



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS - CCHE
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

PAULO BRITO MONTEIRO NETO

**O PRÓ-ENEM EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: (in)certezas do
advento de um sistema**

**MONTEIRO – PB
Julho/2022**

PAULO BRITO MONTEIRO NETO

**O PRÓ-ENEM EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO:(in)certezas do
advento de um sistema**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado em cumprimento aos requisitos
parciais para obtenção do grau de Licenciado em
Letras com habilitação em Língua Portuguesa, em
curso ofertado pela Universidade Estadual da
Paraíba (UEPB)

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Orientador: Professor Me. Adeilson da Silva Tavares

MONTEIRO – PB
Julho/2022

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M775p Monteiro Neto, Paulo Brito.
O pró- ENEM em contexto de ensino remoto [manuscrito] :
(in)certezas do advento de um sistema / Paulo Brito Monteiro
Neto. - 2022.
71 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências Humanas e Exatas , 2022.

"Orientação : Prof. Me. Adeilson da Silva Tavares ,
Coordenação do Curso de Letras - CCHE."

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Pró-ENEM. 3. Teoria
dos Nativos Digitais. I. Título

21. ed. CDD 370.11

PAULO BRITO MONTEIRO NETO

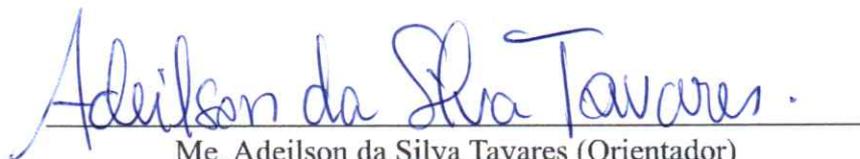
**O PRÓ-ENEM EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: (in)certezas do
advento de um sistema**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado em cumprimento aos requisitos
parciais para obtenção do grau de Licenciado em
Letras com habilitação em Língua Portuguesa, em
curso ofertado pela Universidade Estadual da
Paraíba (UEPB)

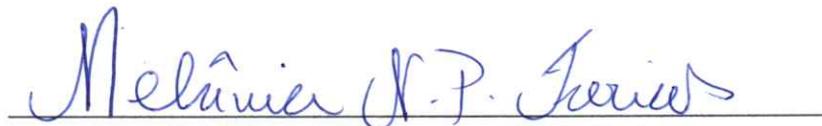
Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Aprovado em: 27/07/2022

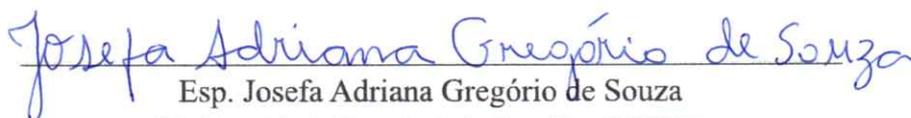
BANCA EXAMINADORA



Me. Adeilson da Silva Tavares (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Dr.ª Melânia Nóbrega Pereira de Farias
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Esp. Josefa Adriana Gregório de Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Ao Deus do Universo, pois é para a Sua
Glória. Com amor filial.*

*À Ana Cordeiro de Brito, minha avó e grande
amiga, por seu amor e apoio em minha vida.
Com gratidão.*

AGRADECIMENTOS

Verba volant, scripta manent...

Ao meu Deus, Criador meu e tudo que existe, que em amor, posso chamá-Lo de Pai, posso sentir-me acolhido como filho. Agradeço pela presença constante; por fazer-me Bem-Aventurado; por sempre segurar a minha mão; pelo cuidado; pela provisão e por seus propósitos – os melhores propósitos –, posso louvar-te com segurança: “*As tuas mãos dirigem meu destino, Acasos para mim não haverá*” (in Hino 163 – HNC/IPB). Sou todo Seu. Em tua Honra, Glória, Louvor e Adoração. Te amo, Deus!

À Ana Cordeiro de Brito, minha Dona Sinhá, minha avó, minha mãe e minha melhor amiga. Obrigado por cuidar tão bem de mim há 23 anos, ensinando-me sempre que amor é ação. Em teus braços sempre encontrei o conforto para seguir a jornada. Em amor e proteção, fez-se co-autora dessa monografia.

Aos que me apoiaram ao longo do percurso, cito com carinho: meus pais, Paulo e Ângela Brito; minhas irmãs, Beatriz e Juliana Brito; meu cunhado Francisco Silva. Ao presente que ganhei em 2018: minha sobrinha Valentina Brito, que me proporcionou afeto com as suas brincadeiras, era no providencial pedido “*Vem me pegar, tio Neto*” que eu era socorrido das tensões acadêmicas para brincar de pega-pega.

Às duas escolas da minha formação na Educação Básica em Sertânia-PE, Escola O Pequeno Príncipe, da qual fui bolsista durante dez anos, e Escola de Referência em Ensino Médio Olavo Bilac. Entre os muitos professores que tive, sou especialmente grato à professora Djanete Albuquerque por ter me ensinado a ler e a escrever.

Ao Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, por ter me acolhido em 2017 tão afetuosamente, sendo ao longo desses cinco anos um centro de referência de formação acadêmica e científica.

Ao meu orientador, Professor Me. Adeilson da Silva Tavares, pelos aprendizados ao longo dos processos de orientação da monografia e do Projeto de Extensão. O senhor chegou em um momento crítico da minha vida acadêmica, trazendo esperança quando eu estava revoltado. Cativou-me com a sua humanidade e bom humor. Didaticamente dizia-me: “*Grite, Paulo, grite!*”, ensinando-me com isso que diante do mundo tenho uma voz potente e que posso ser ouvido. Muito Obrigado!

À banca examinadora deste Trabalho de Conclusão de Curso, nas pessoas das professoras Melânia Nóbrega e Adriana Gregório pelas considerações de grande relevância no aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos meus professores da graduação, pela exímia formação, fundamental em minha formação profissional e humana, cito os mestres Adeilson Tavares, Adriana Gregório, Anderson Cardoso, Breno Vilela, Bruno Alves, Claudiovan Ferreira, Danielly Inô, Emanuel Nóbrega, Emily Gonçalves, Geisiane Nunes, Johniere Ribeiro, Lidiane Quirino, Luciana Vieira, Marcelo Medeiros, Márcio Gomes (*In Memoriam*), Melânia Nóbrega, Noelma Santos, Paulo Ávila, Raiana Lacet, Ranieri Mello e Simone Alves.

Aos professores Marcelo Medeiros da Silva e Jordão Joanes Dantas da Silva, meus orientadores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e na Monitoria de Leitura e Produção de Textos III, respectivamente. Dois profissionais com dinâmicas distintas de trabalho que me ensinaram um valor em comum: o apreço sistemático ao serviço público de qualidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Pró-Reitoria de Extensão da UEPB pelas bolsas concedidas na iniciação à docência e na extensão universitária (PROBEX), que foram importantes para continuar caminhando no curso.

À Simony Maciel, um presente que ganhei de Deus na Universidade para me ensinar na prática os sentidos de cumplicidade, de amizade, de solicitude, de ética e de empatia. Quantas vezes ela me escutou nos momentos difíceis? Perdi a conta. De colega passou a ser amiga, de amiga a irmã e confidente. Para mim é fundamental celebrar com ela esse momento jubiloso. Simony, “Em todo tempo ama o amigo, e na angústia se faz o irmão.” (Provérbios 17:17 – ARA).

À Raiane Holanda, filha de Sertânia assim como eu, uma amizade que fiz na UEPB. Como esquecer das nossas aventuras nas estradas entre Monteiro e Sertânia? Foi uma grande alegria e um grande aprendizado.

