ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E AS DEMANDAS DO PRESENTE:

desafios e possibilidades para a educação on-line

Débora Suzane Gomes Mendes[1]

RESUMO

A pandemia da Covid-19 movimenta diversas transformações no contexto da educação brasileira, uma delas é o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que se apresenta como um desafio atual para instituições de ensino, professores e estudantes. Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar alguns entraves que os estudantes enfrentam para ter acesso ao ERE na educação superior. Para tal, adotou-se uma pesquisa de campo e pesquisa explicativa com a aplicação de questionário virtual com 220 estudantes da graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, embasada nos autores Santos (2020), Saviani e Galvão (2020), Warschauer (2006), Moran (2012), dentre outros. Os resultados indicam que os estudantes se sentem preparados para o ERE, porém, enfrentam desafios como falta de recursos tecnológicos e internet de qualidade, baixa capacidade para manusear os recursos digitais que impactam diretamente na concentração das aulas remotas, carecendo de uma verdadeira educação on-line.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Entraves. Educação on-line.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic drives several transformations in the context of Brazilian education, one of which is the Emergency Remote Teaching (ERE) which presents itself as a current challenge for educational institutions, teachers and students. Thus, this research aims to analyze some obstacles that students face in accessing the ERE in higher education. To this end, a field research and explanatory research were adopted with the application of a virtual questionnaire with 220 undergraduate students from the State University of Maranhão (UEMA), and a bibliographical research, with a qualitative approach, based on the authors Santos (2020), Saviani and Galvão (2020), Warschauer (2006), Moran (2012), among others. The results indicate that students feel prepared for the ERE, however, they face challenges such as lack of technological resources and quality internet, low capacity to handle digital resources that directly impact the concentration of remote classes, lacking a true online education.

Keywords: Emergency Remote Learning. Barriers. Online education.

[1] Atualmente é professora no Departamento de Filosofia e Educação da UEMA. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB-UFMA), especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA), Informática na Educação (IFMA), Metodologias para a EAD (UNIASSELVI), Psicopedagogia Institucional, Clínica, Empresarial e Hospitalar (Faculdade Santa Fé), Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFMA). *E-mail*: debora_suzane@live.com

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 no Brasil trouxe à baila diversas questões que denunciam um cenário de intensificação das questões de desigualdade e exclusão que convida os profissionais da educação e pessoas interessadas a pensar sobre a reformulação do modelo de educação que se vivência neste momento de caos, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como proposta governamental de continuidade das atividades escolares e acadêmicas no território brasileiro.

Tal medida não somente compromete a educação enquanto um direito social pertencente a todos, como também, insere-se na lógica do capital que esvazia a educação pública de qualidade, desvaloriza o trabalho docente e desconsidera às problemáticas da exclusão e desigualdade digital que alguns dos estudantes brasileiros enfrentam, em particular os oriundos das classes desprivilegiadas.

Em contrapartida, percebe-se que este tempo pandêmico é uma oportunidade singular para discutir-se a respeito da importância de promover uma educação on-line, as habilidades e competências digitais para atuar criticamente no ambiente virtual e adoção de uma infraestrutura tecnológica para os espaços educativos, bem como debater e identificar os fatores que interferem no livre acesso dos estudantes aos espaços virtuais propostos pelo ERE para a continuidade das atividades educacionais.

Desta forma, na presente pesquisa, busca-se respostas para o seguinte problema: Quais os principais entraves que os estudantes enfrentam para acessar o ERE no ensino superior? Para tanto, a investigação procura analisar alguns entraves que os estudantes se defrontam para ter acesso ao ERE na educação superior. Assim sendo, adota-se a pesquisa de campo e pesquisa explicativa realizada em cursos da graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no formato de ensino remoto, com coleta de dados mediante questionário eletrônico aplicado com 220 estudantes, como também, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualidade, fundamentada nos autores Saviani e Galvão (2020), Santos (2020), Antunes (2020), Freitas (2016), Warschauer (2006), Moran (2012) e outros.

Esse trabalho percorre a seguinte trajetória: após a introdução, o tópico 2 objetiva refletir a respeito das consequências da pandemia atual para a educação,

considerando as problemáticas e possibilidades que envolvem este momento de crise e alguns aspectos que demonstram a importância da emancipação virtual e a educação on-line para este tempo. Logo após, no tópico 3 apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa. Em seguida, no tópico 4 analisa-se os principais resultados da pesquisa. Conclui-se com as reflexões finais sobre o estudo e referências utilizadas na elaboração dessa pesquisa.

