspectos se ramificam em liberdade e realização (Diniz *et al*, 2017). O indivíduo pode exercer sua liberdade de agência e não aumentar o seu bem-estar, da mesma forma que pode exercer sua realização de bem-estar sem aumentar a de agência (Sen, 1985; Diniz *et al*, 2017).

Retomando o caso dos estudantes de escolas públicas e privadas, mostra que pode haver oposição entre a liberdade de bem-estar e a realização de bem-estar. No caso, os estudantes vivenciaram em ambos os contextos de escolas públicas e privadas no ensino remoto os desafios para continuar os estudos no Ensino Médio. Assim, tiveram a mesma realização de bem-estar, o acesso à internet independente do equipamento utilizado, mas a liberdade de bem-estar de ambos foi distinta, enquanto os estudantes de escola pública, em sua maioria, não tiveram como escolher qual equipamento assistir às aulas, os estudantes de escolas privadas de acordo com dados do relatório do NIC.br/CGI.BR (2021) tiveram como escolher, caso assim quisessem.

Como vimos, os funcionamentos variam de indivíduos para indivíduos. Estes correspondem a atividades ou estados e a realização destes bens ou serviços é condicionada pelas características pessoais de cada pessoa. Assim, as capacidades dizem respeito às habilidades dos indivíduos para realizar os funcionamentos valorados, aquilo que acreditam

ser de maior relevância para sua vida. No caso dos estudantes de escolas públicas o que se pode encontrar é o interesse de poder ter acesso a outros equipamentos eletrônicos para além do telefone celular com acesso à internet de qualidade para continuar os estudos, diferente dos estudantes de escolas privadas que podem considerar de mais valor outras questões nesse momento para além do equipamento utilizado para acompanhar às aulas.

O que se pode observar é que enquanto os estudantes de escolas públicas buscam meios/equipamentos para continuar os estudos durante o ensino remoto, estes não possuem as liberdades garantidas pelo Estado, o conjunto capacitário para realizar. Com isso, os funcionamentos que são elementos que constituem o bem-estar para os estudantes de escolas públicas não são possíveis de realizar por dependerem da capacitação (equipamentos/acesso à internet de qualidade) do indivíduo.

Para além da falta de acesso à internet de qualidade e equipamentos eletrônicos, podemos notar nos discursos dos estudantes do CEM 02 que durante o ensino remoto não se sentiram capazes de realizarem as provas de acesso ao ensino superior, seja porque acreditam que não estudaram o suficiente ou por sentirem que não aprenderam durante o período de pandemia e, com isso, muitos não realizaram as provas do PAS ou Enem, e aqueles que realizaram poucos fizeram nos três anos do ensino médio as provas.

Assim, Senkevics *et al* (2022) analisam as tendências recentes de recrudescimento das desigualdades de acesso e de alterações no perfil da demanda e da oferta de graduação, com ênfase na expansão das modalidades remotas de ensino. Ademais, foram mobilizados dados do Exame Nacional do Ensino Médio 2019-2021 para estimar impactos da pandemia sobre a participação e o desempenho na prova, por meio de modelagens lineares com efeitos interativos e efeitos fixos municipais. Os resultados indicam que a edição de 2020 do certame, que ocorreu em plena segunda onda de contágios e apresentou taxas recordes de abstenção, intensificou a associação entre nível socioeconômico e desempenho na prova (Souza Senkevics; Viana Basso; Zalaf Caseiro, 2022).

O estudo relata que jovens de camadas populares tiveram suas notas ainda mais sacrificadas no contexto pandêmico, sobretudo se desprovidos de itens no domicílio como computador, telefone celular ou internet. O perfil de quem se inscreve e participa tem se configurado por menos estudantes negros; aumento da participação de jovens de até 19 anos;

redução dos participantes com nenhuma renda ou renda inferior a 1 salário mínimo per capita; e elevação de inscritos cujos pais têm escolaridade elevada.

Além do mais, a pesquisa conta que houve fenômenos importantes de elucidar. O primeiro que na edição do Enem de 2020 observa-se uma redução da participação de jovens de até 19 anos em relação a 2019 (pré-pandemia), como também mais da metade dos inscritos não compareceram às provas. Em 2021, há um crescimento dessa faixa etária de 19 anos. No entanto, mesmo com crescimento dessa faixa etária, houve uma queda na procura pelo Enem em 2021 no geral e isso pode ser explicado, pois houve uma redução no tamanho da população em idade apropriada para concluir o ensino médio naquele ano e também a procura pelo ensino superior está relacionada com a necessidade de emprego/mercado de trabalho (Souza Senkevics; Viana Basso; Zalaf Caseiro, 2022).

Como também, mesmo após a pandemia a busca pelo ensino superior não cresceu e não voltou aos níveis pré-pandemia (2019), pelo contrário a pandemia afetou o perfil de inscritos no Enem, afetou o quadro de comparecimentos nos dois dias de prova e em 2021 percebe-se que o perfil de inscritos se mostrou ser mais elitizado comparado dados pré-pandemia. Em 2020 houve uma concentração ainda maior de ausentes da prova do Enem nos municípios do Norte do país e a maior taxa de abstenção está concentrada nas redes públicas de ensino.

Dessa maneira, utilizando como base o estudo feito por Senkevics *et al* (2022) podemos notar nas falas dos estudantes do CEM 02 que muitos não realizaram as provas de acesso ao ensino superior por não conseguir a isenção da taxa, por desinteresse em realizar o exame ou sentimento de não capacidade. No estudo do Senkevics *et al* (2022) verificou que a pandemia não só afetou o Enem nos primeiros meses de 2020, mas pode também ter contribuído para remodelar o futuro do exame e, conseqüentemente, do acesso à educação superior no país. Sendo as principais preocupações levantadas a queda na demanda dos jovens pela educação superior; a mudança do perfil demandante como sinal de uma possível re-elitização da graduação no Brasil; a interrupção do Enem como utilização para certificação do ensino médio; a elevação nos custos da taxa de inscrição ao longo dos anos, e entre outros.

E, isso, foi visto nas falas dos entrevistados que não estão na faculdade, essa baixa procura pelo ensino superior devido a ter que trabalhar. Com base em Anjos *et al* (2019) que realizaram uma pesquisa com estudante do ensino médio do terceiro ano no Distrito Federal,

analisaram qual é a percepção dos mesmos sobre o ensino médio. Esse estudo contribui para conseguirmos entender os discursos que obtivemos no questionário e nas entrevistas dessa pesquisa. Foi visto que os jovens estudantes do ensino médio revelam papel de centralidade ao trabalho, o anseio por encontrarem um trabalho remunerado após formados é um desejo e projeto de futuro dito de forma recorrente no contexto escolar por eles.

Os jovens do ensino médio se deparam com uma das situações mais importantes de suas vidas escolares de escolherem o que vão fazer após saírem do ensino médio. As juventudes têm diante de si as escolhas que irão impactar na formação profissional de nível superior e/ou do mercado de trabalho, assim, o anseio pelo trabalho emerge desse contexto. É nessa fase da juventude que surge os desejos por mudarem os seus meios de existência, seja ela por razões sociais ou econômicas.

A pesquisa de Anjos *et al* (2019) aponta que é nesse contexto que emerge a necessidade imediata por algum tipo de trabalho remunerado, seja para complementarem a renda familiar ou para suprir necessidades de continuidades dos estudos, isso aponta para as desigualdades sociais que atingi sobretudo os jovens oriundos das classes menos favorecidas. O ensino médio é visto então como a etapa da educação básica que está fixada na relação trabalho-educação. Na percepção dos jovens entrevistados na pesquisa de Anjos *et al* (2019) fica evidente que para os estudantes o ensino médio prepara tanto para a continuação dos estudos quanto para o mundo do trabalho.

Para além da dimensão de trabalho, os estudantes do ensino médio esperam estudar conteúdos que nem sempre são aqueles que almejam e/ou que acham valoroso. Na pesquisa de Anjos *et al* (2019) os estudantes projetam expectativas em relação aos conteúdos obrigatórios, separam entre aqueles que são necessários à formação profissional e aqueles conteúdos que seriam necessários à convivência social, mas que julgam segundo o que consideraram que tem maior aplicabilidade dos seus conteúdos em suas vidas.

Nesse estudo, vimos em tópicos anteriores que os estudantes enquanto estudantes do ensino médio anseiam por trabalhos que como falam “que traga algum retorno financeiro” e mesmo após finalizarem o ensino médio o desejo aparece de forma mais latente. O que nos leva a outro ponto que foi presente nos discursos dos estudantes do CEM 02 o sentimento de não vivência do ensino médio, essa fala foi encontrada tanto pelos estudantes enquanto ainda estavam no ensino médio, como sobretudo, quando saíram da escola.

Essa “não vivência” se relaciona com o discutido na pesquisa de Araujo *et al* (2019) sobre as percepções do que é o ensino médio para as juventudes, percebemos então aqui que a

vivência do ensino médio é essa preparação para o ensino superior ou mundo do mercado de trabalho. Notamos nos discursos dos 14 egressos do ensino médio que os mesmos não sentiram que estavam preparados para a faculdade ou mundo do trabalho, como dizem “É não só eu, mas todos os meus amigos, a gente falava assim que o ensino médio a gente não viveu, só teve o terceiro ano e é isso.” (Renata). Estes estudantes não interpretam o ensino remoto como uma continuidade de suas experiências escolares, relatam pelo contrário que foi o período que mais copiavam conteúdos na internet e diminuíram a frequência de estudos. Pararam de aprender e passaram a somente realizar atividades para receber nota e presença.

O ensino médio para eles foi rápido e não proveitoso, comparam as suas próprias vivências com seus familiares e amigos que tiveram outro ensino médio, como é o caso da Sofia que esperou entrar no ensino médio para viver experiências que ouvia de conhecidos “Mas eu fiquei esperando a feira de ciências, como era conhecida do CEM 2 não teve. Em 2019, teve competição do CEM 03 com CEM 02 de feira de ciências e eu participei, tipo, não era do meu ano, mas eu vi todo o processo do CEM 03, participando. Eu fiquei super animada e quando eu fui para o CEM 02 não teve.”. Houve a quebra de expectativas e a não continuidade de suas experiências educativas (Dewey, 1979).

A vida pós o ensino médio para os entrevistados se traduz como desafiadora e com pouco sentimento de capacitação, pelo contrário, contam que sentem falta daquilo que não experienciaram na escola, como relata Gabriel que diz que “Como é que eu vou fazer faculdade agora, se eu não tive ensino médio. Quando eu vi que as matérias que eu tenho na faculdade, eu pensei eu não tive isso no ensino médio, fez falta. Os professores da faculdade falando que é matéria que vimos no ensino médio, mas eu não vi, eu não tive ensino médio direito.”

Com isso, refletimos, o que é uma escola justa durante o ensino remoto? Sabemos conforme Dubet (2004) que uma escola justa é aquela que se preocupa com a utilidade dos diplomas, mas que também se preocupa em que não reproduzir as desigualdades sociais no contexto escolar. Que busca que haja um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática que proporciona uma igualdade de oportunidades, mesmo sabendo que a competição não é justa.

Ao analisar as vivências de experiências escolares desses estudantes do CEM 02 durante o ensino remoto e após finalizarem o ensino médio, não conseguimos afirmar que os mesmos tiveram oportunidades justas de ensino garantidas pelo Estado, ao ouvir relatos, por exemplo, do Pedro podemos verificar isso “Eu ainda acho um pouco assim muito injusto que a gente não tenha tido toda a experiência do ensino médio, mas eu confesso que eu consegui

aproveitar meu terceiro ano bastante para eu não precisar ficar com sentimento pelo resto da minha vida de que eu poderia estar aproveitado todo o meu ensino médio se não fosse a pandemia eu acho que eu consegui viver o meu terceiro ano de uma maneira bem leve boa para poder ter compensado nos outros dois anos”.