Aos meus colegas de curso, que me ensinaram quando transformaram as suas adversidades em poesia, fazendo da difícil jornada um percurso possível.

Aos colaboradores do Campus VI, por terem me dado suporte nos momentos em que me instalava nas sedes do CCHE para as atividades de extensão e de iniciação à docência, em especial Senhora Joelda Vieira, Senhor Vandilson Bezerra e Senhor Kleber Freitas.

Gratias vobis ago!

Apesar das ruínas e da morte,
Onde sempre acabou cada ilusão,
A força dos meus sonhos é tão forte,
Que de tudo renasce a exaltação
E nunca as minhas mãos ficam vazias.

Sophia de Mello Breyner Andresen,
In Coral e Outros Poemas

RESUMO

O percurso desta pesquisa foi direcionado para as implicações sócio-educacionais da implementação da Modalidade Remota de Ensino e a consequente instrumentalização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação (TDIC) no Projeto Institucional de Extensão Pró-ENEM, ofertado no âmbito de ações extensionistas do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Busca-se articular os pressupostos da Teoria dos Nativos Digitais desenvolvida por Marc Prensky, à luz das atualizações críticas de Souza (2013) e Tezani (2017), considerando a transformação da sociedade com o avanço das TDIC e as mudanças na maneira de comunicação social com o advento das Redes Sociais Digitais (RSD). A pesquisa trabalhou com as vivências dos discentes do âmbito do Projeto, investigando a implantação, o desenvolvimento e a funcionalidade no processo de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foram coletadas quatro entrevistas semi-estruturadas de ex-cursistas para a contação de quatro histórias de vida de estudantes no Pró-ENEM, analisadas qualitativamente, alinhada à pesquisa documental para análise das estruturas do Programa em suas cotas extensionistas 2019-2020 e 2020-2021, nas quais vigorou a Modalidade Remota. Ao longo da pesquisa destacou-se o impacto da Pandemia sentido na vivência do Ensino Remoto Emergencial no Pró-ENEM, constituída pelo letramento digital deficitário associado à conectividade instável e à inadequação ambiental para estudar. Nessa esteira, constituiu outra face da ambivalência do Programa a relativização das questões geográficas possível a partir da instrumentalização das TDIC's, considerando o impacto do Programa na vida dos ex-cursistas. Os dados da pesquisa conduziram as análises para o reconhecimento da relevância da adaptação do projeto para a modalidade remota, embora o quadro sanitário da Pandemia de Covid-19 conjugado com a implementação do uso de TDIC e o agravamento da crise social foram fatores que dificultaram a plena preparação dos estudantes, todavia foi a modalidade remota que aproximou os estudantes da vida universitária.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Pró-ENEM. Teoria dos Nativos Digitais.

ABSTRACT

This research's course was directed to the social and educational implications of the implementation of Remote Learning Modality and the resulting instrumentalization of Information Communication Technologies (ICT) applied to Education in the Institutional Extension Project named Pró-ENEM, offered in extensionist actions scope of the Center of Human and Exact Sciences (CCHE) of State University of Paraíba (UEPB). It seeks to articulate the assumptions of Digital Natives Theory developed by Marc Prensky, in the light of critical actualizations of Souza (2013) and Tezani (2017), considering the transformation of society with the advance of ICTs and the social communication manner changes with the advent of Digital Social Media (DSM). The research works with the experiences of students within the Project's scope, investigating the implementation, the development and the functionality in the process of preparation for the National High School Exam (ENEM). Four semi-structured interviews of former students were collected for the telling of four life stories of students which participated of Pró-ENEM, qualitatively analyzed, aligned to the documentary research for analyzing the structures of the Extension Project in its quotas 2019-2020 and 2020-2021, in which Remote Modality was in force. Throughout the research it was highlighted the impact of the Pandemic felt into the experience of Emergency Remote Learning in Pró-ENEM, composed of the deficit digital literacy associated with unstable internet connection and to inadequate learning environments. In this vein, another aspect of the Project's ambivalence was the relativization of geographic matters, made possible by the instrumentalization of the ICTs, considering the impact of the Project on the life of former students. The research's data led the analysis forward to the recognition of the relevance of adapting the project to the remote modality, although the sanitary panel of Covid-19 along with the implementation of the use of ICTs and the worsening of the social crisis were factors which have hampered the full preparation of the students, it was, nevertheless, the remote modality which brought the students closer to university life.

Keywords: Emergency Remote Learning. Pró-ENEM. Digital Natives Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCHE	Centro de Ciências Humanas e Exatas
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Ensino à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
RSD	Redes Sociais Digitais
SE	Sociologia da Educação
TDIC's	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso Histórico da Educação Romana	21
Figura 2 – Divulgação da Edição 2020 do Pró-ENEM, Cota 2019-2020	50
Figura 3 – 1ª Divulgação da Edição 2021 do Pró-ENEM, Cota 2020-2021.....	51
Figura 4 – 2ª Divulgação da Edição 2021 do Pró-ENEM, Cota 2020-2021.....	51
Figura 5 – Domicílios com acesso à Internet – produzido pelo Cetic.br	55
Figura 6 – <i>Google Classroom</i>	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da Educação Elementar Romana.....	21
Quadro 2 – As três finalidades da Educação para Weber.....	32
Quadro 3 – Paradigmas Teóricos da Sociologia da Educação.....	34
Quadro 4 – Resignificação dos termos de Prensky, por Souza (2013).....	41
Quadro 5 – Competências Gerais da BNCC sobre tecnologia.....	41
Quadro 6 – Normativas do Ensino Remoto.....	47
Quadro 7 – Histórico do Pró-ENEM na Modalidade Remota.....	48

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS	13
2 EDUCANDO: DA GRÉCIA ANTIGA AO ENSINO REMOTO	16
2.1 Sobre as Distintas Maneiras de Educar.....	17
2.2 A Pedagogia de Paulo Freire.....	23
2.3 Sociologia e Sociologia da Educação.....	27
2.4 As TDIC's e a Constituição do Ensino Remoto Emergencial.....	35
3 METODOLOGIA DE TRABALHO	44
3.1 Sobre os Dados e Como Foram Analisados.....	44
3.2 Contando Histórias de Vida – Episódio: Pró-ENEM.....	45
3.3 As Estruturas do Pró-ENEM Remoto nos anos de 2020 e 2021.....	46
4 QUATRO PESSOAS, QUATRO HISTÓRIAS DE VIDA, UMA VIA: O PRÓ-ENEM	49
4.1 E Foi Assim Que Tudo Começou.....	50
4.2 Questões-problemas para a Funcionalidade do Pró-ENEM em sua Modalidade Remota.....	52
4.3 Sobre Usar as Ferramentas Pedagógicas.....	57
4.4 Nativos Digitais: Eram ou Tornaram-se?.....	60
4.5 O Pró-ENEM: Um Capítulo a Ser Contado na História de Vida.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICES	68
Apêndice A.....	69
Apêndice B.....	71

1 PALAVRAS INICIAIS

O Pró-ENEM é um programa institucional composto por projetos de extensão da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), oferecido no Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE), fomentado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), tendo como objetivo programático lecionar conteúdos curriculares para estudantes concluintes ou egressos do Ensino Médio de escolas públicas do Cariri Paraibano, visando, ao longo do processo pedagógico, fomentar a criticidade diante das questões das Ciências Exatas, Humanas e das Linguagens no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Pensado, *a priori*, para atender na modalidade presencial, o programa encontrou nas restrições sanitárias com a pandemia de Covid-19 a demanda de ressignificação pedagógica no novo contexto para assegurar a participação dos estudantes no ENEM. As atividades não presenciais foram normatizadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UEPB, por meio da resolução institucional 0229/2020, abrindo caminho para a instrumentalização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC's) aplicadas à educação e a consequente estruturação da modalidade remota, com ministração pedagógica nos anos de 2020 e 2021¹.