2 A PANDEMIA COVID-19 E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Em março de 2020, a pandemia da doença Covid-19, provocada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo Coronavírus, inicia-se no Brasil provocando um cenário de mortes, caos, isolamento, vitimando mais de 577, 565[2] mil brasileiros. Mas, a devastação que o surto viral causou e vem provocando nas esferas sociais brasileiras estão para além destes números, como cita Antunes (2020, p. 17, grifo do autor) em seu livro *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*, “é no solo da *crise estrutural do capital* que a pandemia vem se proliferando intensamente e, em poucos meses, já levou à morte milhares de pessoas em todo o mundo, além de desempregar milhões de trabalhadores e trabalhadoras.”.

As consequências da pandemia Covid-19 no Brasil são intensificadas, especialmente, entre os grupos vulneráveis da população, de modo que acentuam as malezas oriundas da desigualdade étnico-racial, sexual, social, religiosa, educacional, digital e outras. No tocante à educação, devido ao alto nível de contágio do novo Coronavírus e o estado de calamidade pública, o governou brasileiro determinou em todo o país o isolamento social, medida recomendada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para conter o avanço do vírus, por seguinte todas às atividades educativas em escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) foram interditadas, passando-se a adotar o ERE que se configura como:

> [...] o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária para um formato de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam

[2] Dados disponível em: <https://www.covidvisualizer.com> acesso em: 26 ago. 2021.

> lecionadas presencialmente e que voltarão a esse formato assim que a crise ou emergência passar (MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020, p. 01).

O ERE é regulamento pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) - CNE/CP nº 5/2020 sob a prerrogativa que devido a atual pandemia, a suspensão das aulas presenciais por um período de longa duração poderá comprometer os calendários escolares dos anos de 2021 e 2022, atrasar o processo educacional e de aprendizagem dos estudantes, e aumentar a evasão e o abandono escolar (BRASIL, 2020). No entanto, diversos educadores e estudiosos da educação e das áreas afins vêm problematizando tais justificativas que defendem a implementação do ensino remoto na educação básica e no ensino superior brasileiro como possível solução para a situação pandêmica atual.

Saviani e Galvão (2021) denunciam as implicações pedagógicas do ensino remoto para a educação brasileira e questionam o discurso governamental de adesão ao ERE devido à falta de alternativas em virtude das condições limitadas provocadas pela pandemia da doença Covid-19. Para os autores o ERE trata-se na verdade de uma escolha política e da falta de responsabilidade com a educação pública de qualidade, pois, para implementá-lo seria necessário primeiro preencher condições primárias no contexto brasileiro:

> Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o "ensino" remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Saviani e Galvão (2021), ressaltam, ainda, que o ERE desvaloriza a relevância da educação escolar, dos conteúdos de ensino, intensifica e precariza o trabalho dos professores - a uberização[3] do trabalho docente, além do mais servirá como subsídios

[3] A uberização "é o trabalhador negociando individualmente com o empregador a sua remuneração, seu tempo de trabalho, arcando com os custos do seu trabalho" (POCHMANN, 2016, p.17).

para pressionar a generalização da educação a distância, em função de interesses mercadológicos, e exclui digitalmente os sujeitos.

Freitas (2016) indica a "uberização" como um dos elementos de destruição das profissões que se aproxima dos professores, principalmente no período da recente pandemia e poderá comprometer a noção de educação pública e remodelar a ação dos professores nos espaços educativos, contribuindo para a alienação e a expropriação do trabalhado do profissional da educação.

> A relação professor-aluno que numa sala convencional de aula pode ser de 40 alunos para um professor, pode chegar a 400 alunos para um professor, dez vezes mais, em uma escola online. Se esta forma de organização do trabalho, a uberização, prospera, um professor em sua casa, atende 400 alunos "online". A própria plataforma monitora o tempo gasto pelo professor e gera a base de sua remuneração (FREITAS, 2016, on-line).

Esses tipos de condições de trabalho poderão colaborar para os professores perderem o controle da sua própria atividade de serviço, cedendo à terceiros (os consumidores) o monitoramento e o controle rígido e centralizado, ou seja, o gerenciamento permaneceria nas mãos da classe dominante e a subordinação dos professores as jornadas de trabalho extenuantes e um salário mínimo indigno, extraindo o sentido social do oficio de ser professor (SILVA, 2019).