Até que ponto as experiências que eles tiveram foram educativas e não deseducativas? (Dewey, 1979). Não basta somente o Estado ter assegurado, como foi, por lei, a continuidade das aulas em formato remoto para a educação básica no Brasil, sem levar em consideração a qualidade desse ensino. Para Dewey (1979) uma experiência leva a outra, cada uma atua sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências, ou seja, se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa pela próxima, o qual o autor dá nome de continuidade. Assim, o que vemos nos estudantes e egressos do ensino médio é essa não continuidade das experiências escolares e esse sentimento de (in)capacidade para entrar/estar no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Sabemos que o papel da escola vai muito além de transmissão de conteúdo, é na escola, no ambiente escolar com os professores, gestores, alunos e funcionários que a experiência humana é formada, as experiências não se processam somente dentro do indivíduo, passa por certo, pelo meio social, envolve contato e comunicação, troca e atividade humana. É papel dos educadores contribuir para que se forme nos estudantes o desejo de continuar a aprender (Dewey, 1979).

O ensino remoto nos revela desafios na educação pública brasileira que outrora já foram percebidos e analisados por diversos autores. A realidade contemporânea brasileira pode ser muito bem descrita pelo educador Darcy Ribeiro (1986) quando diz que a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise: é um projeto.

Em relação ao acesso à Internet a grande maioria dos estudantes que responderam o questionário e foram entrevistados tiveram acesso, os desafios foi o de qualidade da conexão à rede, falta de equipamento para acompanhar às aulas, falta de estímulo para estudar, sentimento de não capacitação por não sentir que aprendeu e entre outros fatores. O que ilustra o que foi discutido em outros capítulos, a inclusão digital diz respeito do conjunto de disposições materiais e imateriais necessárias (Freitas, 2004) para o sujeito conseguir adentrar a sociedade informacional.

De modo geral, constata-se que para estes alunos o sentimento é de ensino médio incompleto ou “não vivência”. Um ensino médio que devido à pandemia mudou-se o formato e, com ele, houve um sentimento de perda de experiências e aumento de experiências deseducativas (Dewey, 1979). A baixa qualidade da Internet e/ou falta de Internet, a falta de

concentração e desinteresse de assistir às aulas, a vergonha de tirar dúvidas nas videoaula na frente de todos os colegas e pouco canal para tirar dúvidas individuais, dificuldades maiores de acompanhar as disciplinas de Exatas do que as de Humanas, as inseguranças devido à pandemia e sentimento de preocupação, a falta de troca e interação social com os colegas e os enfrentamentos dessa não vivência do ensino médio na faculdade foram os desafios que os estudantes do CEM 02 vivenciaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a pandemia da COVID-19 intensificou os problemas já existentes na educação brasileira. Os resultados da pesquisa realizada na escola da Ceilândia (DF) apontam que o quadro de desestímulos dos discentes para continuarem os estudos durante o ensino remoto não se limita apenas à inclusão digital facilitada pela escola, mas abarcar inadequações didático-pedagógicas para o ensino online e elucida situações críticas nas quais o alunato se encontrava submerso relacionadas, por exemplo, a princípios de realidade, como a necessidade de trabalhar e cuidar de entes familiares durante a crise sanitária. E vale destacar que o Centro-Oeste, como vimos, possui um dos mais altos níveis de acesso à internet durante a pandemia e mesmo assim as escolas da rede pública da região tiveram desafios no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. O caso analisado demonstra que o acesso à conexão telemática e equipamentos não foi garantia de continuidade dos estudos no período do ensino remoto. O déficit de letramento digital, ou seja, uma apropriação das TIC's por parte de toda a comunidade escolar, alunos e familiares, participa das experiências escolares tanto interrompidas como negativas desses jovens no período pandêmico.

Os déficits pedagógicos durante dois anos para estes estudantes dos terceiros anos e que vivenciaram o ensino remoto se faz presente tanto nos questionários aplicados junto aos então estudantes do ensino básico, como nas falas dos egressos e das egressas entrevistado/as a respeito de suas expectativas de capacidades para projetos futuros, em termos laborais e instrucionais. Isso é possível notar nas formulações dos recém formados do ensino médio que relataram que a vida após vivenciarem grande parte do ensino médio em formato remoto trouxe o sentimento de "não vivência", de "perda do ensino médio" e de (in)capacidades para enfrentar o mercado de trabalho e/ou o ensino superior.

Aqueles egressos que estão no ensino superior contam que se ressentem da falta de aprofundamento de conteúdos em algumas disciplinas durante o ensino médio e que agora na faculdade têm o sentimento de que não conseguiram aprender o que acreditam que deveriam ter aprendido. Como relata Gabriel “Como é que eu vou fazer faculdade agora, se eu não tive ensino médio. Quando eu vi que as matérias que eu tenho na faculdade, eu pensei eu não tive no ensino médio, fez falta. Os professores da faculdade falando que é matéria que vimos no ensino médio, mas eu não vi, eu não tive ensino médio direito”. Já aqueles egressos que estão no mercado de trabalho, o sentimento é de que gostariam de estar na faculdade e que estão estudando para isso, porém, agora fora do ensino médio e com a rotina de trabalho sentem que não estão estudando o suficiente e se culpam por não terem preenchido lacunas de formação

educacional durante o ensino médio/remoto. Como é relato por Pedro “Eu estava estudando pro Enem, mas agora que eu comecei a trabalhar então eu não sei como é que vai ficar isso. É uma coisa que eu realmente estou vivendo um dia de cada vez pra ver. Porque por enquanto não está funcionando”.

Mais uma vez, percebemos que a infraestrutura de inclusão digital e meios pedagógicos para facilitar a prática docente e a experiência escolar do alunado das escolas públicas no DF não foi o suficiente para assegurar um acesso à educação pública de qualidade durante o ensino remoto para os estudantes da rede, seja federal, estadual, municipal ou do Distrito Federal. Esta constatação dialoga com a literatura consultada a esse respeito. O Estado falhou em não preservar os funcionamentos necessários às capacidades dos estudantes da escola analisada, como também de outras escolas da rede pública brasileira, para que esses sujeitos pudessem participar de forma justa da competição considerada por parcelas privilegiadas da população como "meritocrática" de acesso ao ensino superior, via provas de seleção.

O sentimento de (in)capacidades para entrar no ensino superior e/ou no mercado de trabalho, não vivência do ensino médio, inseguranças devido à pandemia com perda de familiares, amigos e conhecidos, falta de equipamentos para estudar, baixa e/ou ausência de Internet e entre outras questões que pontuamos anteriormente, apontam que, por meio do ensino remoto vimos que o Estado, o Governo do Distrito Federal, as escolas, os professores, as famílias e, por fim, os alunos não estavam preparados para o formato remoto. No entanto, não podemos ser levianos de responsabilizar as famílias, os alunos e professores por seus desempenhos nesse processo, pois, como a literatura apontou e esse estudo também, os mesmos foram vítimas de um Estado negligente com a educação pública brasileira, e como Darcy Ribeiro (1986) já disse que essa crise que se tanto falam na educação, na verdade, é um projeto.

Em suma, verifica-se que os estudantes de escolas públicas, em geral, se sentem despreparados para ingressarem no ensino superior e tendem a integrar a paisagem dos mais negativamente afetados pela crise sanitária.

A ausência do diálogo entre o Governo do Distrito Federal e as escolas públicas da rede figura como vetor de ineficácia de iniciativas de inclusão digital para continuidade das aulas durante a pandemia, como o Programa Escola em Casa DF que previa acesso à plataforma “Google Sala de Aula” para os estudantes que já tinham chip ativo das operadoras Tim e Claro, mas a medida não atingiu os alunos da escola onde realizamos a nossa investigação.

Diante de tudo o que foi exposto, a crise sanitária vivenciada em 2020-2021 no Brasil e no mundo, nos desperta reflexões, compartilhada com diversos autores, a respeito da educação brasileira e o seu fazer pedagógico. A pouca ou nenhuma capacitação dos docentes com as TIC's; a baixa ou falta de equipamentos com acesso à internet nas escolas que seja disponibilizada para os estudantes; a pouca ou nenhuma estrutura das salas de informática das escolas; ausência de políticas públicas de ID contínuas nas escolas; a baixa ou falta de acesso à internet nos domicílios dos alunos e familiares e, entre outras questões. É notável que durante o ensino remoto esses desafios que já eram reais para o ensino público brasileiro se intensificaram nesse período. Na quarentena e após, vimos o desamparo do Estado frente às classes mais desfavorecidas e, com isso, as experiências escolares dos discentes analisados foram negativamente afetadas, impactando nas suas vidas pós-ensino médio.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). Vivências com Aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2005.

ARAÚJO, Giovanna Alves de Sousa. **GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR E O ESTRESSE OCUPACIONAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 EM CEILÂNDIA-DF**. 2020.

ANJOS, Nilza Maria Soares dos. SILVA, Robson Santos Camara. FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde. **O Que Pensam os Estudantes do Ensino Médio Sobre o Ensino Médio?** In: Juventude e ensino médio público no Distrito Federal : percepção de professores, gestores e estudantes / organização Wivian Weller, Cristhian Spindola Ferreira, André Lúcio Bento. - 2. ed ; Ebook - Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2019.

BARROS, S., ANDRADE, R.S, FERREIRA, F., NASCIMENTO, L., FERREIRA, F., SIMÕES, C., SILVA, H.P e JAMBEOR, O. Digitalizando a Inclusão Social: o caso do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. 2007

BARRETO, Maria da Apresentação; ABREU, Cynara Carvalho de; ALMEIDA, Gêdson Resende. Psicologia e educação: mediações em tempos de pandemia. In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira (org.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 66-90.

BELL, D. O Advento da Sociedade Pós-Industrial. São Paulo. Cultrix. 1974.

BERTERO, José Flávio. Sobre a Sociedade Pós-Industrial. 2005.

BERTUSSO, Fernando Rodrigo et al. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não ensina ciência: um paradigma a ser derrotado. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento , v. 9, não. 12, pag. e26691211099-e26691211099, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2020e**.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2021**.

_____, **Decreto Legislativo nº 6, de 20, de março de 2020a**. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/DLG6-2020.htm >

_____, **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020b**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm >

_____, **Lei Provisória nº 14.040, de 18 de agosto de 2020c.** Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm >

_____, **Lei 13.987/2020d.** Disponível em: <
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13987&ano=2020&ato=0b6ETQ61EMZpWT52d> >

_____, (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____, (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

_____, LEI Nº 12.249, DE 11 DE JUNHO DE 2010. Presidência da República Casa Civil. 2010. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm > Acesso 16 set. 2023.

_____, DECRETO Nº 6.424, DE 4 DE ABRIL DE 2008. Presidência da República Casa Civil. 2008. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6424.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.424%2C%20DE%204,prestado%20no%20Regime%20P%C3%ABblico%20%2D%20PGMU > Acesso 16 set. 2023.

_____, Programa Banda Larga nas Escolas - PBLE. Ministério das Comunicações. 2024 Disponível em: <
<https://www.gov.br/anatel/pt-br/regulado/universalizacao/plano-banda-larga-nas-escolas> >
Acesso 02 abril. 2024.

_____, DECRETO Nº 6.300, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Presidência da República Casa Civil. 2007 Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm > Acesso 16 set. 2023.

Batista, C. L. (2018). Os conceitos de apropriação: contribuições à Ciência da Informação. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 210-234, maio/ago. Disponível em:
<https://www.seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/74317>

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, nov. p. 3-6, 1979.

_____, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BONILLA, Maria Helena. Inclusão digital nas escolas. 2010

_____, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia S. (coords.). Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007. p.73-92.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. 1 São Paulo: PAZ e Terra, 1999.