Tendo como área de pesquisa a Sociologia da Educação, a pesquisa desenvolvida neste trabalho monográfico tematizou a implantação, desenvolvimento e funcionalidade no contexto de adaptação pedagógica do Pró-ENEM (PROEX-CCHE) para a modalidade remota, investigando a criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e sua relação com ex-cursistas, tomando como aporte teórico a Teoria dos Nativos Digitais desenvolvida por Marc Prensky nos idos de 1990, quando da implementação da Internet e a consequente ressignificação da comunicação social.

À luz das críticas desenvolvidas por Souza (2013), esse segmento teórico foi repensado considerando o conjunto de atividades vivenciadas remotamente pelo Projeto Institucional desenvolvidas em uma crise sanitária historicamente atípica que impactou os níveis sócio-econômicos nacionais, refletidos em diversos setores, inclusive o cenário educativo. Sendo assim, voltaram-se os interesses de pesquisa para as implicações da migração para essa modalidade para o público-alvo, abordando especificamente o acesso às TDICS e a funcionalidade na preparação para o ENEM ao longo da oferta remota de

¹ Respectivamente as Cotas Extensionistas 2019-2020 e 2020-2021.

atividades. Para isso foram analisadas quatro histórias de vida de ex-cursistas com um episódio em comum: a passagem pelo Pró-ENEM na modalidade remota².

A situação pandêmica encarada pela sociedade global demandou a adaptação de rotinas, tendo em vista os protocolos de saúde formulados para conter o quadro epidemiológico. A educação formal no âmbito da Educação Básica Brasileira, cujo *modus operandi* consistia em atividades presenciais, encontrou na modalidade remota emergencial uma solução sanitariamente segura. O ensino remoto emergencial, como ficou conhecido, trouxe o uso das TDIC's no ensino e na aprendizagem, como também a cultura da comunidade escolar foi ressignificada para vivenciar a realidade digital. Todavia, a implementação da modalidade deparou-se com o acesso irregular e desigual à rede de Internet para a realização das atividades.

Honrando com o compromisso de promover uma formação acadêmica democrática, plural e de qualidade, e visando preparar os estudantes das escolas públicas do Cariri Paraibano para o cenário competitivo do exame, a Coordenação do Pró-ENEM seguiu as orientações institucionais do ano de 2020 e deu início às adaptações para a aplicação do sistema remoto em suas atividades institucionais, assegurando ao público os princípios inerentes ao programa de inclusão baseada na equidade e continuidade formativa.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi adotado como objetivo geral: Investigar a implantação, o desenvolvimento e a funcionalidade do Ensino Remoto Emergencial praticado no âmbito extensionista do Pró-ENEM do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar o processo de adaptação das práticas pedagógicas para o ensino remoto no Pró- ENEM/UEPB/Campus VI;
- Perceber em que medida as experiências dos ex-cursistas está em conformidade com a Teoria dos Nativos Digitais, a partir uso das TDIC's, durante sua participação no Programa;
- Avaliar o desenvolvimento do Pró-ENEM no *Campus VI* da Universidade Estadual da Paraíba e
- Identificar qual o impacto do Programa Pró-Enem na vida estudantil e pessoal dos quatro ex-cursistas.

² Dos participantes nas edições remotas emergenciais do Programa, apenas esses ex-cursistas retornaram o contato feito pela pesquisa e se disponibilizaram a participar das entrevistas semi-estruturadas.

Nesse segmento, em contexto de ensino remoto emergencial, como se deu a implantação dessa modalidade no âmbito do Pró-ENEM e as devidas consequências preparação dos cursistas?

O texto monográfico é constituído por três capítulos em seus títulos: *Educando: Da Grécia Antiga ao Ensino Remoto*, capítulo de fundamentação teórica dividido em quatro seções para pensar os processos de educação formal, a abordagem educacional de Paulo Freire, a Sociologia de Educação e o surgimento do Ensino Remoto Emergencial; *Metodologia de Trabalho*, destinado a narrar os métodos e as técnicas utilizados para investigar os objetivos propostos e o capítulo destinado à análise dos dados *Quatro Pessoas, Quatro Histórias De Vida, Uma Via: O Pró-ENEM*.

2 EDUCANDO: DA GRÉCIA ANTIGA AO ENSINO REMOTO

Na digressão histórica com ênfase na influência greco-romana sobre a educação ocidental, revisitou-se um episódio mais recente para entender a dinamicidade do conceito de educação, quando após o término da II Guerra Mundial, em 1945 com o legado desastroso das graves violações, a salvaguarda universal dos Direitos Humanos fez-se imperativa enquanto pacto entre as nações para prevenir a repetição dos erros de outrora. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (doravante DUDH) foi proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948, pelos países signatários, através da Resolução 217 A(III) da Assembleia Geral³. Os seus trinta artigos consagram a inviolabilidade e a inerência dos Direitos Humanos, independentemente das questões de raça, nacionalidade, gênero e de religião.

O 26º Artigo assinala a Educação como um Direito Humano, a ser acessada gratuitamente enquanto processo de expansão da personalidade, determinando que

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. Artigo 26º – (ONU, 1948, p. 6).

Todavia, a Educação assegurada como um Direito Humano universal é uma realidade recente. No livro *O Que É Educação* (1989), da coleção *Primeiros Passos*, Brandão discute os conceitos de educação formulados considerando que as educações variaram conforme as vivências culturais das comunidades sociais, não constituindo regra universal o modelo ocidental e capitalista de educação, sendo um “a educação é uma prática social entre outras” (*id ibid*, p. 68). Ancorando-se na perspectiva de Brandão, o processo educativo não é conceitual e geracionalmente estático e assume o papel de recurso, podendo tanto ser instrumentalizado para a afirmação da coesão social de uma determinada comunidade, como para a incursão colonizadora sobre um grupo.

³ Informações adaptadas a partir do artigo sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos presente da Nações Unidas Brasil. Disponível: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 de Jun. de 2022.

A educação, inserida no mundo social, pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. Nas palavras do autor, cada modelo ou sistema educacional é intrinsecamente ligado ao "*modo de vida dos grupos sociais*" (*id ibid*, p. 10, grifos do autor), tipificando e criando aqueles que integrarão os quadros sociais, tendo em vista a manutenção da coesão e da funcionalidade desses.

2.1 Sobre as Distintas Maneiras de Educar

Para além do imaginário cultural e espacial da Escola, enquanto *locus* de transmissão e produção de saberes, a educação acontece em espaços e contextos diversos, lançando mão de variadas metodologias de ensino, considerando o dinamismo e as demandas sociais. Indo além dos “processos formalizados de ensino” (BRANDÃO, 1989, p. 17), em contextos tribais, a educação acontece na perspectiva do contínuo e é associada à vivência do cotidiano, por meio do compartilhamento dos saberes ancestrais, transmitindo práticas ensinadas geracionalmente, por meio do fazer-ensinar, preservando assim o *modus vivendi* e a identidade cultural, constituindo prática pedagógica de endoculturação, na qual o sujeito se forma em suas vivências e compreende o papel a ser desempenhado. Na endoculturação as

Intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o “modelo” social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e depois um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição de saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra que o homem natural é matéria prima (*id ibid*, p. 24).