Na vigente pandemia, a uberização do trabalho docente encontra terro fértil para se expandir, como declara Antunes (2020):

> Se essa realidade do trabalho se expande como uma praga em períodos de "normalidade", é evidente que neste período pandêmico o capital vem realizando vários experimentos que visam intensificar e potencializar, pós-pandemia, os mecanismos de exploração do trabalho nos mais diversos setores da economia. Uma vez mais, então, os capitais pretendem transferir o ônus da crise à classe trabalhadora que, além de ser a única que não tem a menor responsabilidade por esta tragédia humana, é a que mais sofre, mais padece e mais perece (ANTUNES, 2020, p. 30).

Assim, o "receituário" do governo para a crise e a atual pandemia são condições de trabalho mais informal, terceirizado, flexível, interligado com o virtual (ANTUNES, 2020), com o objetivo de construir "[...] um novo *apêndice autômato* de uma nova *máquina digital* que, embora possa parecer neutral, serve aos desígnios

inconfessáveis da autocracia do capital" (ANTUNES, 2020, p. 31, grifo do autor). Porém, virtualizar o ensino, mesmo em situação temporária, poderá provocar graves atenuações para o cenário educacional brasileiro, devido as questões de desigualdades sociais que o Brasil vem enfrentando, como a exclusão digital.

A exclusão digital ou "*digital divide*, *gap digital*, *apartheid digital*, *infoexclusão*, ou *exclusão digital*" (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, on-line, grifo dos autores), trata-se da marginalização de pessoas ou grupos envolvidos e do direito ao acesso às tecnologias, à internet, a alfabetização digital, o letramento digital, a comunicação em rede, a educação:

> A negação do acesso é o núcleo da maior exclusão, aquela que impede que o cidadão chegue até um computador conectado para se comunicar, do modo que quiser. Por não se tratar de um processo natural, por não representar as opções individuais, o termo exclusão digital tem ainda, e infelizmente por um tempo longo, um enorme valor de uso. Ele identifica o fenômeno do bloqueio econômico e infraestrutura que impede os segmentos mais pauperizados de acessarem as redes informacionais. Ele define um processo excludente que não permite que cidadãos tenham o mais elementar e básico contato com as redes digitais (SILVEIRA, 2008, p. 55).

Todavia, somente o consumo dos recursos tecnológicos, dos serviços virtuais, das informações disponíveis no ciberespaço produzidos em uma visão comercial desqualifica os saberes e as competências dos coletivos sociais e dos desfavorecidos (LÉVY, 1999). De tal forma, a inclusão digital perpassa pelos direitos e deveres da cidadania na cibercultura, pelo desenvolvimento das habilidades de pesquisar, produzir e partilhar na internet, tal como acesso aos recursos físicos - máquina e conexão, recursos digitais - materiais disponibilizados na internet e recursos humanos - educação para a comunicação e emancipação on-line (WARSCHAUER, 2006).

A emancipação digital compreende-se na apropriação da cultural digital, no uso crítico do ambiente virtual e das suas ferramentas, na reorganização consciente da língua escrita e falada mediada pelas tecnologias digitais, na produção de conteúdo nas conexões digitais que torna o sujeito autores, etc. (PRETTO, 2008). Desse modo, a emancipação digital poderá fortalecer a emancipação econômica, social, educacional, cultural dos cidadãos, mas, esse processo só poderá acontecer a partir

de uma infraestrutura tecnológica necessária para acesso à internet e uma verdadeira educação on-line que integre todos os sujeitos.

> A educação online, incluindo ensino e aprendizagem online, tem vindo a ser estudada há décadas. Muitos estudos de investigação, teorias, modelos, padrões e critérios de avaliação estão centrados na aprendizagem online de qualidade, no ensino online e no *design* do curso online. O que sabemos é que uma aprendizagem online eficaz resulta de um *design* e planeamento instrucionais cuidadosos, usando um modelo sistemático de *design* e desenvolvimento. O processo de *design* e a consideração cuidadosa de diferentes critérios têm impacto na qualidade da instrução. De acordo com Means, Bakia e Murphy (2014), o ensino online tem nove dimensões a que é necessário atender: modalidade, ritmo, proporção aluno-professor, pedagogia, papel do professor online, papel do aluno online, sincronia da comunicação online, papel das avaliações online e fonte de *feedback*. E é, em muitas situações, esse processo de *design* cuidadoso que está ausente quando da mudança para um Ensino Remoto de Emergência (MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020, p. 01).

