



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS SOCIOFILOSÓFICOS DA**  
**EDUCAÇÃO**

**ESTEFANE DOMINGOS DE SOUZA**

**REVID[E] NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: AÇÕES E EXPERIÊNCIA(S)**  
**DE INCLUSÃO DIGITAL DE LICENCIANDOS/AS EM PEDAGOGIA DA UFPE**

Recife

2023

ESTEFANE DOMINGOS DE SOUZA

**REVID[E] NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: AÇÕES E EXPERIÊNCIA(S)  
DE INCLUSÃO DIGITAL DE LICENCIANDOS/AS EM PEDAGOGIA DA UFPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 10/05/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcelo Sabbatini (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Soares Padilha (Coorientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Márcia Nogueira Gonçalves (Examinadora Externa)  
Secretaria de Educação da Rede Municipal de Recife

## **REVID[E] NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: AÇÕES E EXPERIÊNCIA(S) DE INCLUSÃO DIGITAL DE LICENCIANDOS/AS EM PEDAGOGIA DA UFPE**

Estefane Domingos de Souza<sup>1</sup>

Marcelo Sabbatini<sup>2</sup>

Maria Auxiliadora Soares Padilha<sup>3</sup>

**RESUMO:** Diante da emergência sanitária apresentada pela epidemia da Covid-19, a inclusão digital se tornou o centro da atenção de ações de mitigação no campo educacional, a luz do ensino remoto. Particularmente na educação superior, com o Plano Induzido da Matriz de Análise de Inclusão Digital, buscamos responder a seguinte questão: como os/as licenciandos/as de Pedagogia contemplados/as pelo edital de inclusão digital da PROAES vivenciaram, no seu cotidiano, as ações propostas pelo Projeto REVID-UFPE no contexto do ensino remoto? Posto isso, este trabalho objetiva investigar como os/as estudantes de Pedagogia beneficiados/as pelo Projeto REVID-UFPE percebem as ações desenvolvidas, sendo o corpus analisado com base na Matriz de Análise de Inclusão Digital no Plano Induzido. Tal pesquisa possui, então, uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e de caráter descritivo e exploratório. Para a coleta do corpus, optou-se pela pesquisa-participante, revisão de literatura, análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas individuais com 6 sujeitos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, realizando-se a análise de conteúdo, a qual foi organizada em três categorias: (1) experiências educativas vivenciadas pelos/as licenciandos/as; (2) vivências de inclusão digital pelos estudantes; e (3) concepções de ID (Inclusão Digital) dos estudantes de Pedagogia. Ao longo da pesquisa, foi possível observar que as experiências variaram entre situações positivas e negativas, refletindo a complexidade do contexto de transição entre o ensino presencial e o ensino remoto, como problemas técnicos durante as aulas síncronas e dificuldades no uso dos aplicativos. Além das questões relacionadas à inclusão digital, também foram identificadas concepções dos estudantes sobre o contexto mais amplo das aulas remotas. Diante dessas reflexões, é fundamental compreender a ID não apenas como um processo de aquisição de habilidades técnicas, mas também como uma prática social que requer sensibilidade, acolhimento e compreensão das necessidades dos estudantes. Portanto, este estudo destacou a importância de compreender e valorizar as vivências dos estudantes em relação à inclusão digital, buscando aprimorar as práticas educacionais que proporcionem não só a emancipação sociodigital, mas a superação efetiva das desigualdades na formação dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Ensino remoto; Inclusão digital; Ensino superior; Tecnologia educacional; Pandemia covid-19.

---

<sup>1</sup> Concluinte do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Email: estafane.domingos@ufpe.br

<sup>2</sup> Professor do Departamento Sociofilosófico da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, tendo sido orientador do primeiro autor deste artigo. Email: marcelo.sabbatini@ufpe.br

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, tendo sido co-orientadora do primeiro autor deste artigo. Email: maria.apadilha@ufpe.br

## ABSTRACT

In light of the health emergency presented by the COVID-19 epidemic, digital inclusion has become the focus of mitigation actions in the educational field, particularly in light of remote learning. Specifically, in higher education with the Induced Plan of the Digital Inclusion Analysis Matrix, we seek to answer the following question: Pedagogy contemplated by PROAES digital inclusion public notice, did they experience the actions proposed by the REVID-UFPE Project in the context of remote teaching in their daily lives? For this, the general objective is to investigate how Pedagogy students benefit from the REVID-UFPE Project and how they perceive the actions developed in the light of the Digital Inclusion Analysis Matrix in the Induced plan. This research has a qualitative approach, of an applied nature with a descriptive and exploratory nature. For data collection, participant research, literature review, document analysis, participant observation and individual semi-structured interviews with 6 students from the Pedagogy course at the Federal University of Pernambuco were chosen. Content analysis was carried out and organized into three categories: (1) Educational experiences lived by the undergraduates; (2) Experiences of digital inclusion by students and (3) ID conceptions of Pedagogy students, below. Throughout this research, it was possible to observe that the experiences varied between positive and negative situations, reflecting the complexity of this context of transition to remote teaching, challenging situations, such as technical problems during synchronous classes and difficulties in using applications. In addition to issues related to digital inclusion, students' conceptions about the broader context of remote classes were also identified. Given these reflections, it is essential to understand DI not only as a process of acquiring technical skills, but also as a social practice that requires sensitivity, acceptance and understanding of students' needs. Therefore, this study highlighted the importance of understanding and valuing students' experiences in relation to digital inclusion, seeking to improve educational practices that provide not only socio-digital emancipation, but the effective overcoming of inequalities in the formation of subjects.

Keywords: Remote teaching; Digital inclusion; University education; Educational technology; Covid-19 pandemic.

## 1. INTRODUÇÃO

Desde a implementação da *internet* como política de Estado e o uso dos telefones celulares nos anos 90 (Pretto, 2020), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) se fazem presentes no Brasil. Essa relação acontece de forma direta ou indireta à medida que as atividades do nosso dia a dia vão sendo cada vez mais digitalizadas. No que diz respeito ao contexto da pandemia da Covid-19, com o isolamento social, a expansão constante do ciberespaço se deu em decorrência da informatização das atividades em boa parte das instituições. A partir disso, o uso de tecnologias digitais fez com que muitas pessoas buscassem se adaptar a essa nova forma de viver, aprendendo a utilizar ferramentas de videoconferência, aplicativos de *delivery* e plataformas de ensino à distância, habilidades que passaram a ser

fundamentais para se manter conectado e continuar tendo acesso a direitos básicos do “ser” cidadão na contemporaneidade.

Desse modo, o relacionamento das pessoas com as TDICs, que antes era latente, com a pandemia, tornou-se forçado, desordenado e excludente para grupos marginalizados. Ficou evidente o quanto as desigualdades estruturais perduram até o tempo presente e que a exclusão sociodigital é historicamente naturalizada, a exemplo de famílias de classes desfavorecidas economicamente, que deixaram de receber o benefício do programa Auxílio Emergencial, do Governo Federal, porque não tinham acesso às TDICs nem formação para realizar o cadastramento através de um smartphone conectado à *internet*.

No contexto da educação, foi necessária a flexibilização e adaptação do currículo para o ensino remoto. Contudo, também houve a diminuição de recursos para a educação por parte do Governo Federal, o que contribuiu para o aumento da precarização do trabalho docente e para a ampliação das dificuldades dos estudantes em acompanharem as aulas. Além disso, também cresceu o número de abandono e evasão escolar durante o período da pandemia do Covid-19. Os exemplos citados são consequências da ausência de políticas públicas e de um fazer educativo que ofereça condições necessárias e suficientes para o exercício pleno da cidadania dos sujeitos que foram mais prejudicados nessa conjuntura. Portanto, trazer discussões e ações sobre Inclusão Digital (ID) é uma forma democrática e eficaz de enfrentar e superar as desigualdades sociodigitais que foram acentuadas com a pandemia.

Diante do cenário acima ilustrado, as universidades públicas estavam perante um paradigma emergente, havendo a necessidade de ressignificar o currículo para que dialogasse com as TDICs, conduzindo as estratégias de ID, o que se tornou um dever obrigatório para a garantia da cidadania digital na formação dos estudantes (Castioni et al., 2020). A medida provisória nº 934/2020, as portarias do Ministério da Educação (MEC) nº 343/2020, nº 395/2020, nº 473/2020 e nº 544/2020, os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 5/2020 e nº 9/2020 e os Decretos Estaduais nº 48.810/2020 e nº 48.834/2020 apontaram para a flexibilização do currículo, validando o ensino remoto via plataformas digitais de aprendizagem até o fim da pandemia. Assim sendo, conforme Pretto, Bonilla e Sena (2020), as universidades públicas foram fundamentais para a continuidade do trabalho científico, para a criação de soluções e estratégias para o enfrentamento da pandemia na sociedade e para dar suporte aos estudantes, principalmente aqueles em vulnerabilidade socioeconômica.