CLDF, Câmara Legislativa do Distrito Federal. **2003 - Inclusão digital nas escolas da Rede Pública de Ensino.** Disponível em: <
https://www.cl.df.gov.br/web/cldf-30-anos/evento/-/asset_publisher/AD5mgRWiNRGq/content/2003. >2021.

COSTA, Jessica. **ANÁLISES E PERCEPÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS ATRAVÉS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM.** COSTA. 2022.

COSTA, Leonardo Figueiredo. COMUNICAÇÃO, NOVAS TECNOLOGIAS E INCLUSÃO DIGITAL UMA ANÁLISE DOS PROJETOS REALIZADOS NA BAHIA. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007.

_____, Leonardo Figueiredo. Novas tecnologias e inclusão digital: criação de um modelo de análise. In: BONILLA, MHS., and PRETTO, NDL., orgs. Inclusão digital: polêmica contemporânea [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 109-126. ISBN 978-85-232-1206-3. Available from SciELO Books. 2005.

CUNHA, Thiago Colmenero. SCRIVANO, Isabel. VIEIRA, Erick da Silva. **EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: PADRONIZADA, REMOTA, DOMICILIAR E DESIGUAL.** 2020

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 3ª edição. ed. [S. l.]: Companhia editora nacional, 1979. v. 131. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf . Acesso em: 22 abr. 2021.

DUBET, François. **O QUE É UMA ESCOLA JUSTA?**, [s. l.], v. 34, n. 123, p. 539-555, 7 dez. 2004.

DINIZ, Géssica Mathias. et al. A educação pela perspectiva da abordagem das capacitações. 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020a**. Disponível em: <
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ed3d931f353d4503bd35b9b34fe747f2/Decreto_40520_14_03_2020.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20medidas%20para,que%20lhe%20conferem%20o%20art >

_____, **Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020**. Disponível em: <
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/327d72d3c115490394bb9373f942e030/Decreto_40817_22_05_2020.html >

_____, **Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020b**. Disponível em: <
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/acc3d738dc294f4780891155242c5d43/Portaria_129_29_05_2020.html >

_____, **PARECER CNE/CP Nº: 11/2020**. Disponível em: <
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=AEE >

_____, **Projeto de Lei nº 55/2003**. Disponível em: <
<https://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaProposicao-1!55!2003!visualizar.action> >

_____, **Lei nº 3.275/2003**. Disponível em: <
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=51217 >

_____, **DECRETO Nº 26.287, DE 18 DE OUTUBRO DE 2005**. Disponível em: <
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/47708/Decreto_26287_18_10_2005.html >

DRUCKER, P. F. Sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1994.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana. Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. 2017.

Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020, agosto). **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (Informe COVID-19)**. Santiago, CL: UNESCO Santiago. Recuperado de
https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf

FRIZON, Vanessa; et.al. A formação de professores e as tecnologias digitais. Anais do XII Congresso Nacional de Educação -EDUCERE, 2015.

FREITAS, Christiana Soares de. O CAPITAL TECNOLÓGICO-INFORMACIONAL. 2004.

FLORES, Jeronimo Becker. LIMA, Valderéz Marina do Rosário. **Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul**. 2021.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso, Pesquisa etnográfica e educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1998.

GDF, Governo do Distrito Federal. **Recanto das Emas ganha Centro Integrado de Tecnologia da Informação.** Disponível em: < <https://www.codeplan.df.gov.br/recanto-das-emas-ganha-centro-integrado-de-tecnologia-da-informacao/> > 2005.

_____, Governo do Distrito Federal. **Recanto das Emas recebe uma unidade do CITI.** Disponível em: < <https://ipe.df.gov.br/recanto-das-emas-recebe-uma-unidade-do-citi/> > 2005.

GOMES, Thalia Dina Silva et al. **REFLEXÕES SOBRE A (EX) INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO REMOTO: UM ESTUDO NA UE ESCOLAR JOSÉ MAGALHÃES RIBEIRO, MUNÍCIPIO DE LAGOA DO BARRO-PI.** 2021.

GOMES, Leonardo Cinésio. GOMES, Iranilda Cinésio. **Ensino Remoto Desenvolvido em Escolas Indígenas Potiguara da Paraíba.** 2020.

GUIMARÃES, Juliana Carlos et al. **ENSINO REMOTO: MEDIAÇÕES E DIFICULDADES EXPERIMENTADAS PELOS PROFESSORES.** Revista Humanidades e Inovação, [s. l.], 2021.

GRAHAM, Stephen. Cybercity public domains and digital divides. In: GRAHAM, Stephen (org.). “The Cybercities Reader”. Londres: Routledge, 2004.

_____. The Software-Sorted City: Rethinking the “Digital Divide”. In: GRAHAM, Stephen (org.). “The Cybercities Reader”. Londres: Routledge, 2004.

GRASS, Thiago Soares Valentim. Como as TIC na escola: desafios do ano e formação de professores. Revista Científica COGNITIONIS , v. 3, não. 1 pág. 1-9, 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2020, novembro). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – **PNAD COVID19**. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27946-divulgacao-semanal-pnadcovid1.html?edicao=29132&t=downloads>

JAQUES, BÁRBARA OLIVEIRA. **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA.** 2022. (Curso de Licenciatura em Ciências Sociais) - UFRRS - INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS, Porto Alegre, 2022.

JAVORSKI, Elaine.CARDOSO. Macilene. **Mídias digitais no desenvolvimento de competências escolares: dinâmicas dos estudantes do interior do Pará durante a pandemia de Covid-19.** 2023.

JESUS, Ludmilla Dadiane Cardoso de. CARVALHO, Guido de Oliveira. **PANDEMIA E REORGANIZAÇÃO ESCOLAR: Letramento Digital e o Uso de Ferramentas Digitais no Ensino Remoto em uma Cidade do Interior de Goiás-GO.** 2021.

LEMOS, André. Cibercultura, tecnologia e vida social na sociedade contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002

_____, André; COSTA, Leonardo. Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador. Eptic On-line – Revista Eletrônica Internacional de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación. v. 7, n. 4, sep./dic. 2005.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEAL, Sayonara; BRANT, Sandra. Políticas de inclusão digital no Brasil: a experiência da formação dos monitores dos telecentros GESAC. 2012.

LEMOS, A. Apropriação, desvio e despesa na cibercultura. Famecos, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 44-56, ago. 2001.

LIMA, Alex Felipe Rodrigues; DE LIMA, Helena Karla Barbosa; SACHSIDA, Adolfo. Avaliando o impacto do Programa Banda Larga nas Escolas sobre a qualidade educacional. 2018.

MARQUES, A. C. C. O projeto um computador por aluno – UCA: reações na escola, professores, alunos, institucional. 93 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009.

MACAYA, Javiera F. Medina. JEREISSATI, Tatiana. **Continuidade do ensino na pandemia COVID-19: o uso de TIC em escolas públicas brasileiras** (Capítulo 4). In EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19. NIC.BR. São Paulo. 2021.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor; CHAGAS, Gleison José do Nascimento. Desafios para a inclusão digital no Brasil, 2008.

MCOM, Ministério das Comunicações. **AÇÕES GOVERNAMENTAIS EM INCLUSÃO DIGITAL ANÁLISE DE UTILIZAÇÃO DO FUST**. 2006.

_____, Ministério das Comunicações. **Programa Computadores para Inclusão entrega 300 equipamentos para entidades em Brasília**. Disponível em: <

<https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2023/marco/programa-computadores-para-inclusao-e-entrega-300-equipamentos-para-entidades-em-brasilia> >. 2023.

MUYLAERT, Camila Junqueira. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. 2014.

NORA, S.; MINC, A. A informatização da sociedade. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

NEGROPONTE, N. A vida digital. São Paulo, 1995

NIC.br/CGI.BR. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. **Pesquisa TIC Educação 2019**: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. São Paulo: [s. n.], 2020. 332 p. ISBN 978-65-86949-27-8. DOI 20-46550 CDD-004.6072081. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. **Pesquisa TIC Domicílios 2019**: A4 - DOMICÍLIOS COM ACESSO À INTERNET. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. **Pesquisa TIC Domicílios 2020a**:

_____. **Pesquisa TIC Domicílios 2021a**:

_____. **Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus: 3ª edição: Ensino Remoto e Teletrabalho**. 2020b.

_____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: pesquisa TIC Educação (Edição COVID-19 — Metodologia adaptada)**. Ano 2020 (Base de microdados). Recuperado de <https://cetic.br/pt/arquivos/pesquisa/2020/escolas/>. 2021.

PPP. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CEM 02 DE CEILÂNDIA Exercício 2020 - 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/ppp_cem_02_ceilandia.pdf>. Acesso em: 19 dezembro 2023.

_____, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CEM 02 DE CEILÂNDIA Exercício 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cem_02_ceilandia.pdf>. Acesso em: 19 dezembro 2023.

PNAD. Pesquisa Distrital Por Amostra de Domicílios (PDAD) 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://pdad2021.ipe.df.gov.br/static/downloads/relatorios/ceil%C3%A2ndia.pdf>>. Acesso em: 19 dezembro 2023.

Perrenoud, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Artmed, 2000. PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto alegre: Artmed, 2011.

ROSSI, Mayara; MELLO, Geison Jader; SIMÕES, Lilian Regina. PROINFO e PROUCA: uma análise de dois programas oficiais que envolvem as multimídias. 2022.

ROJAS, Viviana et al. Still divided: ethnicity, generation cultural capital and new technologies. In: JAMBEIRO, Othon; e STRAUBHAAR, Joseph (orgs.). “Informação e comunicação: o local e o global em Austin e Salvador”. Salvador: Edufba, 2004.

RODRIGUES, Michael Douglas. MORAES, Pricila Cabral Coelho. SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Formação continuada docente e desigualdade educacional em tempos de pandemia no estado de Mato Grosso**. 2021.

RIGITANO, Maria Eugenia C.. MORAES, Patrícia Barros. **Incluindo o Brasil na Era Digital As propostas brasileiras de inclusão digital**. 2005.

ROSENTHAL, Gabriele. História de vida vivenciada e história de vida narrada. A interrelação entre experiência, recordar e narrar. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. [S. l.]: Editora Almedina, 2020. SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. KIKSBERG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado**. Tradução: Bernardo Ajzenberg, Carlos Eduardo Lins da Silva. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEEDF. Sobre a secretaria. Disponível em: < <https://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-estrutura/> >. Acesso em: 19 dezembro 2023.

SOUZA SENKEVICS, A.; VIANA BASSO, F.; ZALAF CASEIRO, L. C. Impactos da pandemia no acesso à graduação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 7, 29 dez. 2022.

SORJ, B e GUEDES, L.E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. *Novos Estudos*. CEBRAP. N.72. junho de 2005.

SOUZA, Rafaela de Paula Amaral de. **Políticas públicas de inclusão digital: estudos de caso em centros de cultura da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**. 2008.

SHAFF, A. A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial. São Paulo: UNESP; Brasiliense, 1996

TAKAHASHI, Tadao (org.). “Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde”. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TOURAINÉ, A. Sociedade Pós-Industrial. Lisboa. Moraes Editores. 1970.

TOFFLER, Alvin. A terceira onda. Tradução João Távora. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TUPINAMBÁ, Maria Levimar Viana. **Políticas Públicas Educacionais: ressignificação nas práticas pedagógicas das escolas estaduais em tempos de pandemia no município de Montes Claros-MG**. 2023. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. 2000.

WARSCHAUER, Mark. “Technology and social inclusion: rethinking the digital divide”. London: MIT Press, 2003.