A educação on-line é um processo complexo, com uma proposta de ensino diferenciada da educação presencial, ou seja, um "[...] conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência" (MORAN, 2012, p. 41). Na educação on-line o docente assume a função de mediador do processo de ensino-aprendizagem, "o papel mais importante do professor em classes online é assegurar alto grau de interatividade e participação, o que significa elaborar e conduzir atividades de aprendizagem que resultem em envolvimento com a disciplina e com os colegas" (KEARSLEY, 2011, p. 81). Para tal, é necessária uma formação inicial e continuada docente que discuta questões a respeito do uso crítico das TDIC em diferentes situações de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2013) e incorporando novas práticas pedagógicas, habilidades e competências digitais.

Observa-se que ERE intensificou o uso de tecnologias digitais nas metodologias de ensino, de modo que os educadores "[...] se transformaram em *youtubers* gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle,* o *Microsoft Teams* ou o G*oogle Classroom*" (MOREIRA *et al*., 2020, p. 352), mas, na maioria dos casos os recursos digitais estão sendo integrados em uma

abordagem instrumental e transmissiva (MOREIRA *et al*., 2020) que se contrapõe aos princípios da educação on-line.

Os resultados preliminares da Pesquisa do Instituto Península 2020[4], sugerem que 88% dos professores em nenhum momento tinham ministrado aulas em formato remoto, 83% dos educadores sem sentem nada ou pouco preparado para ensinar no ERE e 75% dos docentes desejariam receber apoio e treinamento para atuar no ensino remoto. Enquanto aos desafios do ensino remoto os professores apontaram, 79% a ausência de infraestrutura e conectividade dos alunos, 54% o distanciamento e perda do vínculo com os estudantes, 49% a falta de formação profissional para lidar com os entraves do ERE e 46% a carência de conhecimento sobre os recursos virtuais. Percebe-se que os desafios postos aos professores e estudantes durante a pandemia Covid-19 são enormes (MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020).

Saviani e Galvão (2021) referenciam que o ERE é uma proposta governamental precarizada e que não atende uma educação pública enquanto direito social, mas, sim, uma adaptação desejável aos interesses do capital, sendo assim, os autores convocam os educadores e pessoas interessadas para repensar e problematizar o que tem sido denominado de “novo normal”. Enquanto, Santos (2020) referência que a pandemia Covid-19 escandaliza as malezas da sociedade, ao mesmo tempo, revela alternativas que propõem a pensar em novos modos de viver, produzir, consumir no início do século XXI. Morais e Brito (2020) acrescentam que o deslocamento das atividades presenciais para o espaço virtual, expõe as carências e dificuldades que os professores e estudantes possuem em relação aos recursos digitais demandando formação profissional aos professores e aquisição de habilidades e competências digitais aos estudantes e demais profissionais da educação.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

[4] Pesquisa intitulada “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, na qual participaram professores das redes municipais, estaduais e particulares desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em 20 ago. 2021.

A metodologia adota para o desenvolvimento da presente investigação foi a pesquisa de campo que "é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles." (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60), com abordagem qualitativa. Integrou-se, ainda, a pesquisa bibliográfica fundamentada nos pesquisadores e teóricos, como: Saviani e Galvão (2020), Santos (2020), Antunes (2020), Freitas (2016), Warschauer (2006), Moran (2012), dentre outros.

A pesquisa enquadra-se, ainda, na óptica de Prodanov e Freitas (2013, p. 127) como uma pesquisa explicativa, uma vez que, "procura identificar os fatores que causam um determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento da realidade". Dessa forma, a coleta de informações se deu por meio de um questionário no *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas, enviado aos estudantes via ferramenta *WhatsApp*. A coleta de dados ocorreu no período de setembro de 2020 a julho de 2021. Os resultados adquiridos foram analisados a partir da análise de conteúdo do tipo exploratória (BARDIN, 2011).