As ações de ID realizadas pela UFPE a partir de 2020 foram: elaboração de materiais de apoio para uso de *softwares*, auxílio financeiro aos estudantes para compra de dispositivo digital, aquisição de equipamentos eletrônicos, licenças de *softwares*, edital de

Inclusão Digital criado pela Proaes – que contou com um processo para entrega de chips para uso de dados móveis, além de uma divisão entre os alunos contemplados, em que existia a possibilidade de disponibilização de recursos financeiros para compra de notebooks, tablets ou componentes periféricos de computadores com a finalidade de realizar manutenção corretiva nos dispositivos computacionais ou, ainda, o empréstimo de tablets para os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica –, bem como o Projeto Rede de Vivências pela Inclusão Digital da UFPE (REVID), o qual iremos utilizar como referência de estudo.

O REVID objetivou fazer o acompanhamento, dar o suporte e mensurar o impacto da utilização de tablets entre os estudantes beneficiados nas atividades remotas. Há lacunas em relação às vivências e percepções dos estudantes de Pedagogia acerca das ações realizadas pela UFPE mediante o Projeto REVID durante o primeiro ano de atividades remotas e se estas foram suficientes para superar as desigualdades digitais acentuadas em decorrência da pandemia. Levou-se, então, em consideração que muitos estudantes ainda estavam em processo de adaptação e também se compreendeu que é contraditório realizar, por meio de um canal digital, um levantamento para mapear a situação dos estudantes que não tinham acesso a recursos digitais. À vista disso, levantamos a seguinte questão: como os/as licenciandos/as de Pedagogia contemplados/as pelo Edital de Inclusão Digital da PROAES vivenciaram, no seu cotidiano, as ações propostas pelo Projeto REVID-UFPE no contexto do ensino remoto?

É também importante salientar que a construção da presente pesquisa sobre o tema da Inclusão Digital no contexto do ensino remoto na educação superior, à luz do Plano Induzido da Matriz de Análise de Inclusão Digital, deriva das experiências da autora na educação básica<sup>4</sup>, na educação em espaços não formais<sup>5</sup> e nas vivências nos três pilares da universidade pública: Ensino, enquanto estudante da graduação em Pedagogia, em que teve contato com as disciplinas eletivas acerca da temática (Educação, Tecnologia e Sociedade e Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação); Pesquisa, por meio da Iniciação Científica e na curadoria do Projeto REVID-UFPE; e Extensão, através do Proi Digital-UFPE<sup>6</sup>.

Tal estudo objetivou, portanto, investigar como os/as estudantes de Pedagogia beneficiados pelo Projeto REVID-UFPE perceberam as ações desenvolvidas, tomando como base a Matriz de Análise de Inclusão Digital no Plano Induzido. Mais especificamente, i) descrever as etapas de implementação do projeto REVID-UFPE e as experiências educativas

---

<sup>4</sup> No 2º ano do ensino médio, a autora foi contemplada com o *tablet* do Programa Aluno Conectado para escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, o qual fez parte do Programa Educação Integral.

<sup>5</sup> Como estudante, e posteriormente monitora no projeto Núcleo de Inclusão Digital da Organização Não-Governamental Movimento Pró-Criança.

<sup>6</sup> Programa de Inclusão Digital e Cultura Maker em espaços periféricos da Região Metropolitana do Recife.

vivenciadas pelos(as) graduandos(as) investigados(as) do curso de Pedagogia da UFPE durante o período de atividades remotas; ii) identificar e analisar as vivências de inclusão digital pelos estudantes, baseando-se na categoria Cognitiva do Plano Induzido da Matriz de Análise de Inclusão Digital; e iii) compreender a concepção de Inclusão Digital dos(as) estudantes de Pedagogia investigados(as) em meio às ações desenvolvidas pelo Projeto REVID-UFPE.

Destarte, as universidades públicas, que desde a década de 1980 estão na linha de frente nos estudos sobre Inclusão Digital e a relação das TDICs no contexto educacional, mostraram-se extremamente necessárias, visto que sem o trabalho educativo na criação de projetos e programas estaríamos impossibilitados de discutir, criar, executar ações e fomentar políticas educacionais para vivência da cultura digital. Compreendemos que a ID é imprescindível em espaços educativos públicos, visando a equidade e a superação das desigualdades sociodigitais. Entretanto, as discussões sobre tal tema na educação são consideradas “ultrapassadas”, porque a cultura digital produz novas narrativas e não há tempo hábil para pensar, criar e dar continuidade a ações de ID que considerem as necessidades coletivas e suas subjetividades.

A partir disso, todos os dilemas e desafios que a pandemia trouxe para a educação não podem ser esquecidos e/ou considerados como uma "questão pontual". Além de situações incidentais, como são os efeitos da mudança climática, de outras pandemias ou mesmo de uma guerra, a pandemia da Covid-19 trouxe a questão da virtualidade à educação de forma definitiva.

## **2. INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A RELAÇÃO DAS TDICs COM A FORMAÇÃO DE SUJEITOS**

No Brasil, a relação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) com a educação ocorreu ainda nos primeiros anos da Ditadura Militar. Os computadores começaram a serem utilizados para atividades acadêmicas nas universidades públicas e somente onze anos depois na Educação Básica para estudantes do 2º Grau (cf. Bonilla e Pretto, 2022). A partir da década de 80, enquanto o país caminhava para a redemocratização e o fim da ditadura, as universidades públicas foram precursoras nos estudos, discussões, criação de projetos e ações para compreender o significado da relação das TDICs com a sociedade e a educação. Com a criação da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, os grupos de estudos foram institucionalizados e o Ministério da Educação (MEC) começou a

consultar a comunidade acadêmica para discussão, elaboração e planejamento de projetos para o que era denominado, naquela época, de Informática Educativa (cf. Gadêlha, 2019; Pretto; Bonilla, 2022).

A Inclusão Digital, consoante Costa (2011), é compreendida como um processo coletivo que está à sombra do contexto dos capitais (social, técnico, cultural e intelectual). Esses projetos possuem uma Matriz de Análise de Inclusão Digital (MAID) dividida em dois planos: o plano “Espontâneo”, o qual se trata do comportamento social e das relações com as TDICs no cotidiano (seja com formação ou não), que levaram à imersão compulsória no ciberespaço; e o plano “Induzido”, que diz respeito a projetos, programas e ações realizadas em universidades, empresas e instituições (governamentais ou não) resultantes da soma de políticas públicas e do trabalho educativo. Este último se divide em três categorias: Econômica, relacionada ao custo financeiro para aquisição e permanência de dispositivos digitais, bem como *softwares* e acesso à *internet*; Técnica, relativa à facilidade de manipular esses dispositivos, *softwares* e acessar à *internet*; e Cognitiva, concernente ao letramento digital enquanto prática social, em que, através da educação, promove formações para uma aprendizagem crítica e reflexiva no uso das TDICs.

Traremos como principal embasamento teórico o Plano Induzido, visto que está em consonância ao objeto de estudo, assim como o *locus* desta pesquisa. O tema da ID surgiu e começou a ser debatido nos anos 90, uma vez que a cor da pele, a etnia, o gênero, a sexualidade, a deficiência, a idade, o tempo de escolarização, a renda e a moradia são determinantes para o relacionamento do sujeito com as TDICs acontecer, o que é reflexo das desigualdades sociais que foram naturalizadas pelo poder público e pela sociedade ao longo do tempo (Bonilla, 2011; Pretto, 2022). Desse modo, é preciso entender que a exclusão digital reforça a exclusão social daqueles que historicamente são marginalizados na sociedade e que a ID é uma forma de garantir esse direito, ter autonomia, cidadania e pleno exercício, e isso só é possível por meio do trabalho educativo e de políticas públicas palpáveis.