Se o processo de endoculturação por meio da educação surge historicamente no decurso do tempo para a formação de integrantes do grupo social para a vivência no cotidiano de tribos através da educação comunitária, o ensino formal é a sujeição da educação à teoria pedagógica que normatiza os métodos e abordagens, servindo de fundamentos para a escola enquanto instituição de ensino (*id ibid*, p. 26).

Conforme as sociedades historicamente vão se desenvolvendo e as hierarquias passam a apresentar funções mais definidas, os papéis sociais de cada integrante do grupo se tornam mais delimitados, quando, por exemplo, se passa a delegar a função “de saber e de ensinar a saber” (*id ibid*, p. 27), tendo em vista a necessidade de formações específicas para o pleno

exercício das categorias de sujeito⁴, nesse cenário a Escola, enquanto sede física de uma instituição de ensino, não é o espaço onde a Educação acontece. As divisões e organicidade não se restringem às sociedades capitalistas e ocidentalizadas, antigos grupos sociais que divergem do modelo imposto apresentam sistemas complexos de “divisão social do saber e dos agentes e usuários do saber” (*id ibid*, p. 28). Nos mais distintos grupos, – quer seja nos sistemas educacionais do ocidente, quer seja na transmissão de saberes tribais –, a prática educativa dar-se por meio de atividades sistematizadas e na vivência da coletividade em formas livres com a família e com a comunidade na qual o indivíduo está inserido.

Na perspectiva de Brandão, a escola, enquanto *locus* no qual se realizam as atividades de ensino e aprendizagem com controle político sistematizado, é uma instituição tardia da Era Pré-Cristã, própria dos Estados constituídos com o poder social centralizado. É nessa escola que os educadores são separados por áreas do saber para trabalharem com objetivos específicos de aprendizagem (*id ibid*, p. 32-33).

Com o desenvolvimento da *Polis Grega*, a estruturação da hierarquia social e a consequente constituição do sistema educacional na Grécia Antiga surgem o que se pode chamar de modalidades educacionais: a *tecne*, que é o ensino das normas de trabalho destinado aos trabalhadores manuais, em estado de liberdade ou escravidão, e a *teoria*, que visava a formação do homem livre para a ativa participação na vida política da *polis*, sendo ministrada a partir dos sete anos de idade por velhos educadores, cuja metodologia aplicada para as transmissões de saber eram as relações interpessoais, destacando-se a prática da pederastia em Esparta, reverberando no que seria o conceito de *paideia*, a formação plena e harmônica do homem da *polis*.

Antes da *tecne* e da *teoria*, o processo educativo acontecia livremente no cotidiano dos habitantes de Atenas e Esparta, prática que foi substituída por não ser mais compatível com a hierarquia social da *Polis*. A laboriosa intervenção pedagógica dos mestre-escola era destinada aos nobres, enquanto os escravos e trabalhadores eram educados em oficinas de trabalhos manuais ou em atividades campesinas. O sistema educacional ratificou a organização em castas sociais na Antiguidade Clássica considerando o fato de que a educação era uma imposição da *polis* sobre a coletividade de homens livres para que dessem ao longo das gerações continuidade ao *modus vivendi*.

⁴ Expressão utilizada por Brandão (1989, p. 28) para caracterizar as posições sociais e suas respectivas funções a serem exercidas no grupo social, quer seja por fatores de pertencimento a um clã, seja por ascensão política, ou seja por algum tipo de inclinação.

Com a estruturação da cultura democrática na Grécia Antiga, tornou-se imperativa a instituição de ensino primária na Grécia Antiga no ano de 600 a.C.⁵ para meninos livres das Cidade-Estados, sendo inacessível para os escravos. O projeto educativo revelava as discrepâncias do sistema hierárquico das *pólis*, tendo em vista que os meninos livres e plebeus recebiam um programa de ensino reduzido, enquanto os filhos da nobreza recebiam, por um tempo considerável de suas vidas, uma ampla formação intelectual com diversidade conteudística, visando prepará-los para a incorporação à cultura da Cidade-Estado e para a governança política. *A priori*, trata-se de uma prática educativa da Aristocracia para preparar e fortalecer o corpo e a mente dos nobres a fim de prepará-los para o comando.

Na Grécia Antiga, conforme se estabeleciam os padrões educacionais com base na estratificação social eram definidos os tipos de educadores responsáveis pela formação dos plebeus e dos nobres. Se semanticamente as palavras *instruir* e *educar* estão associadas ao campo da educação, nas antigas *polis* gregas assumem sentidos e objetivos distintos, com a primeira sendo destinada para os trabalhadores manuais, instrumentalizando os conhecimentos da *tecne*, e a segunda como sendo uma prática pedagógica alinhada com os pressupostos da *teoria* e que visa a formação dos futuros dirigentes da Cidade-Estado.

Nesse contexto, a *paideia*, educação integral dos futuros dirigentes da *polis*, era pautada, em um primeiro momento, em noções de ética e de arte. Sendo notório que, além dos tipos e objetivos educacionais, alteravam-se os instrutores conforme o *status* social do cursista: mestres-escola ou artesãos-professores instruíam os plebeus em liberdade, enquanto escravos pedagogos ou educadores nobres educavam os filhos da nobreza, promoviam um acompanhamento integral e duradouro (*id ibid*, p. 42).

Na esteira argumentativa à luz da História, entende-se que as perspectivas educacionais da antiguidade clássica mudaram. Ao ideal de *paideia* como formação artística e ética, foi inserido, à luz de Sócrates e Epicuro, o entendimento de que a educação forma o espírito, harmonizando os conceitos de corpo apto para a luta e de mente preparada, reforçando o conceito de *paideia* para o pleno exercício da atividade na *polis*, configurando o modelo de homem livre, cidadão, político e militar, plenamente preparado para o comando da Cidade-Estado. Posteriormente, surgiu o modo de educação filosófica inspirada em Platão e a educação retórica com fundamentos em Isócrates. Nesse contexto, a estruturação pedagógica permite a aprendizagem da informação.

⁵ Cf. Brandão, 1989, p. 38.

Coube aos mestres sofistas, figuras históricas da filosofia da Antiguidade Clássica, – tais “como Sócrates, Platão e Aristóteles” (*id ibid*, p. 44-45)⁶ –, a sistematização e democratização do protótipo do ensino superior no século VI antes de Cristo, quando, após o desfecho de episódios de instabilidade social em Atenas, os sofistas abriram escolas pagas para o aprendizado político com ênfase na oratória de todos os homens com *status* de liberdade, formando integralmente, da infância à fase adulta.

O modelo de Educação Clássica da Grécia Antiga espalhou-se através das incursões militares de Alexandre Magno, pois o estabelecimento das Escolas Gregas significava a manutenção da cultura grega e o controle sobre quaisquer possíveis influências dos colonizados. Nesse cenário belicista, a educação foi articulada como a imposição da hegemonia social dos gregos.

Se o desenvolvimento das práticas educativas na Grécia Antiga constituem um elemento basilar para compreender a História da Educação Ocidental, a Roma da Antiguidade Clássica também apresenta as suas contribuições, tendo, *a priori*, uma educação difundida no meio comunitário. Na Península Itálica, o desenvolvimento econômico de antigos camponeses representou a ascensão social e a conseqüente estruturação do sistema de classes. Segundo Brandão, isso representou a polarização entre os coordenadores das atividades laborais e aqueles que empregavam a força de trabalho (*id ibid*, p. 49).