_____, Mark. Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate. Trad: Carlos Szlak. São Paulo: Editora Senac, 2006.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

ROTEIRO ENTREVISTA NARRATIVA com os ex-alunos do CEM 02 de Ceilândia:

BLOCO: INTRODUÇÃO

intro	<p>Olá, meu nome é ____, sou estudante de graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB), e fui estagiária do professor de Sociologia, Pedro Fabiano, na escola do CEM 02 de Ceilândia no ano passado (2022). Como havíamos nos falado anteriormente por mensagem gostaria de te ouvir sobre sua trajetória educacional até aqui, com foco no seu Ensino Médio e o ensino remoto devido à pandemia da Covid-19. Suas respostas são anônimas e não serão identificadas com seu nome verdadeiro, somente com números e apelidos. Você poderia responder?</p> <p>Para fins de análise de dados a entrevista será gravada, tudo bem?</p> <p>A entrevista dura cerca de 2 a 3 horas a depender.</p>
-------	---

BLOCO 1: PRIMEIRO MOMENTO

Neste bloco o biografado irá contar de maneira espontânea o que achar de mais relevante contar. Não será interrompido nesse primeiro momento.

Espontânea	<p>Estou interessada em toda a sua história de vida, da sua família e também sobre a sua trajetória educacional até agora. Peço que você relate todas as vivências que vierem à mente. Você pode utilizar o tempo que for necessário. No início, eu não vou fazer nenhuma interrupção, vou apenas tomar notas, para mais tarde retomar alguns temas. Caso você não disponha de tempo suficiente hoje, podemos marcar uma segunda entrevista.</p>
------------	--

BLOCO 2: SEGUNDO MOMENTO

Neste segundo momento irei a partir das falas anteriores fazer perguntas sobre o que o biografado falou. Partindo do sistema de relevância dito pelo entrevistado.

Relevância	<p>Como você deve ter percebido, eu fiz anotações sobre algumas passagens do seu relato e gostaria de fazer algumas perguntas sobre elas. Se você concordar, eu começaria, então, com o primeiro apontamento, Eu tomei nota, por exemplo, da menção que você faz sobre... Será que você poderia falar de alguns detalhes a este respeito?</p>
------------	---

BLOCO 3: TERCEIRO MOMENTO

Neste último bloco será o momento que poderei fazer perguntas mais direcionadas e até mesmo aquelas que o entrevistado não falou de maneira espontânea.

Dados gerais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual era sua turma de 3ª anos no ano passado (2022)? 2. Você se autodeclara em termos de cor como? 3. Você se identifica em termos de gênero? 4. Qual a sua idade? 5. Considerando que o salário mínimo em 2023 equivale a R \$1.212, qual a sua renda familiar mensal? (Até 1 salário mínimo, De 1 a 2 salários mínimos, De 3 a 5 salários mínimos, De 06 a 09 salários mínimos, Acima de 10 salários mínimos)
---------------------	--

Trajetória educacional (geral)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você estudou sempre no Distrito Federal? Caso não, em quais outros locais estudou? 2. Você estudou sempre em escolas públicas? Escolas urbanas ou rurais? 3. Os seus pais tiveram oportunidade de estudar?
---------------------------------------	---

Acesso à internet no período da pandemia (2020/2021)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você possui Wi-Fi próprio em seu domicílio? 2. Você teve acesso à Internet no período da pandemia (2020/2021)? 3. Qual foi o principal tipo de conexão utilizado por você para acessar à Internet no período da pandemia (2020 e 2021)? (Wi-Fi, chip 3G ou 4G...) 4. No período da pandemia, você utilizou a Internet nos seguintes equipamentos? (TV, Notebook, computador de mesa, telefone celular..) E qual foi o principal equipamento utilizado? 5. Quais foram as principais atividades que você realizou na Internet no período da pandemia (2020 e 2021) ? (Mandar mensagem via wpp, pesquisa da escola...) 6. Quais os locais que você acessou a internet no período da pandemia(2020 e 2021)? (Casa, local de trabalho, escola, shopping..) 7. No período da pandemia, você conseguiu usar a Internet: 1. A maior parte das vezes que quis e precisei 2.Poucas vezes quis e precisei 3. Sempre que quis e precisei?
---	--

Ensino remoto e equipamentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. No período de ensino remoto, você acompanhou as aulas ou atividades da sua escola?
-------------------------------------	---

<p>eletrônicos conectados à internet</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Você teve acesso a equipamentos eletrônicos para assistir às aulas ou realizar as atividades pela Internet no período de ensino remoto? 3. Quais desses equipamentos você utilizou com maior frequência para assistir às aulas ou realizar as atividades pela Internet? (Computador de mesa, Notebook, Tablet, Telefone celular, Televisão, Rádio) 4. A sua escola disponibilizou equipamentos eletrônicos ou material impresso para você continuar os estudos no período de ensino remoto? E você precisou utilizar material impresso?
---	---

<p>Aprendizagem e experiência no período da pandemia (2020/2021)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual foi a maior dificuldade para você assistir às aulas ou participar das atividades educacionais no período do ensino remoto? 2. Você teve suporte para realizar as atividades escolares no período de ensino remoto? (Família, amigos, professores...) 3. Você teve dificuldades em participar das aulas por ter que trabalhar e/ou cuidar dos familiares no período de ensino remoto? 4. Você sente que as dificuldades de acesso a uma internet estável prejudicou o seu processo de ensino-aprendizagem no período de ensino remoto? 5. Você sente que o ensino remoto no geral (ex: distância dos colegas e professores) prejudicou o seu processo de ensino-aprendizagem? 6. Quais disciplinas foram mais fáceis e mais difíceis acompanhar os conteúdos no período de ensino remoto? 7. Os professores foram compreensíveis com prazos de entrega de atividades durante o ensino remoto? 8. Os professores começaram a utilizar novos recursos didáticos (audiovisuais) no período de ensino remoto para ministrar aulas? 9. Você teve algum amigo/conhecido que abandonou o Ensino Médio no período de ensino remoto? 10. Com o ensino remoto houve uma alteração no seu hábito de estudo, assim passou a estudar mais ou menos? 11. Você acredita que passou a utilizar mais o celular no período de ensino remoto para realizar as atividades das aulas?
---	---

<p>Provas de acesso ao ensino superior e capacidade</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você tem interesse em ingressar no ensino superior após ter finalizado o Ensino Médio? Caso já tenha entrado, qual curso e universidade está?
--	--

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Em relação às provas de acesso ao ensino superior, você pensa que teve acesso à formação adequada, durante o período das aulas remotas, o suficiente para prestar as seleções como ENEM/PAS/Vestibular? 3. Você realizou a prova do PAS nos anos de 2020 e/ou 2021? (Caso não) Você não realizou a prova por qual motivo? 4. Você realizou a prova do PAS em 2022? (Caso não) Você não realizou a prova por qual motivo? 5. Você se sentiu apto para prestar as provas de acesso ao ensino superior (ex: ENEM/PAS) em 2022? (Caso não) Quais os motivos que fazem você não se sentir apto?
--	--

Saúde mental no Ensino Médio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em relação à saúde mental, você se sentiu desmotivado(a) para continuar os estudos no período de ensino remoto? (Caso sim) Quais foram os motivos do seu desânimo? 2. Com a volta do ensino presencial em 2022, você se sentiu mais motivado(a) para concluir o Ensino Médio?
-------------------------------------	---

Saída do Ensino Médio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para você, como foi sair do Ensino Médio depois da pandemia? 2. Como você se sentiu de concluir o Ensino Médio sendo que grande parte foi em formato de ensino remoto/híbrido? 3. Como tem sido esse processo de ter saído do Ensino Médio?
------------------------------	--

Aqui encerramos a entrevista. Caso queira falar algo que não foi abordado anteriormente nas perguntas, sinta-se na liberdade para falar. Agradeço sua participação mais uma vez!

APÊNDICE B – Questionário



QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO 3ª ANO:

A Universidade de Brasília, a partir do seu Departamento de Sociologia, desenvolve projetos de iniciação científica – PIBIC- para formar futuros (as) pesquisadores (as) na área de ciências sociais. O Projeto de Pesquisa intitulado **Inclusão digital nas escolas públicas do Distrito Federal em tempos de pandemia da COVID-19: (in)justiça social e (des)continuidade das experiências escolares**, se interessa pela temática do ensino remoto em tempos de pandemia nas escolas públicas, especificamente, sobre impactos da pandemia e da inclusão digital no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do 3º anos do Ensino Médio. Sob a orientação da Profª Drª Sayonara Leal e da estudante de graduação Wanessa Landim (wanessapaes123@gmail.com).

O questionário aqui consiste em analisar as experiências dos estudantes do Ensino Médio durante o ensino remoto. As perguntas estão distribuídas entre fechadas e abertas com o total de 46 questões com duração de 38 minutos. A pesquisa é confidencial e suas respostas são anônimas e não serão identificadas.

As perguntas são de múltipla escolha, para selecionar basta marcar um “X” na letra que corresponde a resposta desejada.

BLOCO 1 - DADOS GERAIS

1. Durante o ano de 2020 e/ou 2021 você teve aulas remotas do Ensino Médio?
 - A. Sim
 - A. Não

(Caso sim, continua o questionário)
(Caso não, finaliza o questionário e obrigada por sua participação)

0. Em qual escola você estuda?
 - A. CEM 02 de Ceilândia
 - A. Setor Leste

2.1) Qual turma?

- A. 3ªA
- A. 3ªB
- B. 3ªC
- C. 3ªD
- D. 3ªE
- E. 3ªF
- F. 3ªG
- G. 3ªH
- H. 3ªI
- I. 3ªJ

- J. 3ªK
- K. 3ªL
- L. 3ªM
- M. 3ªN
- N. 3ªO
- O. Outros _____

0. Você se autodeclara em termos de cor:

- A. Preto
- A. Branco
- B. Parda
- C. Amarela
- D. Asiática
- E. Indígena

0. Você se identifica em termos de gênero

- A. Feminino
- A. Masculino
- B. Não binário
- C. Outros _____

0. Qual a sua Idade? _____

0. Considerando que o salário mínimo, em 2022, equivale a R \$1.212, qual a sua renda familiar mensal?

- A. Até 1 salário mínimo
- A. De 1 a 2 salários mínimos
- B. De 3 a 5 salários mínimos
- C. De 06 a 09 salários mínimos
- D. Acima de 10 salários mínimos

BLOCO 2 - ACESSO À INTERNET NO PERÍODO DA PANDEMIA (2020/2021)

7) Você possui Wi-Fi próprio em seu domicílio?

- A) Sim
- B) Não

7.1) (caso sim) Se teve acesso ao Wi-Fi foi? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Compartilhado
- A. Privado
- B. Próprio em casa
- C. Público
- D. Wi-Fi do vizinho

8) Você possui de plano 3g/4g?

- A. Sim, particular (uso individual)

- A. Sim, divido com uma pessoa ou mais
- B. Não tenho

8.1) (Caso sim) Se teve acesso ao 3g/4g: *Assinalar somente uma alternativa*

- A. Compartilhado
- A. Privado
- B. Próprio em casa
- C. Público
- D. 3g/4g do vizinho

9) Você teve acesso à Internet no período da pandemia (2020 e 2021)?