No presente ano, a relação desse tema com a educação brasileira vem tomando novos caminhos a partir da criação da Política Nacional de Educação Digital (PNED)<sup>7</sup>, que visa priorizar a ID da população brasileira, principalmente dos que vivem em situação de vulnerabilidade e são, conseqüentemente, excluídos. Logo o tema Educação Digital foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>8</sup>, fazendo com que o Estado

---

<sup>7</sup> Lei 14.533 de 11 de janeiro de 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114533.htm)

<sup>8</sup> O artigo 4º da LDBEN trata-se das garantias que o Estado deve efetivar com a educação pública.

garantissem condições necessárias e suficientes para efetivar a cidadania das pessoas através da cultura digital, o que, de acordo com o item III do artigo 3º do PNED,

[...] envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados (Brasil, 2023)

Para Silva e Souza (2019), o currículo deve oportunizar a vivência da cultura digital de forma que as aprendizagens construídas com os conteúdos tenham sentido e significado na sua realidade, além de contemplar as necessidades e demandas concretas dos estudantes e não da agenda neoliberal, oferecendo condições suficientes para formar sujeitos autônomos, participativos, cidadãos críticos e reflexivos sobre si e sobre o mundo que o cerca. Assim, “A educação básica e superior precisam oferecer conhecimentos mais profundos, numa perspectiva comprometida com o desvelamento das questões que fundam a sociedade, para que se amplie a consciência histórico-crítica dos estudantes” (Pretto et. al., 2020, p. 16).

Para fazer com que um país crie mecanismos para o enfrentamento das desigualdades sociodigitais através da ID, precisamos perceber o ciberespaço, que representa uma grande quantidade de dados armazenados na *internet* e de pessoas que estão fazendo o uso dela. A cibercultura representa uma soma de técnicas materiais, valores, pensamentos, práticas e atitudes, em que, coletivamente, criam condições para seu desenvolvimento, expandindo o ciberespaço constantemente, o que resulta na disparidade entre as classes sociais quanto ao uso e acesso à rede (Lévy, 2010). Conforme Souza e França (2017), para fomentar projetos e programas de ID, deve-se colocar a educação no centro das discussões, identificar as demandas e construir políticas públicas para atendê-las e executá-las. A existência de ações de ID nas instituições é fruto de 40 anos de trabalho educativo e as universidades públicas foram extremamente importantes para consolidar a relação das TDICs na educação.

As categorias (Técnica, Cognitiva e Econômica) do plano induzido (PI), trabalhadas em sinergia, oportunizam a superação da desigualdade digital através do letramento digital, que são práticas sociais ideológicas e culturais, por meio das quais as aprendizagens se aproximam da realidade dos sujeitos e estes podem se relacionar com as TDICs a partir de um conjunto de competências (sintetizar, produzir, misturar e compartilhar novos conhecimentos, além de fornecer informações existentes) e habilidades cognitivas (operacionais, informacionais e autorais) de forma crítica e reflexiva a fim de compreender o uso e o reconhecimento da interface e suas funcionalidades, o reconhecimento, a busca, o acesso e

recuperação da informação em banco de dados, avaliando a confiabilidade da informação, por exemplo (Massucato; Mayrink, 2014; Almeida; Alves, 2020).

De acordo com Freire (1995), a formação dos sujeitos deve se dar conforme o avanço da tecnologia em todos os níveis de idade, respeitando seus saberes, e que todo projeto pedagógico claramente é político e ideológico. Todavia, devemos sempre questionar a direção (a favor ou contra) para quem e do que se refere. Desse modo,

[...] me parece importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos de uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e **aprendido**, para poder ser **aprendido** pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer **nada** a não ser que **nada** se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto, vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra o quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos [...]. (Freire, 1995, p. 45) [grifos do autor].

Creemos poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos (um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico); a existência de objetos e conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas e de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (Freire, 1996). A partir disso a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. Dessa forma, a construção do conhecimento está intimamente ligada à conscientização crítica e à ação transformadora da realidade. A educação deve ser, portanto, um processo ativo e participativo, no qual os alunos são incentivados a pensar criticamente e a se engajar em ações coletivas para a transformação da sociedade.

A participação da comunidade é de extrema importância para fomentar projetos e programas, a qual deve acontecer da elaboração ao decorrer da execução para que as demandas daquela comunidade sejam atendidas, bem como as aprendizagens construídas em suas vivências curriculares na construção dos sentidos para sua realidade e os significados dessa participação para sua vida como um todo. Para tanto,

[...] as pessoas das comunidades precisariam atuar com autonomia e independência, o que não tem sido muito observado em tais realidades. Os modos de gestão desses espaços revelam-se, em geral, contrários a tal perspectiva, centralizando e impondo regras e normas de utilização das tecnologias. Com isso, submetem os sujeitos a um uso passivo e limitado dos recursos das TIC, vinculados a uma obediência às diretrizes impostas pelos projetos (Bonilla; Oliveira, 2011, p. 34).

Assim sendo, destacamos a importância de o currículo ser amplamente discutido com os estudantes. Dar voz a esse segmento significa oportunizar uma cidadania emancipatória

através do engajamento, do protagonismo, da autonomia, da participação nas deliberações e tomadas de decisões para que esse estado de passividade não se perpetue. Logo, os gestores das instituições precisam ter um olhar especial quanto aos aspectos qualitativos, sociais e políticos e reconhecer que também são importantes para a criação e ajustes de políticas públicas, projetos e programas por meio dos sentidos e dos significados atribuídos pelas pessoas que participaram (Bonilla; Oliveira, 2011).

Diante disso, é preciso compreender a escola como “um espaço não apenas para a busca do conhecimento sistematizado, mas é também um lugar de convivência, de diversidade, de formação e de aprendizagens sobre democracia, cidadania, solidariedade, entre tantas outras vivências possíveis no espaço [...]” (Preto et. al, 2020, p. 14). Por isso, a ID, nesse contexto, serve como mecanismo para exercício da cidadania, da democracia, da autonomia, da emancipação, da diversidade, da coletividade e, sobretudo, do acolhimento, oportunizando aos sujeitos que participam dessas ações o protagonismo em seus projetos de vida.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, que buscou compreender os acontecimentos e experiências sociais, valorizando a subjetividade e os significados atribuídos pelos estudantes investigados pelo projeto REVID-UFPE (Minayo, 2014). Caracterizado por uma natureza aplicada, os objetivos têm uma finalidade descritiva, com o intuito de compreender melhor as nuances e complexidades das experiências vivenciadas pelos estudantes no projeto investigado, mas também exploratórios, pois procuram investigar um tema pouco explorado ou pouco conhecido, buscando gerar *insights*, hipóteses e ideias para estudos futuros. Nesse sentido, a pesquisa pode ter um caráter mais exploratório, permitindo a descoberta de novas perspectivas, conceitos ou relações entre variáveis (Gil, 2002).

Quanto aos procedimentos adotados para coleta, optamos por uma pesquisa-participante. De acordo com Freire (2005), para investigar as vivências e as percepções de um conjunto de pessoas, é necessário que elas estejam presentes como sujeitos delas mesmas, e que os sentidos criados, que se transformam em trabalho e comunicação, contêm pureza e encantamento. Além disso, consoante Thiollent (2009), é importante destacar a participação dos sujeitos da pesquisa na identificação dos problemas, na definição dos objetivos e nas tomadas de decisão ao longo do processo de pesquisa. Por isso,

A pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado em uma metodologia de observação participante, na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito

de serem mais bem aceitos. Neste caso, a participação é, sobretudo, participação dos pesquisadores, e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo em referência[...] (Thiolent, 2009, p. 15).

É importante enfatizar a participação ativa dos sujeitos na pesquisa; o ciclo de ação-reflexão valoriza seu conhecimento e experiência, cria espaços de diálogo, colaboração e empoderamento, buscando promover a transformação social em um contexto local específico.

Para apresentar as estratégias para cada objetivo da pesquisa e o tipo de procedimento de coleta, no caso a pesquisa-participante apresentada anteriormente, desenvolvemos o quadro abaixo.