A gênese da Educação de uma criança romana era doméstica e, diferentemente do programa educativo da Grécia Antiga, tinha uma duração doméstica extensa, tendo como finalidade a transmissão de saberes tradicionais de Roma, assim

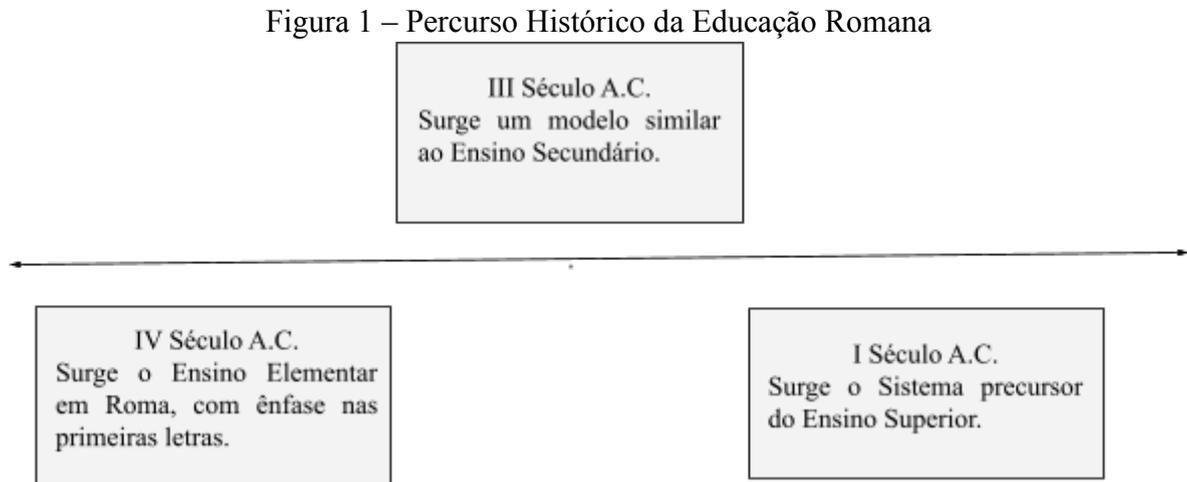
Essa educação doméstica busca a formação da consciência moral. O adulto educado que ela quer criar é o homem capaz de renúncia de si próprio, de devotamento de sua pessoa à comunidade. São as virtudes do campesinato de todos os tempos e lugares, o que dirige a primitiva educação de Roma, que exalta em verso e prosa a austeridade, a vida simples, o amor ao trabalho como supremo bem do homem, e o horror ao luxo e à ociosidade. (*id ibid*, p. 49).

Assim, tinha-se uma formação voltada para a cultura do trabalho. Todavia, com o progressivo enriquecimento da elite agrária e a estruturação do Estado começa a ser delineado o Sistema Educacional da Roma Imperial, estruturado pela iniciativa particular, voltando-se para a formação dos integrantes do Sistema Político do Império. Surge então a diferenciação das práticas ensino de educar, que é o conceito de educação contínua organizada pela família e pelos mestres pedagogos, e ensino de instruir, ministrada por mestres-escola em lojas de

⁶ Partiu de Aristóteles as demandas de parametrização da Educação destinadas ao Imperador (cf. BRANDÃO, 1989, p. 46).

ensino nos mercados tendo como finalidade a formação para o trabalho rudimentar (*id ibid*, p. 51).

Visualiza-se a educação romana em um percurso histórico:



Fonte: Adaptada a partir das informações disponibilizadas por Brandão (1989, p. 51).

A influência do Cristianismo na estrutura do Estado Romano fez com que surgissem os primeiros estabelecimentos públicos de instrução mantidos nos Municípios Romanos, no século IV D.C., assim

Foi necessário que, a partir de Roma, o Estado cristianizado e as elites de sua sociedade tomassem posse da mensagem cristã de militância e salvação, fazendo dela parte de sua ideologia. Tornando-a o repertório de símbolos e valores pelos quais representavam o mundo, representavam-se nele e, assim, legitimavam, com as palavras originalmente dirigidas a pobres e deserdados, a sua posição de domínio econômico e de hegemonia política sobre eles. (*id ibid*, p. 69).

Com influências dos mestres da Grécia Antiga e do Cristianismo Estatal, formou-se em Roma um sistema de ensino, do qual o presente modelo de educação ocidental e capitalista é herdeiro. No período dos Imperadores Augusto e Tibério, as crianças recebiam a instrução doméstica até os sete anos quando, posteriormente, eram destinadas ao sistema educativo, que era organizado da seguinte forma:

Quadro 1 – Organização da Educação Elementar Romana:

Modalidade:	Idade de ingresso:
<i>Ludimagister</i>	Depois dos 7 anos – para a aprendizagem das primeiras letras.
<i>Grammaticus</i>	A partir dos 12 anos de idade.

Lector	A partir dos 16 anos de idade.
--------	--------------------------------

Fonte: Adaptado a partir de Brandão, 1989, p. 52.

Constituíram-se oficinas de trabalhos, destinadas aos filhos dos escravos e artesãos, e as Escolas Livrescas, destinadas à formação dos futuros burocratas. Conforme avançava o projeto colonial do Império Romano, a educação se espalhou pela Europa, Norte da África e Ásia, tendo como finalidades a preservação da cultura romana e a dominação dos colonos.

Na contemporaneidade a educação tornou-se pauta em âmbitos legislativos e objeto de políticas públicas, quando é *via lei* um sistema de ensino baseado na qualidade, na equidade e na cobertura universal, tendo como ênfase a vida social e o trabalho produtivo. Todavia, grupos críticos apresentavam uma realidade completamente divergente, apontando a não funcionalidade do sistema e suas disparidades sociais. Brandão (1989) aponta que as reivindicações de movimentos estudantis e dos sindicatos de professores revelam o não cumprimento dos dispositivos legais e a transferência de responsabilidades para o Ensino Privado, tendo como consequência a defasagem do Sistema Educacional Brasileiro (*id, ibid*, p. 59), pois “Afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual.” (*id ibid*, p. 97). Sobre leis educacionais e seus discursos de mudança social, o autor enfatiza que “as leis quase sempre são escritas por quem pensa que nem elas nem o mundo vão mudar um dia.” (*id ibid*, p. 79).

Torna-se imperativo pensar a diversidade dos conceitos sobre Educação que foram formados no decurso do tempo através do trabalho de pensadores ao redor do mundo, partindo desde uma perspectiva utilitarista, como formações profissionalizantes ou para o exercício de determinada função social, até programas educativos de viés científico, voltados para a formação de elites intelectuais. De fato, a atitude de pensar conceitos de educação é uma prática antiga presente em distintos grupos sociais. De acordo com Brandão, adotou-se o entendimento de que a educação é um processo de endoculturação fundamental para o desenvolvimento das características biopsíquicas inatas, constituindo um trabalho com objetivos definidos através de um programa de ensino, partindo de um educador para um educando, ambos controlados por agências educativas, que por sua vez legitimam os currículos e controlam as práticas pedagógicas; sendo essa apenas uma das muitas concepções presentes em sociedades que hierarquizam e dividem a aprendizagem entre as elites do comando e as forças de produção (*id ibid*, p. 61).

Na contramão do reconhecimento do processo de endoculturação, há os que afirmam que a educação não é uma prática social e que associação com pautas próprias da sociedade

corrompe a suposta pureza do programa educativo no desenvolvimento da pessoa humana, o que, na visão de Brandão, significa tolher as possibilidades de ação da educação na sociedade, para servir a interesses políticos, sujeitando-a (*id ibid*, p. 73).