Em relação aos sujeitos da pesquisa, participaram da pesquisa estudantes dos seguintes Cursos da graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Licenciatura em Letras (23 alunos), Curso de Licenciatura em Pedagogia (140 alunos), Engenharia Mecânica (27 alunos), Administração Bacharelado (30 alunos), somando um total de 220 participantes.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise se inicia com as respostas do questionário eletrônico aplicado aos estudantes que teve por objetivo investigar se os mesmos se sentiam preparados para cursar uma disciplina no formato ERE, os dados obtidos indicam que 71,8% afirmaram que sim e 28,2% que não. Entretanto, quando se cruza esses resultados com a questão que investiga as dificuldades dos estudantes com o uso das tecnologias digitais para aprender os conteúdos educacionais releva-se que a maioria não possui condições primárias para acessar um curso da graduação no formato remoto:

Tabela 1 - Principais dificuldades dos estudantes na utilização das TDIC para aprender os conteúdos educacionais

DIFICULDADES	Nº de evidências	Evidências
Acesso à internet de qualidade	100	"*A falta de uma boa conexão de internet impede muitas vezes na assimilação do conteúdo* [...]"
Manusear recursos digitais	40	"*Não tenho muita habilidade com os usos digitais, acabo me enrolando e tendo dificuldade nas atividades* [...]"
Acesso a computador ou *notebook*	35	"*A maior dificuldade é não ter um notebook.*"
Concentração nas aulas remotas	20	"*Não consigo passar muito tempo concentrada durante as aulas. A minha visão fica cansada, sinto fadiga*."

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A partir das categorias e dos fragmentos da Tabela 1, nota-se que embora a maioria dos estudantes afirmam que se sentem preparados para cursar uma disciplina no modelo de ensino remoto, os mesmos enfrentam inúmeras dificuldades que comprometem a aprendizagem e a inclusão digital, como acesso à internet e aos recursos tecnológicos e digitais. Os resultados da questão que verifica os tipos de recursos tecnológicos que os estudantes usam para acessar às aulas remotas confirmam as evidências acima, pois, apontam que 30,6% utilizam exclusivamente o celular, 11,1% valem-se do *notebook* e celular, 2,5% usam unicamente o computador e 0,4% usufruem do computador e celular. Em relação ao tipo de acesso à internet, os dados sugerem que 44, 8% possuem uma conexão *Wi-fi* e 9,8% detenham dados móveis. No tocante, a solicitação do chip telefônico com plano mensal de dados móveis do Programa de Assistência Estudantil Auxílio Emergencial de Inclusão Digital da UEMA, apenas 12,9% dos estudantes participaram.

A pesquisa TIC Domicílios 2019 revela que 74% dos brasileiros acessaram pelo menos uma vez, nesse universo constata-se 77% área urbana, 53% área rural, enquanto 26% estiveram desconectados. Os dados do Comitê Gestor da Internet no

Brasil (CGI.br) 2020[5] afirmam que 134 milhões de pessoas estão conectadas a rede mundial de computadores, porém, persistem diferenças de renda, gênero, raça e regiões. Warschauer (2006) afirma que apesar do crescimento de novos usuários da *Web* no mundo, ainda existem desigualdades provocadas por questões econômicas, políticas, infraestrutura, culturais. Assim, a exclusão digital com fins sociopolíticos ou econômicos rouba a oportunidade de milhares de pessoas de exercer a cidadania seja nas áreas urbanas ou nas áreas rurais (WARSCHAUER, 2006).

Os dados da pesquisa Painel TIC COVID-19 evidencia, dentre outros, as decorrências da exclusão digital sobre as desigualdades sociais, em pelos menos três indicativos, o acesso à computadores, o acesso à internet e os dispositivos mais utilizados para a realização do ensino remoto. Dessa forma, os resultados do Painel TIC COVID-19 revelam que aqueles que não usam computadores realizam atividades virtuais em menores proporções, enquanto aos usuários de celulares indicou-se que 95% dos usuários têm acesso à *Web* por redes 3G ou 4G (dados móveis), o uso de celulares para as aulas remotas predominou nas classes D e E, limitando as oportunidades da conectividade para essas pessoas.

Segundo os dados do relatório da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)[6], as velocidades de *download* de até 5,5 Mbps não são adequadas para o ensino remoto, uma vez que, são de baixa conectividade e permitem apenas utilizar o *e-mail* e consumir vídeo e *streaming*. Para Pinheiro (2018), nem todas as instituições educacionais compreendem a relevância da integração dos recursos digitais como instrumento que motivam a aprendizagem dos alunos no período da pandemia, algumas delas consideram, mas, o uso das TDIC é associado às práticas educativas pouco produtivas. Martins *et al*. (2020) ressaltam que existem entraves que carecem serem repensados para dirimir as dificuldades oriundas de diferentes fatores (pedagógicos e estruturais) com condições insuficientes para realizar a implementação da integração das tecnologias digitais no meio educacional.