Quadro 1- Estratégias e técnicas de coleta de dados por objetivo da pesquisa

<b>Objetivo da pesquisa</b>	<b>Procedimentos de coleta</b>	<b>Enfoque</b>
Desenho metodológico e aprofundamento no fenômeno pesquisado.	Revisão de sistemática de literatura.	Definição do problema de pesquisa, dos objetivos e da metodologia.
OE1 - Descrever as etapas de implementação do projeto REVID-UFPE e as experiências educativas vivenciadas pelos/as graduandos/as investigados/as do curso de Pedagogia da UFPE durante o período de atividades remotas.	Análise documental e pesquisa-participante.	Descrição das etapas de implantação do projeto REVID - UFPE (concepções, justificativas, metodologias e etapas).
OE2 - Identificar e analisar as vivências de inclusão digital pelos estudantes baseando-se na categoria Cognitiva do Plano Induzido da Matriz de Análise de Inclusão Digital.	Entrevistas semiestruturadas individuais e observação participante.	Identificar e analisar o(s) resultado(s) da(s) experiência(s) dos/as estudantes beneficiados/as pelo projeto REVID-UFPE.
OE3 - Compreender a concepção de ID dos/as estudantes/as investigados/as do curso de Pedagogia da UFPE nas ações desenvolvidas pelo Projeto REVID-UFPE.	Entrevistas semiestruturadas individuais e observação participante.	Apresentar a compreensão dos sujeitos sobre Inclusão Digital nas suas experiências durante o semestre de 2020.3 e 2021.1.
OG - Investigar como os/as estudantes/as de Pedagogia		Apresentar os resultados alcançados.

da UFPE beneficiados/as pelo Projeto REVID-UFPE percebem as ações desenvolvidas tendo como base o Plano Induzido (PI) da Matriz de Análise de Inclusão Digital (MAID)		
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: A autora (2023).

#### 4. CAMPO EMPÍRICO

Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi criado o Grupo de Trabalho para Enfrentamento da Covid-19 (GT-Covid 19) a fim de definir as sete fases<sup>9</sup> das diretrizes para retorno das atividades acadêmicas de forma que atendessem aos protocolos sanitários de segurança. Dentre tais fases, a fase quatro foi fundamentada na Resolução nº 08/2020, que regulamentou o Calendário Acadêmico Suplementar (CAS) 2020.3 em formato remoto para os cursos presenciais da graduação no período de 17 de agosto de 2020 a 17 de novembro daquele mesmo ano. Ainda neste documento, o art. 3º, item V, tem como princípio “Empreender esforços para a participação dos estudantes em situação de vulnerabilidade matriculados em 2020.3 em relação à inclusão digital.” (Universidade Federal De Pernambuco, 2020, p. 2).

Antes de iniciar as atividades do CAS no Centro de Educação (CE) da UFPE, houveram diversas discussões remotas com a comunidade (docentes, representantes de turma, técnicos e gestão) sobre o retorno às aulas em formato remoto. A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) da UFPE realizou uma pesquisa via questionário *online* cujo objetivo foi mapear as consequências socioeconômicas causadas pela pandemia no contexto familiar dos estudantes da graduação assistidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), dos isentos do Restaurante Universitário e dos desclassificados no Edital de Assistência Estudantil do segundo semestre de 2019 por falta de recursos (Universidade Federal De Pernambuco, 2020). Os resultados obtidos não foram divulgados.

O projeto, inicialmente denominado “Avaliação de impacto do uso de *tablets* por graduandos para atividades remotas no contexto da Pandemia Covid-19”<sup>10</sup>, e, mais tarde, Projeto REVID - UFPE, foi criado em agosto de 2020 e finalizado em agosto de 2022,

<sup>9</sup>Documento completo disponível em: <[https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset\\_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/ufpe-atualiza-documento-que-define-diretrizes-gerais-para-retomada-das-atividades-na-universidade/40615](https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/ufpe-atualiza-documento-que-define-diretrizes-gerais-para-retomada-das-atividades-na-universidade/40615)>. Acesso em: **INSERIR DATA**

<sup>10</sup> Os estudantes acompanhados por esse projeto foram contemplados com o *tablet* da marca Multilaser de modelo M10A no Edital de Inclusão Digital da PROAES-UFPE entre 2020 e 2021.

coexistindo como projeto de inovação e pesquisa. No *draft* do projeto REVID a proposta específica foi a aquisição da compra de 1050 (mil e cinquenta) tablets pela UFPE, por meio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFPE (FADE)<sup>11</sup> para desenvolver uma rede com uma metodologia de acompanhamento dos estudantes que foram selecionados no Edital de ID da PROAES durante o ensino remoto.

Logo, o projeto objetivou a ID, *mobile e-learning* e gênese instrumental em relação ao dispositivo digital - o *tablet* e a *internet* dos estudantes, como de uma rede de suporte da/na instituição para o ensino remoto com materiais didáticos, oficinas, palestras, estratégias de estudo, pedagógicas e de suporte à instrumentação - e ao dimensionamento do impacto da utilização de *tablets* entre alunos da UFPE para investigar as condições que caracterizam a superação dos desafios. Tal projeto também foi responsável por ter um contato direto com os estudantes contemplados em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos três campi - Recife, Vitória de Santo Antão e Caruaru (Draft do Projeto REVID-UFPE, 2020).

No levantamento documental realizado em planilhas da DAE e da PROAES, foram identificados dados quantitativos referente à distribuição dos *tablets*, da primeira até a última edição do EID da PROAES, e com esses números foi possível criar o quadro abaixo.

Quadro 2 - Relatório de distribuição dos *tablets* entre 2020 e 2022

<i>Tablets</i> selecionados (3 campi)	<i>Tablets</i> retirados (3 campi)		<i>Tablets</i> retirados (campus Recife)	<i>Tablets</i> retirados por licenciandos/as de Pedagogia (Recife)
1.047 unidades	884 unidades		511 unidades	12 unidades

Fonte: Diretoria de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPE (2022).

O tablet foi cedido aos estudantes de forma semelhante ao sistema de empréstimo de livros através do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB) da UFPE, e a renovação era automática, permitindo ao estudante utilizar o dispositivo até o fim da sua graduação. O Projeto REVID contou com a participação de curadores e pesquisadores de diversas áreas, sendo criadas metas dentro de um planejamento estratégico que envolvia imersão em formações da equipe, pesquisas sobre o tema da Inclusão Digital no Ensino Superior a nível nacional, mapeamento do perfil socioeconômico-educacional-tecnológico dos estudantes no banco de dados da PROAES, análise de usos e habilidades cognitivas e comportamentais que buscava

<sup>11</sup> "O documento do projeto não detalha como a FADE atuou nesse processo de aquisição"

oportunizar a ID dos estudantes à luz das categorias técnica, econômica e cognitiva do PI da MAID, além de buscar estabelecer com os estudantes uma comunicação acessível que tirasse dúvidas de forma imediata permitindo viabilizar a interação sujeito e artefato. Para tanto, foi criado um fórum<sup>12</sup> no site do projeto contendo materiais de apoio, oficinas e palestras em formato de *lives* para acompanhar o processo formativo dos estudantes.

#### 4.1.Sujeitos

No curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Recife, 12 (doze) estudantes foram contemplados pelo EID e beneficiados pelo projeto REVID, sendo 5 (cinco) deles Bolsistas de Assistência Estudantil (BAE), os quais foram selecionados pelo Edital de Inclusão digital (EID) da PROAES no período de agosto de 2020 a agosto de 2021 para empréstimo dos *tablets* e participaram do Projeto REVID (Dashboard PROAES, 2020). Foi utilizado o método de seleção da amostra devido à viabilidade de contato com o grupo durante o período de atividades do Projeto REVID através de *e-mails* e grupo de *WhatsApp* em razão da grande dificuldade de estabelecer contato com os estudantes. No total, participaram 7 (sete) licenciandos, sendo 2 (dois) que se identificam como homens cis - dentre eles 1 (um) BAE, 1 (uma) pessoa que se identifica como trans não-binária e 3 (três) que se identificam como cisgênero femininas - 1 (uma) BAE, residentes em bairros periféricos de cidades da Região Metropolitana do Recife (RMR).

Para garantir a privacidade dos participantes e respeitar as questões éticas em trabalhos científicos, foram utilizados codinomes para sua identificação. O Quadro 3 fornece informações detalhadas sobre a distribuição dos participantes na pesquisa em relação à idade (I), à cor, à ação afirmativa (AA) para ingresso no curso, ao BAE, ao exercício de atividade remunerada (EAR), à periodização do perfil curricular (PPC) e à cidade (C) onde residem.

Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos entre os semestres 2020.3 e 2021.1

<b>Codinome</b>	<b>I</b>	<b>Cor</b>	<b>AA</b>	<b>BAE</b>	<b>EAR</b>	<b>PPC</b>	<b>Cidade</b>
<b>Licencianda 1 (L1)</b>	53	Parda	Racial, PCD e escola pública	Não	Empregada doméstica	Desbloqueada	Recife
<b>Licencianda 2</b>	26	Branca	Ampla	Não	Não	Blocada	Olinda

<sup>12</sup> Exemplos: <https://revid.ufpe.br/uso-do-tablet-e-materiais-de-apoio/>

(L2)			Concorrência				
<b>Licencianda 3 (L3)</b>	24	Preta	Ampla Concorrência	Sim	Não	Desbloqueada	Olinda
<b>Licenciando 4 (L4)</b>	25	Branco	Escola pública	Sim	Não	Bloqueado	Abreu e Lima
<b>Licenciando 5 (L5)</b>	25	Pardo	Ampla Concorrência	Não	Bolsista Apoio Acadêmico	Desbloqueado	Recife
<b>Licenciando 6 (L6)</b>	31	Branco	Ampla concorrência	Não	Emprego formal	Desbloqueado	Jaboatão dos Guararapes

Fonte: A autora (2023).

Percebe-se que, neste grupo, os sujeitos possuem idades entre 24 e 53 anos e que apenas dois residem na capital do estado, os demais são de cidades da RMR, metade do grupo se autodeclara de cor branca, duas pessoas pardas e uma preta. A maioria ingressou sem ser através de AA, não era BAE, metade realizava EAR e atualmente a situação PPC é desbloqueado<sup>13</sup>.

#### 4.2. Instrumentos De Coleta De Dados

Para coleta de dados realizamos uma análise documental do *draft* e do planejamento estratégico do nicho de ID do Projeto REVID-UFPE do ano de 2020. Foi realizado em dezembro de 2022 um levantamento documental de planilhas junto à DAE - PROAES para ter acesso às informações preliminares sobre os sujeitos pesquisados. Em dezembro de 2022 enviamos e-mail contendo a descrição da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o link de acesso do Google Forms, de modo que os sujeitos expressassem suas experiências e percepções sobre as ações desenvolvidas no contexto do ensino remoto,

<sup>13</sup> O estudante é considerado “bloqueado” quando, a cada período letivo ao longo de sua vida acadêmica, sempre se matricula em todas as disciplinas/atividades curriculares previstas na periodização do seu curso, obtendo aproveitamento em todas elas, sem reprovação, cancelamento de disciplinas, trancamento do semestre, nem matrícula vínculo. Caso contrário, o estudante é considerado “não bloqueado” (cf. Universidade Federal De Pernambuco, 2016, p. 26-27).

como forma de obter informações mais aprofundadas sobre suas concepções e vivências de ID nas ações do projeto.

As entrevistas semiestruturadas individuais foram aplicadas entre os dias 6 e 8 de abril de 2023, sendo 5 (cinco) em formato remoto via *Google Meet* e 1 (uma) presencialmente na sala do Lab Educat, no Centro de Educação da UFPE, devido à falta de acesso à *internet* de um dos sujeitos pesquisados. As temáticas abordadas foram referentes à caracterização dos sujeitos participantes, o EID e as ações do Projeto REVID, ao manuseio do *tablet* por parte do estudante e às experiências no primeiro ano de semestres em formato remoto, entre 2020.3 e 2021.1, e foi possível descobrir as experiências vivenciadas pelos sujeitos através da análise do conteúdo em decorrência da aproximação subjetiva e o reconhecimento da importância da subjetividade e das perspectivas pessoais do pesquisador na produção de conhecimento (Bardin, 2016).

## **5. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Para dar conta do objetivo geral de investigar como os/as estudantes/as de Pedagogia da UFPE beneficiados/as pelo Projeto REVID-UFPE percebem as ações desenvolvidas à luz do Plano Induzido (PI) da Matriz de Análise de Inclusão Digital (MAID), utilizaremos três categorias de análise: (1) Experiências educativas vivenciadas pelos/as licenciandos/as; (2) Vivências de ID pelos estudantes; e (3) Concepções de ID dos estudantes de Pedagogia da UFPE, as quais desenvolveremos a seguir.

### **5.1. Experiências educativas vivenciadas pelos/as licenciandos/as**

A categoria 1 tem como objetivo dar conta do OE1, que é o de “Descrever as etapas de implementação do projeto REVID-UFPE e as experiências educativas vivenciadas pelos/as graduandos/as investigados do curso de Pedagogia participantes durante o período de atividades remotas”. Para tanto, agrupamos as seguintes perguntas que foram respondidas pelos sujeitos investigados: “Como você teve conhecimento do edital de Inclusão digital da PROAES que te levou a participar da seleção?” e “Diante da sua realidade no isolamento social nesse período, o projeto atendeu às demandas? Descreva exemplo(s).”.

Com relação a essas perguntas, observamos que, em ambas, a maioria dos estudantes realizaram pausa, demonstrando preocupação em lembrar a ordem dos eventos daquele período e o sentimento de culpa por não conseguirem devido ao tempo que passou

desses eventos. Nas respostas da primeira pergunta, a maioria destacou que tiveram acesso à informação através de grupos de *WhatsApp* da turma do curso e destacaram os canais oficiais da UFPE nas redes sociais e o *site* institucional. Entretanto, a estudante L3 destacou a dificuldade em acessar as informações através do *site* e a importância da criação de um perfil da PROAES no *Instagram*:

[...] Muito difícil da gente chegar lá e encontrar as notícias que a gente quer ... De a gente estar abrindo esse site e conseguindo encontrar o que realmente diz respeito à gente... Na maioria das vezes eu acho que até a forma como as notícias ficam expostas lá. Eu acho de muito difícil o acesso. [...] O *Instagram* da PROAES foi uma coisa que ajudou muito. Quando eles começaram a ficar mais ativos [...] também durante o período pandêmico, de postar... Tudo isso com o Instagram foi muito mais acessível. (L3).

O relato da estudante mostra que, naquele contexto, era necessário que o *site* da UFPE fosse mais intuitivo para que os estudantes pudessem ter acesso às informações da implementação do projeto, como a divulgação do Edital de Inclusão Digital da PROAES. Nesse caso, a forma como as informações são comunicadas devem fazer parte da etapa de implementação no planejamento do projeto.

Logo, ter estratégias para comunicação efetiva com o público-alvo ao qual é direcionado o projeto evidencia que é um fator importante e que está implicitamente presente no PI dos projetos e programas de ID, isso enfatiza o conceito de Costa (2011) sobre este plano da MAID, que, além das políticas, o trabalho educativo deve ser parte do mesmo. Sendo assim, as redes sociais exerceram um papel naquele contexto dentro do ciberespaço para o acesso à informação e colaboraram para estabelecer um contato mais próximo com os estudantes, principalmente aqueles que são atendidos pelos serviços da PROAES, e até mesmo o compartilhamento entre eles por meio de outros canais, a exemplo de os grupos de *WhatsApp*.

Os motivos que levaram os estudantes a buscarem o *tablet* derivam da renda, uma vez que a maioria informa que a renda da família ficou centralizada em apenas um membro, bem como dos sentimentos de medo, insegurança, frustração e da necessidade de participar das aulas, de continuar seus estudos. Ademais, os problemas técnicos com seus dispositivos (*notebooks*, *smartphones* e *desktops*) e o compartilhamento com os familiares que realizavam atividades como o *home office* e até mesmo estudos são fatores expressados pelos sujeitos.

Porém, com a estudante L1, além da dificuldade no acesso à tecnologia, ao dizer que seu *smartphone* “não ficou mais com a saúde tecnológica perfeita, sabe?”, e também não possuir habilidades para manipular equipamentos digitais, assim como os *softwares* para realização das atividades acadêmicas, a mesma contou que precisava se deslocar do seu trabalho ou de sua residência até a casa de uma colega de curso que tinha um *notebook*. Para isso, as duas

realizaram a matrícula nas mesmas disciplinas para assistirem as aulas síncronas juntas. Tal situação exemplifica o conceito de Costa (2011) sobre pilares de exclusão digital (PED), que têm como fatores: gênero, cor, sexualidade, renda, pessoas com deficiência, tempo de escolarização, faixa etária, localização geográfica. É importante destacar que durante a pandemia as desigualdades sociais acabaram sendo escancaradas e essas questões emergiram, estando os fatores de exclusão digital ligados diretamente com a exclusão social, visto que a marginalização desses grupos é historicamente normalizada.