Se anteriormente a educação era pensada como instrumento de preservação do *status quo*, surge posteriormente um movimento teórico-político datado das primeiras décadas do século XX no qual arrolam-se às definições de educação as expectativas de que a educação possibilite a mudança social e a adaptação do indivíduo para que esse venha a reconhecer as constantes demandas do mundo em constante transformação, pensamento esse que, por vezes, revela os interesses políticos e econômicos da classe política na formação de mão-de-obra, especialmente no que tange ao processo formativo da classe trabalhadora.

O projeto de Escola baseado nos princípios do acesso democrático e da igualdade de direitos é uma conquista recente. O utopismo pedagógico é uma visão controversa que defende que a educação é o único mecanismo de transformação da sociedade, de encontro a essa visão, Brandão aponta o equívoco dessa visão ao ignorar o fato de que a educação é submetida ao comando das estruturas políticas que coordenam o triângulo educação-ensino-escola⁷ (*id ibid*, p. 82).

A educação ocidental e capitalista se faz herdeira cultural da Grécia e de Roma Antigas e recebe significados e valores distintos, a depender dos contextos histórico, político e teórico. Percebe-se que nos momentos críticos de autoritarismo dos sistemas políticos ou no *modus vivendi* de injustiças sociais do capitalismo a educação atuou para viabilizar as instituições, dando respaldo para formar favorecendo o *status quo* de dominação. Todavia, a educação, enquanto invenção humana, pode atuar no sentido oposto, viabilizando a execução do que é apregoado no conceito de escola de qualidade com as universalizações do acesso e da permanência, “porque a educação é inevitável” (*id ibid*, p. 98-99).

2.2 A Pedagogia de Paulo Freire

Pensando educação enquanto processo inevitável, Paulo Freire, um dos mais relevantes teóricos da Educação do Século XX, posicionou-se contra a supra-humanidade e a fetichização da educação e sua sacralidade articulada para a opressão, criticando assim o modo como a educação é moldada para atender as demandas laborais do capitalismo, hierarquizando o sistema educacional entre aqueles que, devido o lugar social que habitam, são destinados ao comando e aqueles destinados à subserviência do capital, tendo como

⁷ Cf. Brandão, p. 85.

consequência uma educação que é propriedade em um sistema baseado na desigualdade social, o que para Brandão representa o uso das instituições de ensino como instrumentos do poder político, passando a estar “na *estrutura* dos aparatos de controle” (BRANDÃO, 1989, p. 102, grifos do autor), pois é assim que se posiciona: como forma de controle social.

Como parte do programa de dominação, a educação formal é conceituada como erudita, enquanto os saberes populares são classificados como traços de uma cultura pitoresca, acentuam-se as disparidades para delimitar os territórios dos dominantes e dos dominados. Fazendo o contraponto, surge a Pedagogia do Oprimido, apresentando uma proposta anti-sistêmica e militante, sendo “Esta é a esperança que se pode ter na educação.” (FREIRE, 1989, p. 110).

Nessa linha de pensamento, os conceitos freirianos de leitura⁸ estão alinhados com a perspectiva progressista de Freire sobre o processo educativo, que, inserido no contexto existencial, reconhece em cada participante a característica inalienável do sujeito. As atividades na esfera educativa devem ter seus objetivos voltados para a compreensão crítica da realidade, tendo em vista que a educação faz parte do sistema social, devendo ser a preparação consciente para os múltiplos contextos, sendo que, para Freire,

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e anunciar. (FREIRE, 1981, p. 23).

Assim, o ato de educar tem natureza política, sendo uma questão de poder. Na visão de Paulo Freire, o educador democrático é comprometido com o direito à palavra, reconhecendo a igualdade no ouvir e no falar para a construção dialógica do saber, visando a superação do elitismo para uma “sociedade justa e bela” (*id ibid*, p.28).

São aspectos fundamentais da Pedagogia da Autonomia (1996) no cotidiano escolar: a esperança; a solidariedade; a ética; o respeito à dignidade e à autonomia dos discentes, sendo reconhecidos como sujeitos de pleno direito na produção de saberes e na formação social humana. Paulo Freire, que autodescreve-se como um ser de esperança (*id ibid*, p. 29), apresenta uma proposta de ensino inserida em um contexto ético de socialização humana.

⁸ “A Importância do Ato de Ler” (1981) é um compilado transcrito de palestras ministradas pelo professor e teórico brasileiro Paulo Freire sobre a alfabetização de jovens e adultos em São Tomé e Príncipe.

Considerando que a sociedade é constituída por sujeitos inerentemente éticos e com histórico coletivo de situações antiéticas, a prática educativa deve posicionar-se como pró-humana, como um contraponto aos anseios do capitalismo,

Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal o saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização. (OLIVEIRA, 1996, p. 7).

A corrente pedagógica freiriana pertence ao campo das teorias progressistas, cuja produção da reflexão crítica é inerente à teoria e prática docente. Freire advoga que não há ação docente sem a participação ativa dos estudantes, tendo em vista que ensinar é a produção colaborativa e democrática de conhecimento. É fomentada a relação entre saberes e aprendizes, proporcionando um aprofundamento ativo no conhecimento e na formação crítica, tratando-se de uma visão antagônica à educação bancária, cujo fundamento é o esquema vertical de aprendizagem no qual o professor ocupa uma posição central e ativa e o aluno é secundário e passivo.

A expressão “*educação bancária*” remete à educação na qual os conteúdos são memorizados mecanicamente e de maneira descontextualizada, servindo de depósito aos educandos, que atuariam apenas como meros depositários, partindo do pressuposto que os professores seriam os únicos aptos a compartilhar conhecimento - ou seja, os depositantes - e os estudantes seriam espécies de vasilhas vazias a serem preenchidas com algum conhecimento, alheio às suas realidades. Seu *modus operandi* reproduz a cultura do silenciamento que reverbera na continuidade do estado opressivo (FREIRE, 1983, p. 67-69).

A partir de ideias difundidas pela classe dominante, através de um projeto de poder, são tecidas críticas ao teórico Paulo Freire e seu legado é associado aos índices insatisfatórios da educação no Brasil. Todavia, ressalta-se que, ocupando o lugar de privilégio, os opressores entendem como subversiva a luta pelo direito de coexistência dos oprimidos em igualdade, colocando-se contra a resistência e a luta por humanização, o que é, nas palavras de Paulo Freire, “uma visão necrófila” (*id ibid*, p. 50).

A manutenção de um sistema educacional silenciador, no qual o educador, a serviço dos opressores, coloca-se como sujeito da ação, enquanto ao educando é imposta a figura passiva de objeto é um mecanismo antidialógico, que não viabiliza a orientação para a conscientização, tendo em vista que na concepção elitista o fomento ao pensamento crítico

pode ser perigoso, podendo, *a posteriori*, conduzir a rebeldia que ameaçaria o histórico poderio do opressores (*id ibid*, p. 71-75).

A educação bancária é antagonista à educação crítica, enquanto esta tem uma postura problematizadora, de viés cognoscente e caráter reflexivo (*id ibid*, p. 78-80), a primeira tem como realidade o silenciamento e o impedimento do desenvolvimento de uma cultura dialógica. Franco (2021) sintetiza o projeto programático da Educação Bancária como “a naturalização das diferenças sociais e a paralisia social produzida pelo discurso do fatalismo ideológico que o neoliberalismo enfatiza.” (p. 48).

A prática educativa proposta por Paulo Freire é marcada pelo reconhecimento dos oprimidos historicamente nas relações educador-educando. Além de estar politicamente situada no campo progressista, trata-se de uma prática docente humanista, pautada na humanização das relações na escola com claras implicações na sociedade, considerando que a busca por libertação em prol de uma sociedade revolucionária é *práxis* da Pedagogia do Oprimido que promove a autonomia (FREIRE, 1996).