- A. Sim
- A. Não

(CASO NÃO, VÁ PARA O PRÓXIMO BLOCO 3 de perguntas)

10) Qual foi o principal tipo de conexão utilizado por você para acessar à Internet no período da pandemia (2020 e 2021)? *Assinalar somente uma alternativa*

- A. Conexão discada, que deixa a linha de telefone ocupada durante o uso
- A. Conexão DSL, via linha telefônica, que não deixa a linha ocupada durante o uso
- B. Conexão via cabo de TV ou fibra ótica
- C. Conexão via sinal de Rádio
- D. Conexão via sinal de Satélite
- E. Conexão móvel via modem (Wi-Fi) ou chip 3G ou 4G
- F. Não sabe

11) No período da pandemia, você utilizou a Internet nos seguintes equipamentos? *Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por item*

		Sim	Não	Não lembro
A	Computador de mesa	1	2	8
B	Notebook	1	2	8
C	Tablet	1	2	8
D	Telefone celular	1	2	8
E	Videogame	1	2	8
F	Televisão	1	2	8
G	Rádio	1	2	8

12) No período da pandemia, você conseguiu usar a Internet: *Assinalar somente uma alternativa*

A	Sempre que quis e precisei	1
---	----------------------------	---

B	A maior parte das vezes que quis e precisei	2
C	Algumas vezes que quis e precisei	3
D	Poucas vezes que quis e precisei	4

13) (CASO TENHA MARCADO NA QUESTÃO 12 AS OPÇÕES B,C e D) Por quais motivos você **não** utilizou a Internet no período da pandemia sempre que quis ou precisou? **Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por item**

	Sim	Não	Não lembro
Por não ter um computador ou celular disponível	1	2	8
Por ter esgotado o pacote de Internet	1	2	8
Porque a velocidade da Internet não permitiu	1	2	8
Por não saber como fazer alguma coisa pela Internet	1	2	8
Por outro motivo	1	2	8

14) Quando usou a Internet pelo telefone celular no período da pandemia, quais dos tipos de conexão abaixo você utilizou? **Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por item**

	Você utilizou conexão...	Sim	Não	Não lembro
A	3G ou 4G	1	2	8
B	Wi-Fi	1	2	8

15) Quais das seguintes atividades você realizou na Internet no período da pandemia (2020 e 2021) ? Você: **Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por frase**

		Sim	Não	Não lembro
B	Mandou mensagens por WhatsApp, Skype ou <i>chat</i> do Facebook	1	2	8
C	Conversou por chamada de voz ou vídeo, como no Skype ou no WhatsApp	1	2	8
D	Usou redes sociais, como Facebook, Instagram ou Snapchat	1	2	8
E	Procurou informações relacionadas à saúde ou a serviços de saúde	1	2	8
F	Realizou algum serviço público como, por exemplo, emitir documentos pela Internet, preencher e enviar formulários <i>on-line</i> , ou pagar taxas e impostos pela Internet	1	2	8
G	Fez consultas, pagamentos ou outras transações financeiras	1	2	8

H	Ouviu música pela Internet, como por Spotify, por Deezer ou por YouTube	1	2	8
I	Assistiu a vídeos, programas, filmes ou séries pela Internet, como no YouTube ou no Netflix	1	2	8
J	Leu jornais, revistas ou notícias pela Internet	1	2	8
K	Acompanhou transmissões de áudio ou vídeo em tempo real	1	2	8

L	Realizou atividades ou pesquisas escolares	1	2	8
M	Fez cursos a distância	1	2	8
N	Estudou na Internet por conta própria	1	2	8
O	Realizou atividades de trabalho	1	2	8

Fonte: CGI (2021)

16) Quais os locais que você acessou a internet no período da pandemia(2020 e 2021): ***Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por item***

		Sim	Não	Não lembro
A	Local de trabalho	1	2	8
B	Casa	1	2	8
C	Escola	1	2	8
D	Shopping/lojas/ONGs	1	2	8
E	Lan houses	1	2	8
F	Na casa do vizinho	1	2	8

17) Qual o local que você **mais** acessou a internet no período da pandemia(2020 e 2021): ***Assinalar somente uma alternativa***

A	Local de trabalho	1
B	Casa	1
C	Escola	1
D	Shopping/lojas/ONGs	1
E	Lan houses	1
F	Na casa do vizinho	1

BLOCO 3 - ENSINO REMOTO E EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS CONECTADOS À INTERNET

18) No período de ensino remoto, você acompanhou as aulas ou atividades da sua escola? ***Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa***

- A. Sim
- A. Não

(CASO tenha marcado NÃO na questão, anterior, 18)

18.1) Por que você não participou das aulas ou atividades da sua escola no período de ensino remoto? ***Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por frase***

		Sim	Não	Não lembro
A	Decidi abandonar os estudos	1	2	8
B	Porque não tenho mais condições financeiras para continuar no Ensino Médio	1	2	8
C	Preciso cuidar da casa, dos meus irmãos, filhos ou de outros parentes	1	2	8
D	Preciso buscar emprego	1	2	8
E	Não consegui ou não gosto de estudar a distância	1	2	8
F	Faltam equipamentos para acessar as aulas	1	2	8
G	Não tenho acesso à Internet ou ela é de baixa qualidade	1	2	8
H	Estive doente ou impossibilitado(a) de assistir às aulas	1	2	8
I	Não senti motivação para assistir às aulas	1	2	8
J	Estive de férias	1	2	8
K	A escola não ofereceu aulas ou atividades	1	2	8
L	Porque eu não quis estudar nesse período	1	2	8
M	Outro motivo	1	2	8

19) Você teve acesso a equipamentos eletrônicos para assistir às aulas ou realizar as atividades pela Internet no período de ensino remoto?

- A. Sim
- A. Não

19.1) Quais dos equipamentos abaixo você utilizou para assistir às aulas ou realizar as atividades pela Internet? ***Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por item***

Sim	Não	Não lembro

A	Computador de mesa	1	2	8
B	<i>Notebook</i>	1	2	8
C	<i>Tablet</i>	1	2	8
D	Telefone celular	1	2	8
E	Televisão	1	2	8
F	Rádio	1	2	8

19.1.1) Quais desses equipamentos você utilizou com **maior frequência** para assistir às aulas ou realizar as atividades pela Internet? **Assinalar somente uma alternativa**

A	Computador de mesa	1
B	<i>Notebook</i>	1
C	<i>Tablet</i>	1
D	Telefone celular	1
E	Televisão	1
F	Rádio	1

19.1.2) Do equipamento selecionado no item anterior acima, aquele que você mais usou para assistir às aulas ou realizar as atividades: **Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa**

Só você usou	1
Você dividiu com outras pessoas da sua casa	2
Você precisou ir à casa de outra pessoa para usar	3
Você precisou ir a casa de amigos, vizinhos ou familiares	4

19.1.3) E, em relação ao equipamento selecionado acima, aquele que você mais usou para assistir às aulas ou realizar as atividades: **Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa**

Já usava antes da pandemia	1
Foi comprado durante a pandemia	2
Foi emprestado por amigos ou familiares durante a pandemia	3

Foi recebido por doação de empresa privada, ONG, associação ou outra instituição durante a pandemia	4
Foi distribuído pela escola ou pelo governo durante a pandemia	5
Tem outra origem	6

20) Você utilizou **majoritariamente** no período de ensino remoto que tipo de conexão: **Assinalar somente uma alternativa**

- A. 3g/4g e Wi-Fi
- A. 3g/4g pós-pago
- B. 3g/4g pré-pago
- C. Wi-Fi público
- D. Wi-Fi local de trabalho
- E. Wi-Fi próprio
- F. Wi-Fi do vizinho
- G. Nenhum tipo de conexão apenas material impresso

21) Você dividiu equipamentos eletrônicos para assistir às aulas ou realizar as atividades pela Internet com uma ou mais pessoas no período de ensino remoto? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, dividi equipamentos eletrônicos com uma pessoa ou mais
- A. Não, não dividi equipamentos eletrônicos
- B. Não tive equipamentos eletrônicos, apenas utilizei de material impresso

(CASO tenha marcado Não na questão 19)

19.2) De que outra forma você continuou acompanhando às aulas ou realizando as atividades no período de ensino remoto? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Material impresso oferecido pela escola
- A. Outros _____

22) A sua escola disponibilizou equipamentos eletrônicos ou material impresso para você continuar os estudos no período de ensino remoto? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, aparelhos eletrônicos foram disponibilizados (ex: tablet, notebook, computador, celular, chip).
- A. Sim, materiais impressos foram disponibilizados (ex: apostilas, provas, atividades, lista de exercícios)
- B. Sim, aparelhos eletrônicos e materiais impressos foram disponibilizados
- C. Não, nenhum meio foi disponibilizado
- D. Outros (especificar)

BLOCO 4 - APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA (2020/2021)

23) Você teve alguma das seguintes dificuldades para assistir às aulas ou participar das atividades educacionais no período do ensino remoto? **Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por item**

		Sim	Não	Não lembro
A	Dificuldade para tirar dúvidas com os professores	1	2	8
B	Falta de acesso a materiais de estudo	1	2	8
C	Falta de tempo para estudar	1	2	8
H	Falta de espaço adequado para estudar	1	2	8
D	Falta de equipamentos para assistir às aulas	1	2	8
E	Falta ou baixa qualidade da conexão à Internet	1	2	8
F	Falta de estímulo para estudar	1	2	8
G	Baixa qualidade do conteúdo das aulas	1	2	8
H	Cuidados com a família, amigos e/ou parentes	1	2	8
I	Trabalho em tempo integral	1	2	8
J	Não tive dificuldades	1	2	8

24) Qual foi a **maior** dificuldade para você assistir às aulas ou participar das atividades educacionais no período do ensino remoto? **Assinalar somente uma alternativa**

A	Dificuldade para tirar dúvidas com os professores	1
B	Falta de acesso a materiais de estudo	1
C	Falta de tempo para estudar	1
H	Falta de espaço adequado para estudar	1
D	Falta de equipamentos para assistir às aulas	1
E	Falta ou baixa qualidade da conexão à Internet	1
F	Falta de estímulo para estudar	1
G	Baixa qualidade do conteúdo das aulas	1
H	Cuidados com a família, amigos e/ou parentes	1
I	Trabalho em tempo integral	1
J	Não tive dificuldades	1

25) Você teve suporte para realizar as atividades escolares no período de ensino remoto: **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, minha família me deu suporte
- A. Sim, meus professores me deram suporte
- B. Sim, meus amigos(as) me deram suporte
- C. Sim, tive suporte de reforço escolar particular
- D. Sim, tive suporte de reforço escolar da própria escola
- E. Não, não tive suporte algum

26) Você teve dificuldades em participar das aulas por ter que trabalhar e/ou cuidar dos familiares no período de ensino remoto? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, tive que trabalhar nesse momento.
- A. Sim, tive que trabalhar e cuidar dos familiares.
- B. Sim, tive que cuidar de familiares.
- C. Não, durante as aulas não tive trabalho e nem tive que cuidar de familiares.
- D. Outros (especificar)

27) Você sente que as dificuldades de acesso à uma internet estável prejudicou o seu processo de ensino-aprendizagem no período de ensino remoto? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, sinto que fiquei prejudicado(a)
- A. Nem tanto porque consegui acompanhar parte das aulas
- B. Não, não sinto que fiquei prejudicado(a)
- C. Outros (especificar)

28) Você sente que o ensino remoto no geral (ex: distância dos colegas e professores) prejudicou o seu processo de ensino-aprendizagem? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, sinto que fiquei prejudicado(a).
- A. Nem tanto porque consegui acompanhar parte das aulas
- B. Não, não sinto que fiquei prejudicado(a)

28.1) (Caso sim) de que forma?

29) Quais disciplinas foram mais fáceis e mais difíceis acompanhar os conteúdos no período de ensino remoto?