Ainda nesta categoria, questionamos aos sujeitos se “Diante sua realidade no isolamento social nesse período, o projeto atendeu às demandas? Descreva exemplos(s)”. A maioria dos estudantes apresentou desconforto ao responder à pergunta, atribuindo à questão da interatividade no grupo de *WhatsApp* o motivo. Esses estudantes destacam que o projeto não chegou a atender suas demandas visto que alguns já possuíam dificuldades em manipular o tablet e outros lidavam com questões pessoais, como timidez e as próprias dificuldades do contexto do ensino remoto e a adaptação. Por outro lado, eles reconhecem que a equipe do projeto estava sempre disponível para auxiliar, destacando um sentimento de acolhimento e mencionando que a equipe era solícita.

Alguns estudantes destacaram, também, a importância das formações das oficinas para que eles tivessem essa maior apropriação do material e pudessem utilizar no dia a dia de forma independente. Com isso, trazem o sentimento de felicidade pelo relacionamento de amizade com os curadores da equipe. Entretanto, uma estudante apresentou uma perspectiva contrária ao que foi apresentado; a mesma demonstra o sentimento de tristeza, pois chorou ao dizer que precisou cancelar três disciplinas:

Eu me senti abandonada. Em nenhuma hora fui acolhida, porque me deram tablet, né?! Mas, eu não tive nenhum acolhimento, nenhuma aproximação como que eu gostaria de ter tido, que era aprender mexer ser independente naquele momento em que eu estava vivenciando a pandemia e que eu estava realizando um trabalho via internet assim on-line. (L1).

O relato do sujeito L1 nos mostra o reflexo do histórico relacionamento da educação brasileira com as TDICs, em que as categorias Técnica e Econômica são priorizadas. Por isso, podemos afirmar que, nesse caso específico, o projeto não colaborou com a superação das dificuldades da estudante, porque a prática social do letramento digital da categoria Cognitiva não colaborou com a indução da ID. Em relação à evasão, conforme Castioni et al (2020), para construir a cidadania na formação dos estudantes, é um dever o currículo ser ressignificado para uso das TDICs e garantir a permanência dos direitos dos sujeitos, como no caso relatado à educação.

## 5.2. Vivências de inclusão digital pelos estudantes

Nesta categoria, para melhor entendimento do texto, iniciamos com a seguinte pergunta: "Existe alguma situação vivenciada durante esse período que você destaca em sua experiência com o *tablet* (nas aulas, execução de atividades, uso de algum aplicativo, entre outros)?" A maioria dos estudantes levaram maior tempo para responder por estarem pensativos, pela necessidade de resgatar os eventos em suas memórias; descreveram situações diversas envolvendo a adaptação quanto ao uso do dispositivo e outros destacaram a praticidade no manuseio e no transporte para outros espaços, como no caso da estudante L1 que levava o *tablet* para o trabalho e para a casa da colega para aprender a manuseá-lo.

Na realidade do estudante L4, durante a conversa, ele demonstrou desconforto em estar com a câmera ligada e preferiu mantê-la desligada; foi quando ele contou sobre sua dificuldade de falar em público, o que já ocorria antes da pandemia, e nos descreveu como o dispositivo auxiliou no enfrentamento do nervosismo nas apresentação de trabalhos durante as aulas síncronas:

[...] quando teve a pandemia e eu tive toda essa questão do isolamento eu passei a ficar mais nervoso ainda pra fazer a apresentação do trabalho e mesmo sendo pra aquele negócio online só mostrando minha vez e meu rosto e às vezes nem isso deixava você ligar eu ficava muito nervoso na hora de apresentar. [...] uma coisa que eu fazia porque eu tinha um *tablet* mesmo morando na casa antiga ainda me mostrou. Eu literalmente ficava andando por um lado e pro outro em círculo, porque andar me acalma (L4).

Esse relato mostra a presença de aspectos emocionais relacionados à educação humana, como o medo e o nervosismo descritos no texto acima. Tais emoções podem afetar a experiência educacional, dificultando o desempenho e o bem-estar durante suas atividades acadêmicas, e o *tablet* auxiliou na fuga dessas dificuldades emocionais. Com isso, podemos afirmar que a categoria cognitiva do PI vai além da mera aquisição de informações ou da memorização de fatos que fazem parte da perspectiva do senso comum e que os projetos e programas de ID nas instituições utilizam da instrumentalização como elemento principal para a inclusão digital dos sujeitos (Gadêlha, 2019).

Outra perspectiva sobre o relacionamento entre o estudante com o *tablet* quanto à problemas técnicos durante as aulas síncronas e dificuldade para uso dos aplicativos instalados trazem a sensação de frustração e decepção, como descreveu o estudante L6:

Eu lembro que uma vez travou na hora de uma apresentação. E aí foi um problema que a professora entendeu, né? Que isso pode acontecer, na verdade os professores sabiam disso. Então eu cá e aí não consegui voltar, o *tablet* teve que reiniciar e tudo isso perdeu, sei lá, cinco, oito, dez minutos até eu conseguir voltar (L6).

O relato mostra a importância do papel do professor acolhedor na sala de aula. Com isso, podemos afirmar que o docente possui papel importante no letramento digital enquanto prática social. Precisamos compreender o significado do espaço que é a universidade pública, o qual precisa ser expandido, pois, dentro de seus pilares (ensino, pesquisa e extensão), existe o convívio com a diversidade, em que as aprendizagens proporcionam uma formação cidadã, democrática, acolhedora, empática, solidária etc (Pretto et. al, 2020). Desse modo, é possível ajudar a minimizar o impacto dessas situações sobre o aprendizado dos estudantes, transformando a sensação de frustração em contentamento e realização.

### **5.3. Concepções de ID dos Estudantes de Pedagogia**

Compreendendo a importância de um contexto claro, iniciamos a discussão com a seguinte indagação: "Como foi sua experiência e como se sentiu antes, durante e depois das aulas remotas no semestre de 2020.3 a 2021.1?". Em relação a 2020.3, a maioria dos estudantes descrevem questões relacionadas à adaptação; os sentimentos que eles destacam são a insegurança e o medo, informando que ficaram mais introspectivos durante o isolamento social. Também salientaram a adaptação da família, pois a maioria dos estudantes são de bairros periféricos e residem em casas conjugadas, sem ambiente adequado para os estudos e com som externo da vizinhança. O estresse devido à dificuldade em criar a conta de e-mail institucional, dificuldades com as plataformas e problemas técnicos com o *tablet*, em que foi necessário a troca em alguns casos, o que trouxe o sentimento de frustração e medo de não conseguir outro dispositivo para acompanhar as aulas, também foram questões relevantes.

Com o passar dos semestres, até 2021.1, essas sensações foram intensificadas, precedidas da tristeza, da insatisfação e da necessidade de se conformar em razão da obrigatoriedade em matricular-se no período. Isso fez com que, no decorrer do semestre, houvesse arrependimento de cursar algumas disciplinas, como fala o estudante, quando diz: "[...] Ficava me perguntando: 'Véi, será que não é melhor eu não ter pagado essa disciplina e esperar voltar presencial?' [...] Ficava meio triste, meio *bad* assim, mas levava com a barriga."

Os estudantes também compararam que, entre 2020.3 até 2021.1, os professores também estavam passando por um período de adaptação, sendo relatado que as práticas muitas vezes não contemplavam a realidade que o contexto demandava, a exemplo do excesso de atividades, aulas síncronas com duração de 4 horas ou mais, prazos curtos, falta de empatia e acolhimento docente, provocando o sentimento de solidão, conforme a situação trazida pela estudante L1 já no semestre obrigatório:

Quando isso foi uma coisa particular. [...] chegou a mim e disse, ‘você não está conseguindo acompanhar [...]matérias, [...] aulas. Porque todas as vezes você tem problema. Veja, você teve problema com o seu celular, não fez o trabalho, não entregou, a sua filha se acidentou... E eu não vejo como você continuar nas minhas aulas tendo tanta dificuldade[...] Então eu disse:‘Então [...] não se preocupe que eu também não vou mais acessar sua aula.’ (L1)

A estudante não recorda se foi no semestre 2020.1 ou 2020.2, porém se emocionou ao dizer que precisou desistir da disciplina com mais dois colegas que estavam passando por uma situação semelhante. Eles não chegaram a ter a mesma conversa com a docente, mas, ao saber do que aconteceu, acabaram sendo induzidos a desistir e reprovar a disciplina. Esse pragmatismo docente, o qual não olha o estudante com empatia, cuidado e acolhimento, é totalmente inadequado, uma vez que levou não só ao adoecimento, mas à frustração e à tristeza que ainda afeta a estudante L1, visto que ela chorou durante a entrevista.