A educação humanista tem como princípio o companheirismo entre educandos e educadores, adotando-se uma abordagem de acordo com a realidade, um percurso educativo em comunhão que estimule o reconhecimento mútuo dos corpos conscientes (FREIRE, 1983, p. 77), não sendo apenas consequências de uma prática, o despertar das consciências e a inserção crítica na realidade social constituem objetivos do plano pedagógico a serem comumente desfrutados (*id ibid*, p. 80).

A educação problematizadora tem como compromisso a superação da contradição entre os que, historicamente, oprimem e são oprimidos, estes seriam postos como protagonistas da luta por liberdade, reverberando em mudança e no fim do regime opressor vigente. Os oprimidos são chamados a lutar por humanização, o pleno reconhecimento da humanidade e da inerência dos seus direitos (*id ibid*, p. 49), estando empenhados na prática que articula a reflexão e a ação, sem necessariamente dicotimizá-las. Adotando como parâmetro,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1983, p. 77) (grifos do autor).

A educação crítica tem uma postura dialógica, sendo inerentemente libertadora. O trabalho pedagógico implica na formação de uma liderança revolucionária, na qual a co-intencionalidade e o mútuo engajamento de educadores e educandos desenvolvem um trabalho de conscientização e de mudança social baseado na crítica ativa e responsável (*id ibid*, p. 58-61).

2.3 Sociologia e Sociologia da Educação

A reflexão sobre a vida em sociedade confunde-se com a gênese da própria humanidade, todavia a Sociologia vem a se constituir no século XIX enquanto estudo científico, tendo como objetivo apresentar análises de conjuntura sobre a Europa, que se fazia palco dos contextos políticos e sociais das Revoluções Industrial e Francesa, sob a influência do racionalismo, do empirismo e do iluminismo. A Sociologia constitui-se gradativamente nesse cenário de crise social na Europa Pós-revolucionária para compreender cientificamente as mudanças no *modus vivendi* (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 8).

A Sociologia se constituiu ciência para compreender as mudanças sociais e suas consequências na sociedade capitalista. O avanço do Capitalismo na Europa Ocidental confunde-se com o processo de desestruturação do Feudalismo, tendo em vista que o novo sistema não representou apenas mudanças na economia e no modo de produção, também aconteceram significativas mudanças na organização do sistema social, acarretando no colapso do Sistema Feudal.

Com a Revolução Industrial e o conseqüente surgimento do proletariado na segunda metade do século XVIII, que devido a ausência de qualquer tipo de planejamento nos setores público e privado, acentuaram-se as desigualdades sociais, especialmente com um ambiente de trabalho insalubre. O êxodo rural representou a quebra de paradigmas quando os antigos camponeses deixaram os escombros dos Feudos e rumaram em direção aos recém-instalados centros industriais nas Zonas Urbanas, estas cresciam de maneira desordenada sem atender as demandas por estrutura, o que acarretou em problemas sociais e sanitários em proporções sem precedentes.

O modelo fabril do Capitalismo impôs condições laborais adversas, afetando principalmente as mulheres e as crianças com jornadas de trabalho estafantes, reverberando na resignificação da estrutura familiar e da relação com o tempo. Na crescente exploração trabalhista, operários passam a articular protestos e reivindicações. O modo sociológico

começa a ganhar espaço analítico, em detrimento do pensamento teocêntrico, que anteriormente era a regra na Sociedade Medieval.

O período conhecido como Setecentos foi marcado pelo pensamento Iluminista, movimento fundamental para as bases intelectuais da Revolução Francesa (1789), que juntamente com a Revolução Industrial também no século XVIII são eventos históricos basilares para compreender o surgimento da Sociologia. A Revolução Francesa representou a extinção da Monarquia Absolutista e de seus protocolos sociais, constituindo oportunidade para que a liberdade fosse tematizada.

Na esteira do processo revolucionário francês, a ascendente burguesia, influenciada pelos iluministas, começa a instrumentalizar o pensamento racional para se pensar a ordem em benefício próprio. O arcabouço teórico deixado pelo filósofo Montesquieu (1689-1755) foi fundamental para a constituição da Sociologia enquanto disciplina científica, tendo em vista a sua proposição metodológica pautada no conhecimento histórico e empírico e no entendimento de que caberia interpretar as leis naturais e suas relações e, seguindo modelo similar, a sociedade também deveria investigar as leis próprias que regem a sociedade.

Os tratados filosóficos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) reverberaram na constituição posterior das Ciências Sociais, ao propor que a estruturação do Estado Civil-Social é fruto do processo histórico. Para Rousseau, em um estado primitivo, o homem é um ser livre por natureza, mas a configuração de leis e governos sujeitou o homem, privando-o de seus direitos naturais (*id ibid*, p. 14-15).

O movimento Iluminista apresentou contribuições fundamentais para a epistemologia, no que tange a formação do campo científico, considerando o papel que a razão desempenha e seu impacto no progresso social, entendimento que foi materializado na edição da Enciclopédia “um quadro geral dos “esforços da mente humana” para que, por meio do saber, os homens pudessem tornar seus descendentes mais instruídos, logo, mais virtuosos e felizes.” (*id ibid*, p. 16, grifo das autoras).

As respostas às consequências da Revolução Industrial e da Revolução Francesa não foram unidirecionais. O inglês Edmund Burke (1729-1797) e os franceses Joseph de Maistre (1754-1821) e Louis de Bonald (1754-1840) receberam a alcunha de “profetas do passado”, assim chamados por apresentarem um pensamento contrário às revoluções e almejavam um retorno aos moldes sociais pré-revolucionários nos moldes feudais vigentes durante a Idade Média. Ao atribuírem aos movimento revolucionários a responsabilidade pelas instabilidades sociais, os conservadores tinham como fundamentos

A nostalgia de uma vida comunitária e familiar, vista então como idílica, e do processo artesanal de trabalho, ambos destruídos pelo novo modo de produção e pela urbanização descontrolada, traduziram-se em críticas à própria modernidade de que era fruto o homem alienado, anômico, desprovido de virtudes morais e espirituais. Paralelamente a essa rejeição ao moderno, tal corrente glorificava a tradição. (*id ibid*, p. 17)

Constituíam crítica dos conservadores o entendimento de que os processos revolucionários que abalaram a Europa Ocidental no século XVIII eram frutos do declínio das instituições feudais. Ao problematizarem questões relevantes de sua época e desenvolverem análises de conjuntura, ainda que de maneira reacionária, o trabalho dos profetas do passado foi precursor da Sociologia (*id ibid*, p. 16-17).

Claude-Henri de Rouvroy (1760-1825), conhecido por seu título de Conde de Saint-Simon, desenvolveu um modelo teórico-metodológico responsável por lançar as estruturas da Teoria Social, a Fisiologia Social deveria estudar a ação humana, caracterizada como incessante na execução da transformação do meio, seguindo uma metodologia de trabalho nos moldes das ciências físicas, considerando a organização racional da sociedade, cujas bases fundamentam-se na produção material, na divisão do trabalho e na propriedade. Ao analisar o contexto pós-Revolucionário, Saint-Simon percebeu que o *modus operandi* da aristocracia feudal estava defasado e não se enquadrava mais nas demandas da jovem e vacilante sociedade capitalista. Para Saint-Simon, o proceder científico ocuparia na Sociedade Burguesa o papel desempenhado outrora pela Religião no Medievo.