[5] Pesquisa realizada pela Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br), TIC Domicílios 2020, intitulada como “Para além da conectividade: Internet para todas as pessoas” Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/ano-xiii-n-2-para-alem-da-conectividade-internet-para-todas-as-pessoas/> Acesso em: 25 ago. 2021.
[6] Pesquisa disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publications>. Acesso em: 28 ago. 2021.

Portanto, compreende-se que a educação on-line está para além da compra de um computador, pois, para obter um recurso tecnológico é fundamental habilidades e conhecimentos para fazer o uso crítico dos recursos digitais e da internet. De modo que, o acesso à *Web* e as ferramentas digitais deverão ser consideradas como serviços essenciais que ajudam a superar o desemprego, a pobreza, a desinformação, bem como propiciar a aquisição aos bens de serviços (WARSCHAUER, 2006), em particular, em tempos de pandemia que requer a virtualidade das ações da vida cotidiana, das atividades profissionais e escolares.

5 CONCLUSÃO

A pandemia Covid-19 vem intensificando diversas mudanças na realidade brasileira, principalmente, na educação. De modo que se torna urgente compreender e avaliar as consequências dessas modificações que estão sendo adotadas sob a prerrogativa do “novo normal” da sociedade pós-pandêmica, em particular para as classes subalternizadas. Sendo assim, o presente estudo buscou analisar alguns dos desafios que os estudantes enfrentam para ter acesso ao ERE na educação superior, com a proposta de não esgotar o tema, mas, sim, incitar discussões acerca do uso das tecnologias na educação brasileira no contexto da pandemia vigente.

De tal forma, a presente pesquisa identificou que os principais entraves para o acesso ao ERE na educação superior consistem na qualidade da conexão da internet, a ausência das habilidades e competências digitais para manusear os recursos digitais, a falta de recursos tecnológicos eficientes e apropriados para o ensino e a aprendizagem nos ambientes virtuais, fatores que também são identificados nas pesquisas sobre inclusão e exclusão digital no Brasil. Embora, os jovens estudantes julgam-se preparados para o ensino remoto, as condições tecnológicas de muitos são precárias e possuem baixa capacidade de manusear recursos digitais, de modo que acarretam prejuízos em seu processo de aprendizagem e provocam o desgaste mental. Assim, os resultados obtidos demonstram que os brasileiros necessitam de ações governamentais mais profundas, como propõem Martins *et al*. (2020, p. 8) deve-se ocorrer “a transição do modelo de ensino remoto, largamente utilizado nesse

momento, para uma educação on-line" que poderá ser útil e transformadora durante a após a pandemia para todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CP5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. BRASIL. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pd>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.) **Inclusão Digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, v. 2. 2011. p. 10-70.

FREITAS, Luiz Carlos de. Charterização e Uberização: destruindo profissões. **Blog do Freitas**, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

KEARSLEY, Grey. **Educação Online**: aprendendo e ensinando. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus. 2013.

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

MARTINS, Sandra Cristina Batista *et al*. Tecnologias na educação em tempos de pandemia: uma discussão (im)pertinente. **Interacções**. v. 16, n. 55. p. 6 -27, dezembro, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MATTAR; João; LOIREIRO, Ana; RODRIGUES, Elsa. Educação online em tempos de pandemia – desafios e oportunidades para professores e alunos. **Interacções**. v. 16, n. 55. p. 1-5, dezembro, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/22001>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MORAIS, Felippie Anthonio Fediuk de; BRITO, Glaucia da Silva. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6. n. especial II, p. 392-415 (jun - out 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”.

MORAN, José. Contribuições para uma Pedagogia da Educação Online. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação Online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 41-52.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.**Dialogia**. São Paulo, n. 34. p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/jGVd8vDLd3SNSJHg9SbmtfH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 jul. 2021.

POCHMANN, Marcio. Entrevista. **Revista Poli**: saúde, educação e trabalho. Ano IX, n. 48, Rio de Janeiro. nov./dez. 2016.

PRETTO, Nelson De Luca. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Org.). **Além das redes de colaboração**. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. ANDES-SN, Ano XXXI, n. 67. Brasília, p. 36-49, janeiro, 2021.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **TrabalhoNecessário**. v. 17, n. 34. p. 229-251, set-dez, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053/21780>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. In: HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Políticas públicas & inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, 2008.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: SENAC/SP, 2006.