Sabemos que a evasão nos cursos superiores nas universidades brasileiras durante o período da pandemia da Covid-19 fez parte da realidade da educação superior, e, por isso, retornamos ao que Costa (2011) elenca como os pilares de exclusão digital que caminham junto com a exclusão social. A exclusão social e digital fez com que a estudante tivesse seus direitos negados de forma indireta, já que esta deixa implícito que foi induzida, através dos argumentos apresentados pela parte docente, negando também o direito à educação devido à falta de intervenção institucional.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste trabalho, investigamos as vivências de inclusão digital dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPE no período de aulas remotas, assim como suas concepções sobre a temática. Observamos que essas experiências variaram entre situações positivas e negativas, refletindo a complexidade desse contexto de transição para o ensino remoto. Diante disso, este artigo destacou a importância da categoria cognitiva da MAID, pois trata do relacionamento dos beneficiados pelo projeto com as TDICs. Se essa categoria for priorizada, será possível compreender e valorizar as vivências dos estudantes em relação à inclusão digital para que sejam aprimoradas práticas educacionais que proporcionem não só a emancipação sociodigital, mas também a superação efetiva das desigualdades na formação de sujeitos que, daqui há alguns anos, estarão no chão das escolas.

A falta de suporte e o sentimento de frustração causado pelas situações relatadas evidenciaram a importância do papel do docente como facilitador, empático e acolhedor, capaz de compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nas aulas. No contexto do curso

de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE, caberia à coordenação fornecer o apoio necessário, orientando o estudante a buscar o órgão da PROAES e mediar o contato para aqueles que não tivessem condições de contatar. É de extrema urgência realizar a reforma do currículo do curso para que sejam incluídas disciplinas que abordem o tema, pois a ausência dessas disciplinas leva a questionar se esses licenciandos estão sendo bem preparados para atuar nas escolas. É preciso refletir e agir para traçar caminhos positivos na relação entre a educação e as TDICs, visto que agora temos a lei da PNED.

À medida que os semestres avançavam, os sentimentos de insegurança, medo e introspecção diante do isolamento social foram intensificados, acompanhados de tristeza, frustração e insatisfação. Alguns estudantes expressaram arrependimento em relação a disciplinas cursadas e destacaram a falta de empatia e acolhimento por parte dos professores. Um relato emocionante expôs uma situação em que uma estudante se sentiu desvalorizada e induzida a abandonar uma disciplina, demonstrando o pragmatismo docente e a importância do cuidado e da empatia na relação professor-aluno.

Diante dessas reflexões, é fundamental compreender que a ID proposta por quaisquer projetos ou programas devem ter como tripé: acesso, uso e participação. Por isso, não deve ser reduzida às categorias Técnica e Econômica, mas necessitar ser configurada como uma prática social que requer sensibilidade, acolhimento e compreensão das necessidades dos estudantes. Portanto, é necessário que a UFPE adote medidas de intervenção para garantir os direitos educacionais dos estudantes. Essas medidas podem envolver a capacitação dos professores e suas coordenações para conscientização da importância de debater esse tema e o fornecimento de suporte adequado. Outrossim, para consolidação da categoria Cognitiva do projeto investigado, é importante a criação de espaços de diálogo e acolhimento para os estudantes através da PROAES, que servirá como forma de avaliação do projeto REVID na realidade do curso de Pedagogia, visando ajustes necessários para sua continuidade no cenário pós ensino remoto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, p. 23-48, 2011.

BRASIL. Secretaria Geral. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública[...]. **Diário Oficial da União**: seção: 1, Brasília, DF, edição: extra - A, 4 abril 2020. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934impresao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934impresao.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343/2020, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção:1, Brasília, DF, edição: 53, p. 39, 18 mar 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 30 de jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 395/2020, de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo [...] Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 [...] de 30 (trinta) dias para adoção de medidas excepcionais. **Diário Oficial da União**: seção:1, Brasília, DF, edição: 73, p. 61, 16 abril 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131>>. Acesso em: 30 de jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº473/2020, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo [...] de 30 (trinta) dias para adoção de medidas excepcionais. **Diário Oficial da União**: seção:1, Brasília, DF, edição: 90, p. 55, 13 maio 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPoortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>>. Acesso em: 30 de jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº544/2020, de 16 de junho de 2020. [...] Estendeu a autorização até 31 de dezembro de 2020, em razão do [...] Parecer CNE/CP nº 5/2020, [...]. **Diário Oficial da União**: seção:1, Brasília, DF, edição: 53, p. 39, 17 jun. 2022. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 30 de jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 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. **Diário Oficial da União**: seção: 1, Brasília, DF, edição: [s.i] p.32, 29 abril 2020. Disponível:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de julho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade [...] de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção: 1, Brasília, DF, edição: 130, p. 129, 9 julho 2020. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CASTIONI, Remi et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 29, n. 111, p. 399-419, abr/jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362021002903108>. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3108>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

COSTA, Leonardo Figueiredo. Novas tecnologias e inclusão digital: criação de um modelo de análise. *In*: Bonilla, M.H.S; Pretto, N.D.L. **Inclusão Digital: Polêmica Contemporânea**. Salvador: EDUFBA, p. 109-126, 2011.

DONOSO-DÍAZ, S.; ITURRIETA, T. N.; TRAVERSO, G. D. Sistemas de Alerta Temprana para estudantes en riesgo de abandono de la Educacion Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 26, n. 100, p. 944-967, jul./set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601494>. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1494>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ENCERRAMENTO do Edital de Inclusão Digital. **Destaque da Proaes**, Recife, 25 maio 2020. Setor de comunicação da Proaes. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/Proaes/destaques/-/asset\\_publisher/iJ0c83ImCeDO/content/encerramento-do-edital-de-inclusao-digital/1360019](https://www.ufpe.br/Proaes/destaques/-/asset_publisher/iJ0c83ImCeDO/content/encerramento-do-edital-de-inclusao-digital/1360019)>. Acesso em: 26 ago 2022.

EXCLUSÃO digital prejudicou acesso de mais pobres ao auxílio emergencial. **Brasil de Fato**, 02 de jun. de 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/06/02/exclusao-digital-prejudicou-acesso-de-mais-pobres-ao-auxilio-emergencial>>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura), 166p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADÊLHA, Carla Cristina. **Inclusão digital na educação básica: comparando duas escolas públicas dos anos iniciais do Distrito Federal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. p. 111.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2010. 264 p. (Coleção TRANS) Título original: Cyberculture. ISBN 978-85-7326-126-4.

MASSUCATO, Muriele; MAYRINK, Eduarda Diniz. Por que assegurar práticas sociais nas situações didáticas. **Nova Escola Gestão**, 08 de abr. de 2014. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1404/por-que-assegurar-praticas-sociais-nas-situacoes-didaticas>>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto Executivo nº 48.810, de 16 de março de 2020**. Altera o Decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020, que regulamenta [...] medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus [...]. Recife: Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2020. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=49423&tipo=>>. Acesso em: 31 de jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto Executivo nº 48.834, de 20 de março de 2020**. Define no âmbito socioeconômico medidas restritivas temporárias adicionais para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Recife: Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2020. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=49417>>. Acesso em: 31 de jul. 2022.

PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. [*e-book*] Salvador: Edição do autor, p.18, 2020. Disponível em: <[https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC\\_livro\\_final\\_imprensa.pdf](https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf)>. Acesso em: 29 ago 2022.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, p. 141-163, 2022.

PROAES divulga avaliação das ações de Inclusão Digital. **Destaques da Proaes**, Recife, 13 set. 2021. Setor de comunicação da Proaes. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/Proaes/destaques/-/asset\\_publisher/iJ0c83ImCeDO/content/Proaes-divulga-avaliacao-das-acoes-de-inclusao-digital/1360019](https://www.ufpe.br/Proaes/destaques/-/asset_publisher/iJ0c83ImCeDO/content/Proaes-divulga-avaliacao-das-acoes-de-inclusao-digital/1360019)>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

SOUSA, L. F. FRANÇA, I. L. Inclusão digital como fator de acesso à informação: perspectivas para o letramento digital. **R. Saúd. Digi. Tec. Edu.**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-29, jan./ago. 2017.