30) Você conseguiu estudar, fazer as atividades propostas das aulas em casa dentro dos prazo estipulados pelos professores(as)? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, consegui realizar as atividades solicitadas no prazo
- A. Em parte, porque consegui realizar algumas atividades solicitadas no prazo
- B. Não, precisei conversar com os professores e enviar as atividades com novos prazos
- C. Não conseguia fazer e nem enviei as atividades, mesmo fora do prazo

30.1) (Caso tenha respondido C e D na questão anterior) Quais foram os motivos de **não** conseguir realizar as atividades propostas no prazo estipulado? **Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por item**

		Sim	Não	Não lembro
A	Dificuldade para tirar dúvidas com os professores	1	2	8
B	Falta de acesso a materiais de estudo	1	2	8
C	Falta de tempo para estudar	1	2	8
H	Falta de espaço adequado para estudar	1	2	8
D	Falta de equipamentos para assistir às aulas	1	2	8
E	Falta ou baixa qualidade da conexão à Internet	1	2	8
F	Falta de estímulo para estudar	1	2	8
G	Baixa qualidade do conteúdo das aulas	1	2	8
H	Cuidados com a família, amigos e/ou parentes	1	2	8
I	Trabalho em tempo integral	1	2	8

31) Os professores foram compreensíveis com prazos de entrega de atividades durante o ensino remoto? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, a maioria dos professores foram flexíveis com prazos.
- A. Não, a maioria dos professores não foram flexíveis com prazos

32) Os professores começaram a utilizar novos recursos didáticos (audiovisuais) no período de ensino remoto para ministrar aulas? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, podcast
- A. Sim, áudio do WhatsApp
- B. Sim, filmes
- C. Sim, documentários
- D. Sim, podcast, áudio do WhatsApp, filmes e documentários
- E. Não, utilizaram apenas as plataformas da escola (ex: Google Classroom)

33) Você teve algum amigo/conhecido que abandonou o Ensino Médio no período de ensino remoto? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, tive amigos/conhecidos que pararam de estudar por conta da pandemia
- A. Não, não tive amigos/conhecidos que pararam de estudar por conta da pandemia

34) Você sente que aprendeu os conteúdos ministrados pelo seus professores(as) no período de ensino remoto: **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Concordo Totalmente
- A. Concordo
- B. Não estou decidido
- C. Discordo
- D. Discordo Totalmente

35) Com o ensino remoto houve uma alteração no seu hábito de estudo, assim passou a estudar **mais**: **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Concordo Totalmente
- A. Concordo
- B. Não estou decidido
- C. Discordo
- D. Discordo Totalmente

36) Com o ensino remoto houve uma alteração no seu hábito de estudo, assim passou a estudar **menos**: **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Concordo Totalmente
- A. Concordo
- B. Não estou decidido
- C. Discordo
- D. Discordo Totalmente

37) Com o ensino remoto houve mais evasão escolar na escola que estuda:

Assinalar somente uma alternativa

- A. Concordo Totalmente
- A. Concordo
- B. Não estou decidido
- C. Discordo
- D. Discordo Totalmente

38) Você acredita que passou a utilizar mais o celular no período de ensino remoto para realizar as atividades das aulas: **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Concordo Totalmente
- A. Concordo
- B. Não estou decidido
- C. Discordo
- D. Discordo Totalmente

BLOCO 5 - PROVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E CAPACIDADE

39) Você tem interesse em ingressar no ensino superior quando finalizar o Ensino Médio? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, tenho interesse em entrar em uma faculdade federal.
- A. Sim, tenho interesse em entrar em uma faculdade federal ou particular.
- B. Sim, tenho interesse em entrar em uma faculdade particular.
- C. Não, não tenho interesse em entrar em nenhuma faculdade.
- D. Não, desejo apenas ir direto para o mercado de trabalho

39.1) (Caso sim) Qual curso? _____

40) Em relação às provas de acesso ao ensino superior, você pensa que teve acesso à formação adequada, durante o período das aulas remotas, o suficiente para prestar as seleções como ENEM/PAS/Vestibular? **Assinalar somente uma alternativa**

- A) Concordo Totalmente
- B) Concordo em parte
- C) Discordo
- D) Discordo Totalmente

41) Você realizou a prova do PAS nos anos de 2020 e/ou 2021? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, realizei nos dois anos.
- A. Sim, realizei apenas em 2020.
- B. Sim, realizei apenas em 2021.
- C. Não, não realizei a prova em nenhum ano

41.1) (Caso não) Você não realizou a prova por qual motivo? **Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por item**

		Sim	Não	Não lembro
A	Não tive dinheiro para pagar a prova	1	2	8
B	Falta de acesso a materiais de estudo	1	2	8
C	Falta de tempo para estudar	1	2	8
D	Falta de espaço adequado para estudar	1	2	8
E	Falta de estímulo para estudar	1	2	8
F	Não me sentir capacitado para realizar a prova porque não sinto que aprendi no período do ensino remoto	1	2	8
G	Outro	1	2	8

42) Você irá realizar a prova do PAS este ano de 2022? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim
- A. Não

42.1) (Caso não) Qual o motivo que você não irá fazer a prova este ano? **Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por item**

		Sim	Não	Não lembro
A	Não tenho dinheiro para pagar a prova	1	2	8
B	Falta de acesso a materiais de estudo	1	2	8
C	Falta de tempo para estudar	1	2	8
D	Falta de espaço adequado para estudar	1	2	8

E	Falta de estímulo para estudar	1	2	8
F	Não me sinto capacitado para realizar a prova porque não sinto que aprendi no período do ensino remoto	1	2	8
G	Outro	1	2	8

43) Você se sente apto para prestar as provas de acesso ao ensino superior (ex: ENEM/PAS) este ano de 2022? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim
A. Não

43.1) (Caso não) Quais os motivos que fazem você não se sentir apto? **Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por item**

		Sim	Não	Não lembro
A	Não tenho dinheiro para pagar as provas.	1	2	8
B	Falta de acesso a materiais de estudo	1	2	8
C	Falta de tempo para estudar	1	2	8
D	Falta de espaço adequado para estudar	1	2	8
E	Falta de estímulo para estudar	1	2	8
F	Não me sinto capacitado para realizar a prova porque não sinto que aprendi no período do ensino remoto	1	2	8
G	Outro	1	2	8

BLOCO 6 - SAÚDE MENTAL

44) Em relação à saúde mental, você se sentiu desmotivado(a) para continuar os estudos no período de ensino remoto? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, fiquei desmotivado(a).
A. Não, não fiquei desmotivado(a)

44.1) (Caso sim) Quais foram os motivos do seu desânimo? **Nesta pergunta é possível assinalar somente uma alternativa por item**

		Sim	Não	Não lembro
A	Dificuldade para tirar dúvidas com os professores	1	2	8
B	Falta de acesso a materiais de estudo	1	2	8
C	Falta de tempo para estudar	1	2	8
H	Falta de espaço adequado para estudar	1	2	8
D	Falta de equipamentos para assistir às aulas	1	2	8
E	Falta ou baixa qualidade da conexão à Internet	1	2	8

F	Falta de estímulo para estudar	1	2	8
G	Baixa qualidade do conteúdo das aulas	1	2	8
H	Cuidados com a família, amigos e/ou parentes	1	2	8
I	Trabalho em tempo integral	1	2	8
J	Perda de familiares por conta da COVID-19	1	2	8
K	Depressão e ansiedade	1	2	8

45) Com a volta do ensino presencial, você se sente mais motivado(a) para concluir o Ensino Médio? **Assinalar somente uma alternativa**

- A. Sim, me sinto mais motivado(a)
- A. Não, não sinto mais motivado(a)

46) Você teria interesse em participar de uma entrevista no qual contaria de maneira anônima sua experiência durante o ensino remoto?

- A. Sim, tenho interesse.
- A. Não, não tenho interesse

46.1) (Caso sim) Informe o seu e-mail e/ou número para contato

**AQUI ENCERRA O QUESTIONÁRIO.
AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO!**

ANEXOS

Carta Pibic 2022 - Escola CEM 02 de Ceilândia

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - ICS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Para: CEM 02 de Ceilândia (Cem02.ceilandia@edu.se.df.gov.br): Diretor: Eliel Aquino

Da: Professora Sayonara de A. G. Leal, matrícula: 1015206

Caro (a) professor (a),

A Universidade de Brasília, a partir do seu Departamento de Sociologia, desenvolve projetos de iniciação científica – PIBIC- para formar futuros (as) pesquisadores (as) na área de ciências sociais. Nesse sentido, gostaria de apresentar a estudante do Bacharelado em Sociologia, Wanessa Oliveira Paes Landim, Matrícula 170115879, minha orientanda no Projeto de Pesquisa intitulado Inclusão digital nas escolas públicas do Distrito Federal em tempos de pandemia da COVID-19: (in)justiça social e (des)continuidade das experiências escolares. O projeto se interessa pela temática do ensino remoto em tempos de pandemia nas escolas públicas, especificamente, sobre impactos da pandemia e da inclusão digital no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio. A estudante Wanessa propõe investigar em escolas públicas do Distrito Federal as continuidades das experiências escolares no período do ensino remoto, se houve justiça social em questões de acesso e domínio aos meios digitais. A pesquisadora se interessa pelas experiências educativas que os estudantes obtiveram ou não durante o ensino remoto. Trata-se de uma pesquisa quantitativa-qualitativa que adotará o método etnográfico aplicado ao contexto escolar, as técnicas de observação participante, entrevistas semi-estruturadas e aplicação de questionário online com discentes e docentes das escolas selecionadas. A etnografia se justifica pelo intuito de apreender o social em sua forma individualizada e contextualizada, permitindo elaborar mini-biografias, compreendendo os impactos das (des)continuidade das experiências escolares no ensino remoto, na formação de sujeitos capacitados em adentrar ao ensino superior; além de compreender significados e práticas compartilhadas pelos discentes, observando dissonâncias e compatibilidades situadas entre

ação e conhecimentos.

As entrevistas com estudantes e observação da sala de aula objetivam conhecer as percepções, ações e disposições dos discentes diante de questões e problemas oriundos do ensino remoto, se as experiências educativas dos estudantes foram continuadas e como estes se sentem capazes em relação a elas. Por fim, a estudante pretende produzir um relato de investigação baseado no objetivo geral da pesquisa.

Gostaria de ratificar que esse levantamento de dados junto aos estudantes do ensino médio será de grande relevância para a iniciação científica da aluna Wanessa Landim ao aproximá-la da realidade escolar. Acreditamos que sociólogos em formação devem ser estimulados a terem experiência de conhecer mais de perto os sujeitos de suas investigações. Caso seja necessário, posso entrar em contato com a escola para prestar mais esclarecimentos.

Sem mais, subscrevo-me,

Profa. Dra. Sayonara de A. G. Leal



Professora Associada I do Departamento de Sociologia da UnB

Email: sayoleal@gmail.com
Telefones: 9214.7843 e 31077320

Permissão da escola e da Vice-Diretora para aplicar o questionário aos alunos



Centro de Ensino Médio 02 Ceilândia <cem02.ceilandia@edu.se.df.gov.br>
para mim ▾

21 de jun. de 2022, 13:57



Boa tarde, Wanessa.

A aplicação do questionário pode ocorrer normalmente.

Solicito que dialogue com a coordenação pedagógica para organizar momento apropriado para realizar a atividade, uma vez que o final do bimestre se aproxima.

Atenciosamente,

Sônia Cotrim
Vice-Diretora





GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO
FEDERAL

Unidade Regional de Educação Básica de Ceilândia

Carta n.º 110/2022 - SEE/CRE CEILÂNDIA/UNIEB Brasília-DF, 12 de abril de 2022 Carta de

Encaminhamento de Estagiário

Ao Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia,

Encaminhamos Wanessa Oliveira Paes Landim, estudante do curso Ciências Sociais - Licenciatura, da UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB; nº Matrícula na IES 170115879; RG 64[REDACTED]; CPF 05[REDACTED], para início das atividades de estágio curricular obrigatório supervisionado sem remuneração, de forma presencial, de acordo com a Circular nº72/2021 - SEE/EAPE (00080- 00216109/2021-10).