SOUZA, E. D; SILVA, A. M. M. da. Vivência da cultura digital no currículo escolar para a geração Z: Narrativas da comunidade escolar de uma escola municipal em Jaboatão dos Guararapes. *In*: I Congresso Internacional Educat, 2019. Recife. **Anais eletrônicos**. Recife, 2020. p. 636-647. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/17Y2Qkw1J827D3Sbw9-etxSjtqnNUyDCX/view>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Diretrizes Gerais para a Retomada das Atividades na UFPE. ed. 2, p. 20-29, [Recife: UFPE], 12 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/38962/2571920/bo77.pdf/8937bb93-e1ac-4516-996e-2d641>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 08/2020**, de 10 de julho de 2020. Regulamenta o Calendário Acadêmico Suplementar para os cursos presenciais de graduação da Universidade. Recife: Boletim Oficial, v. 55, n. 64, p. 1-15, 10 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/38962/2571920/bo64.pdf/5928c0dc-7027-43ca-b31d-63c486feec1>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Gabinete do Reitor. **Portaria Normativa nº 22**, de julho de 2020. Aprova a Estrutura Regimental da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, e dá outras providências. Recife: Boletim Oficial Especial, v. 55, n. 77, p. 47-48, 4 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/38962/2571920/bo77.pdf/8937bb93-e1ac-4516-996e-2d6411f243de>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

UFPE divulga edital para inclusão digital de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. **Agência de notícias (Ascom)**, Recife, 05 ago. 2020. Notícias. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset\\_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/Proaes-lanca-questionario-sobre-impactos-da-pandemia-nas-familias-dos-estudantes-atendidos-pela-assistencia-estudantil/40615](https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/Proaes-lanca-questionario-sobre-impactos-da-pandemia-nas-familias-dos-estudantes-atendidos-pela-assistencia-estudantil/40615)>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

### Bloco 1 - Caracterização dos sujeitos participantes

1. Qual é o seu nome, idade e período atual (se está bloqueado/desbloqueado)?
2. Você utilizou ações afirmativas para ingresso? Se sim, qual (raça, renda, escola pública, pessoa com deficiência)?
3. Como você se declara em relação à raça? (especificar)
4. Como você se declara em relação ao gênero (se responder algo que indique LGBTQIA+, pode investigar com outras perguntas)?
5. Como o seu contexto socioeconômico e com quem você mora (moradia, localização geográfica, renda, saúde, escolarização)?
6. Você recebe assistência da PROAES? Se sim, em que ano e em qual modalidade (Assistência Estudantil, RU, Moradia etc.)?
7. Como foi o isolamento social no início da pandemia no seu contexto pessoal e familiar?

### Bloco 2 - Edital de Inclusão Digital e Ações do Projeto REVID-UFPE

1. Como você teve conhecimento do edital de Inclusão Digital da PROAES?
2. O que te levou a participar do edital de Inclusão Digital?
3. Como você recebeu o *tablet*?
4. Como você conheceu o projeto REVID?
5. Você entrou em contato com a equipe do projeto? Se sim, com qual frequência? Qual o assunto/demanda?
6. Você participou de alguma ação do projeto?
7. Como essas ações te auxiliaram com o uso do *tablet*? Se sim, de que forma?
8. Existe alguma outra ação que o projeto deveria ter realizado? Se sim, qual?
9. Diante da sua realidade no isolamento social nesse período, o projeto atendeu às demandas? Descreva exemplo(s).
10. Já realizou a devolução? Se sim, como foi?

### Bloco 3 - Relação *tablet* e estudante

1. Existe alguma situação vivenciada durante esse período que você destaca em sua experiência com o *tablet*?
2. Houve alguma dificuldade técnica (nas aulas, execução de atividades, uso de algum aplicativo, entre outros)?
3. Você utilizou o *tablet* para além de atividades acadêmicas? Caso sim, descreva elas.
4. Como você utilizou o *tablet* nas aulas síncronas e assíncronas?
5. Como a experiência com o *tablet* durante o ensino remoto nesse período dialogou com sua formação inicial enquanto pedagogo/a?

#### **Bloco 4 - Experiências nos semestres remotos - 2020.3 a 2021.1**

1. Como você considera seu relacionamento com as TDICs antes do ensino remoto no curso?
2. Como foi sua experiência durante as aulas remotas no período de 2020.3 a 2021.1?
3. Naquele período você realizou atividades de extensão, pesquisa e/ou monitoria? Caso sim, qual(is)? Caso não, por quê?
4. Como você percebe o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação após essas experiências durante os semestres 2020.3 e 2021.1?
5. Em qual(is) local(is) você ficava durante as aulas síncronas?
6. Você tinha um local reservado para estudar?
7. A(s) pessoa(s) com quem você reside estava(m) presente(s) durante as aulas síncronas? Se sim, como era e como você se sentia?
8. Você ou alguém com quem mora foi infectado pelo Covid-19? Se sim, como foram suas atividades acadêmicas nesse período?
9. Como você se sentiu durante as aulas remotas?
10. Existe algo mais que gostaria de pontuar sobre esse período?
11. Diante dessas experiências, como você percebe isso no seu futuro enquanto pedagogo/a?

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer ao Divino Mestre, Jesus, pela oportunidade de reencarnar junto às pessoas que estiveram comigo desde os meus primeiros passos.

Aos meus pais/avós e padrinhos, Dona Francisca Nascimento Sebastião e Sr. João Ferreira da Silva (*in memorian*), que me acolheram como filha/neta e afilhada, e, mesmo não tendo concluído a educação básica, sempre acreditaram que a educação é sinônimo de amor, e, por isso, priorizaram meus estudos.

Ao meu companheiro, Ewerton Mascena, que não me deixou desistir mesmo quando tudo parecia estar perdido. Acolheu-me e me encheu de afago, cafuné e denço digno de um amor afrocentrado, e permitiu se emocionar até no momento da defesa.

Aos meus orientadores, Marcelo Sabbatini e Maria Auxiliadora Padilha, que tenho como pais acadêmicos, os quais me deram a oportunidade de viver a universidade pública em ensino, pesquisa e extensão, tornando-me mais que uma pedagoga, uma cientista da educação.

Aos sujeitos da pesquisa que confiaram a mim suas cicatrizes, que ainda doem, de um passado não muito distante e extremamente difícil.

Ao projeto Núcleo de Inclusão Digital, da ONG Movimento Pró-Criança, ao Núcleo de Formação Continuada de Professores da UFPE, às amigas do Coletivo Balbúrdia UFPE e ao Movimento Estudantil de Pedagogia e à toda equipe do projeto Rede de Vivências pela Inclusão Digital da UFPE, do qual tenho enorme carinho por todes, e aos projetos de extensão PRODIGIT@L, UFPE no meu Quintal e Coro Ars Canticus.

Aos professores/as que fizeram parte da minha educação básica, em especial, Inaldo Xavier, Luciana Gabriela (*in memorian*), pois nunca irei esquecer, quando, ao saber da minha aprovação na UFPE, disseram: “Você vai vencer! Pode acreditar. Sempre lhe admirei porque você não se curva a ninguém, tem personalidade própria! Continue assim.”. E à querida Lourdinha (*in memorian*), que sempre torceu para que eu conseguisse ingressar na universidade.

Às amigas que fiz ao longo de toda essa jornada e que sempre torceram por mim, não importa a distância geográfica, principalmente aqueles que me acolheram e ajudaram a não desistir quando fiquei sem computador para continuar o trabalho.

Aos professores Oussama Naouar, Hercília Melo e Ramon Oliveira e às mentes, corpos e corações que seguraram a minha mão até os últimos segundos da escrita e da defesa deste trabalho: Nathali Gomes, Márcia Nogueira, Bárbara Vital, Ira Albuquerque, Edemberg, Nathanael e João Júlio. Minha eterna gratidão a vocês!

Por fim, não posso deixar de agradecer aos meus grandes amigos, os servidores da UFPE

Gabriel, do Centro de Informática, e Yves, do Centro de Educação (CE), que fizeram acontecer a primeira defesa de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia do CE em formato híbrido, sendo transmitida para mais de 100 pessoas, da qual também sou grata por se permitirem deixar essas histórias chegarem aos seus espaços, fazendo com que a emoção que carrego nesse trabalho e a universidade chegassem numa linguagem simples e de fácil compreensão para os espectadores independentemente do nível de formação, consolidando, assim, o meu eterno compromisso com a educação.

Gratidão!