Atenciosamente,

Fabília Estevão da Silva

Chefe da Unidade Regional de Educação Básica



Documento assinado eletronicamente por **FABRICIA ESTEVAO DA SILVA - Matr. 01811487,**

Chefe da Unidade Regional de Educação Básica de Ceilândia, em 13/04/2022, às 11:08, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?

acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **84258118** código CRC= **D734CCD9**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

QNM 27, Área Especial Módulo B - Bairro CEILÂNDIA SUL - CEP 70.040-029 - DF

3901-5939

00080-00089412/2022-14 Doc. SEI/GDF 84258118

SEI_UnB - 7940329 - Termo de Estágio SEEDF

12/04/2022 12:42 SEI/UnB - 7940329 - Termo de Estágio SEEDF



TERMO DE COMPROMISSO DO ESTAGIÁRIO PARA A REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DA SEEDF

(INSTRUMENTO DECORRENTE DO CONVÊNIO Nº 03/2018 - UNB / SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SEEDF)

Pelo presente Instrumento, o(a) discente **Wanessa Oliveira Paes Landim**, do 9º Período do Curso Ciências Sociais - Licenciatura , matrícula nº **170115879**, RG nº **64** -SSP/GO, CPF nº **05**, regularmente matriculado e com efetiva frequência, doravante denominado **ESTAGIÁRIO** e SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SEEDF, doravante denominada **CONCEDENTE**, neste ato representada pelo(a) SECRETÁRIO(A) DE EDUCAÇÃO, o(a) Sr(a). **HÉLVIA MIRIDAN PARANAGUÁ FRAGA**, portador(a) do RG nº **96** SSP/DF e do CPF nº **33**, com a interveniência obrigatória da Universidade de Brasília, doravante denominada **UnB**, neste ato representada pelo(a) Professor(a) Orientador(a) conforme disposto na Resolução CEPE 104/2021, em conformidade com o que determina a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 e com a Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019 - Ministério da Economia, resolvem firmar o presente Termo, mediante as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA - Durante o estágio, O ESTAGIÁRIO realizará as atividades previamente planejadas de acordo com o Plano de Atividades, constante na CLÁUSULA QUINTA deste termo, sob a orientação do(a) Professor(a) **Daniela Felix Martins Kawabe**, matrícula SIAPE (2618340), da UnB e sob a supervisão do(a) Sr(a). **Pedro de Oliveira Lacerda**, matricula SEEDF 63865x ,da Concedente, representada por sua SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, a Sra. **HÉLVIA MIRIDAN PARANAGUÁ FRAGA**.

SUBCLÁUSULA ÚNICA - Deverá a concedente comunicar imediatamente à Instituição de Ensino, quando da alteração do Supervisor de Campo.

CLÁUSULA SEGUNDA - O Estágio se realizará na rede pública de ensino,

escola **CEM 02 de Ceilândia (CEM 02)** vinculada à SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SEEDF, no período de **13/04/2022 a 29/04/2022** correspondendo ao cumprimento da carga horária, no total de **30** horas.

CLÁUSULA TERCEIRA - A jornada de atividade do ESTAGIÁRIO será cumprida preferencialmente na(s) **Segunda e Quarta** (dia(s) da semana): das **07:00 h às 12:00 h**, totalizando **10** horas semanais.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - Em nenhuma hipótese o estágio poderá ser realizado concomitantemente com o horário de aula, não podendo coincidir com este no todo ou em parte.

https://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=7940329&codigo_crc=D080F52F&hash_download... 1/4
12/04/2022 12:42 SEI/UnB - 7940329 - Termo de Estágio SEEDF

CLÁUSULA QUARTA - Durante a realização do Estágio, o ESTAGIÁRIO estará amparado contra acidentes pessoais, através da Apólice de Seguro nº 09.0982.001.52213 da MBM, CNPJ / MPF nº 87.883.807/0001-06, no valor de R\$ 10.000,00, sob a responsabilidade da UnB, quando se tratar de Estágio Curricular Obrigatório e responsabilidade da CONCEDENTE, quando se tratar de Estágio Curricular Não Obrigatório.

CLÁUSULA QUINTA: O ESTAGIÁRIO realizará as seguintes atividades:

- 1) Observação da rotina escolar;
- 2) Acompanhamento de práticas pedagógicas;
- 3) Auxílio na elaboração de mediações pedagógicas (p.ex. material didático, correção de atividades e outras atribuições definidas pelo/a professor/a supervisor/a de campo;
- 4) Entrevistas com docentes, discentes e outros agentes escolares.

CLÁUSULA SEXTA - O Estágio possibilitará ao ESTAGIÁRIO o desenvolvimento de atividades práticas relacionadas à sua área de formação acadêmica, constituindo-se componente indispensável para a integralização curricular.

CLÁUSULA SÉTIMA - A realização do estágio não acarretará por parte do estudante, vínculo empregatício de qualquer natureza, desde que respeitado o §2º do Art. 3º da Lei 11.788/08.

CLÁUSULA OITAVA - O ESTAGIÁRIO se compromete a:

1. Realizar, com responsabilidade e esmero, as atividades que lhe forem atribuídas;
2. Zelar pelos materiais, equipamentos e bens em geral do(a) CONCEDENTE, que estejam sob os seus cuidados;
3. Conhecer e cumprir os regulamentos e normas internas do Concedente, especialmente aquelas que resguardem a manutenção do sigilo das informações a que tiver acesso em decorrência do estágio;
3. Apresentar ao Concedente e à UnB relatórios semestrais sobre o desenvolvimento das atividades realizadas;
4. Manter conduta disciplinar de acordo com a moral e os bons costumes;
5. Comunicar ao Concedente e à UnB, quando houver conclusão ou interrupção do curso;
6. Responder pelas perdas e danos consequentes da inobservância das normas e condições estabelecidas neste Termo.

CLÁUSULA NONA - O ESTAGIÁRIO será desligado do estágio:

- I - ao término do período do estágio descrito no TCE;
- II - a pedido do estudante ou da parte Concedente;
- III - a qualquer tempo, no interesse da Administração Pública, inclusive por contingenciamento orçamentário por parte da concedente;
- IV - em decorrência do descumprimento de qualquer obrigação assumida no TCE;

https://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=7940329&codigo_crc=D080F52F&hash_download... 2/4
12/04/2022 12:42 SEI/UnB - 7940329 - Termo de Estágio SEEDF

V - pelo não comparecimento, sem motivo justificado, por mais de cinco dias consecutivos ou não, no período de um mês, ou 15 (quinze) dias durante todo o período de estágio;

VI - pela interrupção do curso na Instituição de Ensino a que pertença o(a) estagiário(a); VII - por conduta incompatível com a exigida pela Administração.

CLÁUSULA DÉCIMA - Da Bolsa e Auxílio Transporte:

Por se tratar de Estágio Curricular Obrigatório, o estagiário não receberá bolsa mensal e auxílio transporte.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - O estagiário será incluído nos programas relacionados à saúde e segurança do trabalho, de acordo com o art. 14 da Lei 11.788/08.

E por estarem assim justos e acordados, firmam o presente Termo de Compromisso.

Observações:

Este documento deverá ser criado como restrito, com a hipótese legal: "Informação Pessoal (Art 31 da Lei 12.527/2011).

Este documento deverá ser assinado por:

Estagiário (a);
Concedente;
Supervisor(a) de Campo; e
Professor(a) Orientador(a) da UnB.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Félix Carvalho Martins, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais**, em 06/04/2022, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Wanessa Oliveira Paes Landim, Usuário Externo**, em 06/04/2022, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Faria Soares, Usuário Externo**, em 07/04/2022, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Pedro de Oliveira Lacerda, Usuário Externo**, em 11/04/2022, às 07:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Oliveira Rocha, Diretor(a) de Acompanhamento e Integração Acadêmica do Decanato de Ensino de Graduação**, em 12/04/2022, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=7940329&codigo_crc=D080F52F&hash_download... 3/4

12/04/2022 12:42 SEI/UnB - 7940329 - Termo de Estágio SEEDF



http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7940329** e o código CRC **D080F52F**.

Referência: Processo nº 23106.026863/2022-48 SEI nº 7940329 Campus Universitário Darcy Ribeiro, ,
Brasília/DF, CEP 70000-000

Telefone: e Fax: @fax_unidade@ - <http://www.unb.br>

https://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=7940329&codigo_crc=D080F52F&hash_download... 4/4



Universidade de Brasília
Decanato de Pós-Graduação
Programa de Iniciação Científica – ProIC/UnB

RESUMO DO PROJETO DE PESQUISA

ÁREA DO CONHECIMENTO: () EXATAS (x) HUMANAS () VIDA Área
específica do conhecimento: (X) Ciências Sociais Aplicadas

Título do Projeto de Pesquisa

Orientador:

Sayonara de Amorim Goncalves Leal.

Unidade Acadêmica/Departamento:

Instituto de Ciências Sociais (ICS) / Departamento de Sociologia (SOL)

PLANO DE TRABALHO Edital 2021-2022

Assinale os itens da Experiência Acadêmica do aluno que constam do Lattes

- () PET
- (X) Monitoria
- () Tutorias
- (X) Projetos de Extensão
- () Projeto de Iniciação Científica concluído

Título do Plano de Trabalho

Inclusão digital nas escolas públicas do Distrito Federal em tempos de pandemia da COVID-19: (in)justiça social e (des)continuidade das experiências escolares

Aluno

Wanessa Oliveira Paes Landim.

1. Introdução ao Plano de Trabalho

A inclusão digital (ID) é um fenômeno típico da sociedade da informação, contextualizada em um mundo pós-industrial, onde o conhecimento teórico e o fluxo de informações encontram centralidade. A sociedade informacional é a expressão utilizada nas últimas décadas para substituir o conceito de “sociedade pós-industrial” sob um novo paradigma técnico-econômico (WERTHEIN, 2000, BERTERO, 2005; BELL, 1974). Nesta sociedade, informação e conhecimento são ainda mais valorizados, enquanto mercadoria, nutrindo a economia em rede digitalizada. (LEAL, 2012). No entanto, o problema das desigualdades sociais, típicas das sociedades industriais, persiste e se objetiva tanto na disparidade de acessos e meios de produção de informações entre os indivíduos, como na de aquisição e manutenção de capital cultural (BOURDIEU, 1998), assim como do chamado capital tecnológico-informacional (FREITAS, 2004). Logo, acessar às Tecnologias da informação e comunicação (TIC's) se tornou recurso basilar para integrar a nova ordem societal e econômica. Ser incluído digitalmente se traduz em um novo vetor de justiça social. Disso decorre, a essencialidade de políticas públicas de inclusão digital, tendo como foco populações em situação de vulnerabilidade social que não possui recursos para adquirir tecnologias da informação, objetivando, portanto, mitigar desigualdades. (LEAL, 2012)

No Brasil ações públicas nessa direção surgem nos anos 2000, com o fomento de pontos públicos de acesso ao computador conectado à Internet, os telecentros e a escola desponta como espaço fundamental de inclusão digital. Podemos citar alguns programas de ID no espaço escolar vinculados ao MEC: Um computador por aluno - Prouca (2007); Programa Nacional de Tecnologia Educacional (2007); Programa Banda Larga nas Escolas - PNBL (2008); Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação (1997).

Inclusão digital nas escolas requer, além de infraestrutura física, a formação dos/das docentes para proporem atividades com as TIC's (BONILLA, 2010). Assim, não se trata apenas de acesso a máquinas, é necessário contar com um aparato sócio cognitivo, ou seja, habilidades, conhecimento e alfabetização digital para, enfim, o indivíduo se apropriar das redes virtuais e de suas potencialidades democráticas e pedagógicas. (LEAL, 2012).

A atual fratura digital existente no Brasil mostra que 20 milhões (28%) de domicílios não possuem Internet (CGI.BR, 2019). A pandemia do novo coronavírus no país, iniciada em março de 2020, intensificou as disparidades de acesso às TIC's, principalmente, no âmbito escolar. Sabemos que 82% dos usuários da rede de 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidades acompanharam aulas ou atividades remotas e 36% destes tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão à internet. (CGI.BR, CETIC.BR, 2020). Uma consequência disso é o agravamento do quadro de evasão escolar de crianças e jovens nesse momento de pandemia. Segundo dados do Painel TIC COVID-19, 30% dos usuários de internet maiores de 16 anos não acompanharam as aulas ou atividades ofertadas pela escola ou universidade (CGI.BR, 2020). A falta de motivação, falta de recursos digitais e das dificuldades relacionadas à mediação dos professores foram motivos apontados pelos estudantes como impeditivos para assistirem as aulas e realizarem atividades escolares remotamente. Os dados se mostram mais intensos em relação às escolas públicas que atendem as classes C, D e E, pois a necessidade de buscar um emprego (63%), terem que cuidar da casa e de entes da família (58%) e a falta de equipamentos para acessarem as aulas remotas (48%) figuram

como obstáculos à vida escolar não-presencial. Assim, se faz necessário pensar as consequências sociais e cognitivas da privação de condições infraestruturais de estudantes de escolas públicas para acessar a equipamentos e à conexão à Internet para dar continuidade as suas experiências escolares.

A continuidade na educação depende de experiências compartilhadas, envolvendo contato e comunicação. Elas permitem que a aprendizagem seja um ato constante de reconstrução. A experiência é uma fase da natureza pela qual ocorre a interação entre o ser e o ambiente e estes são mudados. (DEWEY,1979). Assim, inferimos que estudantes da rede escolar pública inscritos em um quadro de déficit de recursos tecnológicos, impossibilitados de usarem plataformas digitais como canal para aprendizagem, têm as suas capacidades comprometidas, o que pode ampliar desvantagens sociais já existentes.

O presente Plano tem como objeto de pesquisa **A inclusão digital de estudantes da educação pública básica no DF durante a pandemia do Covid 19 e suas experiências em (des)continuidades** de atividades escolares. O intuito é analisar o que o alunato do ensino médio designa como justo e injusto acerca de suas condições sociais e infraestruturais para acompanharem as aulas remotas e realizarem aquilo que consideram relevante para os funcionamentos de suas vidas, ou seja, suas capacidades (SEN, 2010).

2. Metodologia do Plano de Trabalho

O Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020, emitido pela SEEDF, suspende as aulas presenciais nas escolas públicas da região. A normativa prevê a continuidade das experiências escolares a partir de aulas remotas, no período de isolamento social. Assim, a Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020, institui o Programa *Escola em Casa DF*, voltado para as escolas públicas, prevendo uma plataforma digital, “Google Sala de Aula”, para fins pedagógicos, permitindo que professores e alunos interajam em situações de ensino e aprendizagem. Para os/as discentes que não têm acesso a dispositivos eletrônicos conectados à Internet, a SEEDF, através do PARECER CNE/CP Nº: 11/2020, garante a distribuição de materiais impressos pelas escolas da rede com conteúdo das aulas e atividades programadas pelos/pelas docentes. Vale destacar que a inclusão digital de estudantes da rede pública foi viabilizada para o acesso à plataforma para aqueles/las que já tinham chip ativo das operadoras Tim e Claro. Isto porque o governo distrital firmou acordo com ambas operadoras para a prestação do serviço de Internet mediante faturamento da SEEDF. A Secretaria também disponibiliza teleaulas pela TV aberta, nos canais abertos 53.1 e 53.2, da TV Justiça, (exceto às quintas-feiras), 30.1, da Rede Gênese, e 11.1, da TV União.

De acordo os dados do GCI.BR de 2019/2020, 62% dos alunos de escolas públicas brasileiras acessavam a Internet em lugares onde geralmente havia acesso livre ou gratuito à rede, como shoppings, igrejas ou lanchonetes, e 37% acessavam a rede em centros públicos de acesso gratuito, como telecentros, bibliotecas ou entidades comunitárias. Com o fechamento destes locais por conta da pandemia, uma parcela desses alunos pode ter ficado sem condições de acesso.

Compreendemos que ter acesso à Internet é um direito e todos e todas, especialmente, neste período de isolamento social. Assim, consideramos fundamentais relaiconar justiça social, capacidades humanas e ID como tripé para justificar uma justiça escolar. A justiça social busca garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais desfavorecidos, enquanto a escolar procura assegurar a igualdade da oferta escolar educacional para suprimir alguns privilégios. Dubet (2004) reflete que uma escola justa é a aquela que enxerga os alunos menos favorecidos e não os humilha, preservando sua dignidade e igualdade. Trata-se de uma escola que conserva a autoestima dos alunos e não

legítima as desigualdades sociais através das desigualdades escolares, oferecendo infraestrutura para educar. Já as capacidades humanas de acordo Sen (2000) e Drèze (2015) compreende o conjunto de alternativas que possibilitam ter estilos de vida diferentes, fazer escolhas. Entretanto, o Estado e a sociedade têm papéis fundamentais para garantir que as capacidades sejam um direito humano. Assim, pensar em capacidades no contexto escolar é gerar instrumentos para o exercício da autonomia e da liberdade dos estudantes para enfim estes desenvolverem suas capacidades e poderem ter subsídios de mudarem suas realidades sociais. E isto se faz por meio de políticas públicas.

Tendo em vista o exposto acima, essa pesquisa pretende investigar a inclusão digital no contexto escolar de estudantes de escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal, no período da pandemia pela COVID-19, submetidos ao ensino remoto. De acordo o Censo escolar de 2019 do DF, o total de alunos matriculados no Ensino Médio vinculada à SEEDF é de 79.741 matrículas, distribuídas no total de 2.348 turmas das três séries do EM. O objetivo geral é analisar a (in)justiça social e capacidades segundo os discentes em função da (des)continuidade das experiências escolares à distância. Assim, a pesquisa será quanti/qualitativa, pois adotaremos técnicas híbridas de coleta de dados como: questionários e entrevistas semi-estruturadas aplicadas ao universo de estudantes do 2o. e 3o. que estão se preparando para os processos avaliativos para ingresso no ensino superior (Enem, PAS e vestibular). Os questionários serão enviados para os e-mails dos/das estudantes, fornecidos pela SEEDF. Este instrumento terá como eixo orientador três pontos: o acesso às TIC's (qualidade e regularidade); a infraestrutura de acesso as aulas (conexão, dispositivo adequado de acesso, materiais didáticos, presença e apoio virtual do docente); e a experiência escolar desses estudantes no período remoto. A entrevista semi-estruturada pretende aprofundar os eixos desenvolvidos no questionário (FOWLER Jr., 2011). O público-alvo permanecerá sendo os estudantes, e nesta fase da pesquisa será feita uma amostragem aleatória entre as 33 regiões administrativas do DF para ser retirado dessa amostra uma escola de cada RA e dentro da escola escolhida, entrevistarmos dois/duas estudantes da rede. Ainda faremos pesquisa bibliográfica acerca da inclusão digital nas escolas públicas brasileiras, antes e durante a pandemia, com o intuito de discutir os problemas sinfraestruturais da sociedade informacional no Brasil. E por fim, será construído o relatório final com as descobertas da pesquisa.

3. Bibliografia básica do plano de trabalho

AGÊNCIA BRASÍLIA (Brasília). **Espaços da Juventude oferecem inclusão digital e capacitação**: Duas unidades já foram inauguradas, Guará e Riacho Fundo. Governo planeja outras 17 unidades, três em área rural. Brasília: Agência Brasília, 12 dez. 2020. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/12/12/espacos-da-juventude-oferecem-inclusao-digital-e-capacitacao/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. **Kedson Rocha: '2021 será o ano da juventude no DF'**: Secretário fala da importância dos Centros de Juventude e anuncia que o Guará está próximo de ganhar o seu. Brasília: Agência Brasília, 23 out. 2020. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/10/23/kedson-rocha-2021-sera-o-ano-da-juventude-no-df/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial**. São Paulo. Cultrix. 1974.

BERTERO, José Flávio. **Sobre a Sociedade Pós-Industrial**. 2005. GT3.

Unicamp.

BOURDIEU, Pierre. **O capital social**: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS**, Salvador, p. 1-15, 2010. Disponível em: http://www.universidadenova.ufba.br/twiki/pub/GEC/RepositorioProducoes/artigo_bonilla_mesa_inclusao_digital.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

COUGO, Felipe Ferreira. **O ENFOQUE DAS CAPACIDADES EM AMARTYA SEN**, Pelotas, v. 5, p. 150-177, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Enciclopedia/article/view/9349/64_66. Acesso em: 22 abr. 2021.

CGI.BR (São Paulo). CGI.BR. **Pesquisa TIC Educação 2019**: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. São Paulo: [s. n.], 2020. 332 p. ISBN 978-65-86949-27-8. DOI 20-46550 CDD 004.6072081. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. **Pesquisa TIC Domicílios 2019**: A4 - DOMICÍLIOS COM ACESSO À INTERNET. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. **Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus: 3º edição: Ensino Remoto e Tele trabalho**. 2020.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3ª edição. ed. [S. I.]: Companhia editora nacional, 1979. v. 131. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

DUBET, François. **O QUE É UMA ESCOLA JUSTA?**, [s. l.], v. 34, n. 123, p. 539-555, 7 dez. 2004.

FAPDF (Brasília). FAPDF. **RecicloTech: conheça o maior programa de descarte de lixo eletrônico do DF**. Brasília: FAPDF, 30 jul. 2020. Disponível em: <http://www.fap.df.gov.br/reciclotech-brasilia-se-prepara-para-lancamento-do-maior-programa-de-descarte-de-lixo-eletronico-do-df/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FOWLER JUNIOR, Floyd J. **Pesquisa de levantamento**. 4ª edição. ed. Porto Alegre: [s. n.], 2011. 232 p. ISBN 978-85-63899-15-6.

FREITAS, Christiana Soares de. **O capital tecnológico-informacional**. Revista Estudos de Sociologia, Araraquara, n. 17, 2004.

GDF (Brasília, DF). **CADASTRO DAS UNIDADES ESCOLARES DO DISTRITO FEDERAL**, [s. l.], p. 1-216, 22 mar. 2017. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp conteudo/uploads/2018/02/2017_cadastro_escolas_df_06jun18.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

LEAL, Sayonara. BRANT, Sandra. **Políticas de inclusão digital no Brasil: a experiência da formação dos monitores dos telecentros GESAC**. 2012.

_____. PEQUENO, Wagner e FERNANDES, Marcos. **Da Sala de Aula às Redes Sociais na Internet: Usos das TIC's entre Jovens do Ensino Médio no Distrito Federal**. In: Juventude e Ensino Médio Público no Distrito Federal. Percepções de Professores, Gestores e Estudantes. 2019. Disponível em: <http://www.finotracoeditora.com.br/livros/015465/9788580543872/juventude-e-ensino-medio-publico-no-distrito-federal.html>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SALES, Marcelo Ribeiro, NASCIMENTO, Diogo Silva do. **Educação é um direito de todos? Os desafios da prática docente nas periferias em tempos de pandemia**. 2020.

SILVA, Janete. **AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL: Inclusão Digital e capital tecnológico informacional**. Orientador: Sayonara Leal. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14316>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SILVA, Welinton Baxto da. Orientador: Lúcio França Teles. 2014. 134 p. **O USO DO COMPUTADOR PROUCA EM SEIS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL**. Dissertação, (Mestrado em Educação, Tecnologia e Comunicação) - Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15432>. Acesso em: 23 abr. 2021.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. 2000.

4. Justificativa elaborada pelo(a) orientador(a) acerca das competências e habilidades do aluno para desenvolver as atividades do plano de trabalho.

5. Cronograma de execução

Etapa 1 – Levantamento de bibliografia e pesquisas relacionadas com o tema.

Etapa 2 – Levantamento e verificação dos dados das escolas públicas do DF com e-mail, telefone, separado por ensino médio (Site do GDF).

Etapa 3 – Elaboração do Survey/questionário online e enviá-lo para as escolas

públicas do DF para que os professores, coordenadores, gestores e alunos respondam em relação à estrutura da escola, o acesso à internet em casa e fora.

Etapa 4 – Dentro as escolas que responderam o questionário online, será feito uma amostragem e desta ocorrerá a realização das entrevistas semiestruturadas com estudantes de escolas pública do DF.

Etapa 5 – Análise e sistematização dos dados e informações coletadas. E comparação com as escolas e os dados.