No cenário de ressignificação social, o Conde de Saint-Simon pautou sua análise social na “existência de classes sociais dotadas de interesses conflitantes” (*id ibid*, p. 17-18). Na esteira dessa perspectiva, o industrialismo foi caracterizado como o domínio da natureza, pois para Saint-Simon a Sociedade Moderna era pautada no progresso.

Apesar de dissidências acadêmicas posteriores, o Conde de Saint-Simon atuou como mentor do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), este exerceu a função de Secretário do primeiro e ambos tinham na moral um elemento fundamental para as questões de ordem na sociedade, assim

dedicaram-se [...] a analisar a necessidade da criação de uma religião - de fato uma moralidade consistente que fundamentasse a nova ordem social. Comte escreveu o Catecismo positivista, em que a Humanidade vem a substituir Deus, e o altruísmo ocupa o lugar do egoísmo. (*id ibid*, p. 20).

Exponente do Positivismo, Comte cunhou no século XIX o termo *Sociologia*, sendo responsável por difundir o método positivista nas investigações sobre a vida social. Por acreditar que os problemas que afligem o cenário social decorriam de um cenário de

desordem, o trabalho comtiano consistia em conhecer as leis que regem a sociedade para diagnosticar e agir eficazmente diante dos fenômenos, seguindo o modelo metodológico adotado nas Ciências Físicas. A Filosofia Positiva via na sistematização das ações humanas o caminho para a reorganização social. Para Auguste Comte uma teoria fundamentada no conhecimento de leis que regem os fenômenos de cunho social solucionaria os problemas sociais, segmento teórico que influenciou o trabalho de Émile Durkheim.

No decurso do século XIX as Ciências Sociais receberam influências do evolucionismo com o trabalho do sociólogo inglês Herbert Spencer (1820-1903) ao intercambiar elementos do Darwinismo nas análises sociais, formando uma vertente conhecida como Darwinismo Social, aplicando conceitos do evolucionismo biológico ao investigar a sociedade, apropriando-se da Lei de Progresso Orgânico, articulando-a como a Lei de Todo o Progresso e fazendo uso de termos-chave do Evolucionismo nas Ciências Sociais, o que “se ajusta à sociedade, que teria evoluído para o tipo industrial.” (*id ibid*, p. 21).

Na constituição da Sociologia destacaram-se os trabalhos de Émile Durkheim, (1858-1917) abordando sobre os fatos sociais; Karl Marx (1818-1883), estudando as necessidades materiais da Sociedade inseridas em um contexto histórico, e Max Weber (1864-1920), dissertando sobre ação social no âmbito da racionalização e da burocratização do Sistema Capitalista. As incursões teóricas de Durkheim e Weber foram influentes na consolidação da Sociologia enquanto disciplina acadêmica (*id ibid*, p. 22).

Em suma, foi a partir da obra realizada sobretudo por Marx, Durkheim e Weber que a Sociologia moderna se configurou como um campo de conhecimento com métodos e objetos próprios. Valores e instituições que antes eram considerados de um ponto de vista supra-histórico passam a ser entendidos como frutos da interação humana (*id ibid*, p. 23).

Para além das definições oferecidas a partir da morfologia da palavra, a Sociologia é um campo de debates historicamente situados para questões de impacto social. No intento

de compreender a especificidade do que poderia ser chamado de “social” e dada a própria natureza de seu objeto, a Sociologia sofre continuamente as influências de seu contexto. Idéias, valores, ideologias, conflitos e paixões presentes nas sociedades permeiam a produção sociológica. Antigos temas -liberdade, igualdade, direitos individuais, alienação - não desaparecem, mas assumem hoje outros significados (*id ibid*, p. 23).

Na esteira das dissertações sobre a sociedade a partir do tripé fundacional Durkheim-Marx-Weber, considerações sobre a intersecção sociedade e educação foram tecidas como parte das teorias sociológicas desenvolvidas.

O pedagogo brasileiro Moacir Gadotti (2006, p. 113-114)⁹ ao discorrer sobre Émile Durkheim e sua perspectiva de educação, situa o sociólogo francês como herdeiro do legado filosófico de Auguste Comte, dispondo a obra durkheimiana no seio do realismo sociológico, tendo como problemática o papel que a moralidade desempenha na organização social. Durkheim subordina à Sociologia, disciplina responsável por determinar os fins da educação, esta desempenharia uma função sistemática de preparação da criança visando prepará-la para a vida em sociedade, adequando-a aos protocolos sociais. Na visão de Émile Durkheim “Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda.” (DURKHEIM, 1955 *apud* GADOTTI, p. 114).

A teoria durkheimiana trabalha com a unicidade e multiplicidade do sistema educacional. A educação assume na sociedade múltiplas vertentes para atender às diversas demandas sociais, especialmente no que tange a estratificação social própria do sistema capitalista, o que torna a educação especializada desde os níveis iniciais. Todavia a multiplicidade da educação é inserida em uma sociedade pretensamente homogênea, o que reverbera na organização das especialidades em comum cooperação, implicando na unicidade defendida por Durkheim.

Ainda no rol das ideias pedagógicas apresentadas por Gadotti (*id ibid*, p. 130), o filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), notório influenciador da Sociologia contemporânea, apresentou uma vertente científica do comunismo, sendo responsável por organizar e mobilizar internacionalmente o proletariado. Crítico da conjuntura do Sistema Capitalista, a sua associação com hegelianos de esquerda orientou a sua produção teórica, tendo firmado parceria em suas produções com Friedrich Engels. Para além do campo acadêmico, Marx forjou o Socialismo enquanto doutrina e desenvolveu ao longo de sua vida uma intensa agenda política.

O entendimento educacional defendido por Karl Marx é fruto das contribuições teóricas do socialismo utópico, corrente teórica que diverge do Socialismo Científico sistematizado pelo marxismo, apesar disso pensadores dessa vertente do socialismo como Robert Owen (1771-1858), Charles Fourier (1772-1837) e o Conde de Saint-Simon (1760-1825) influenciaram o projeto de Educação marxista (*id ibid*, p. 130).

⁹ A obra História das Ideias Pedagógicas (2006) de autoria do pedagogo brasileiro Moacir Gadotti congrega um breve transcurso histórico da educação em capítulos sobre pensadores e correntes pedagógicas que seguem um padrão expositivo: histórico introdutório, texto selecionado pelo organizador do livro e, por fim, questões de análise e reflexão.

Ao se colocar nos jogos discursivo e político como crítico do *modus operandi* do Capitalismo, legado pelas Revoluções Industrial e Francesa através das articulações da burguesia, Karl Marx apontou que a indústria subjuga a mão-de-obra da criança e do adolescente, fazendo uso de um discurso de cooperação, por vezes chamado de Lei Geral da Natureza, da qual advém a máxima de que “*aquele que quer comer deve igualmente trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com as suas mãos*”¹⁰ (MARX; ENGELS, 1978 *apud* GADOTTI, 2006, p. 130, grifos do autor), visando legitimar as práticas de exploração laboral. Na perspectiva de

Marx, a *transformação educativa* deveria ocorrer paralelamente à revolução social. Para o desenvolvimento total do homem e a mudança das relações sociais, a educação deveria acompanhar e acelerar esse movimento, mas não encarregar-se exclusivamente de desencadeá-lo, nem de fazê-lo triunfar (*id ibid*, p. 130, grifos do autor).

A educação revolucionária e de contornos proletários advém das fábricas, com a associação das vivências laborais, escolares e ginásticas, reverberando em um método de ensino que forme integralmente os filhos das classes operárias, de maneira a preservá-los das ações deletérias do capital, organizando-os para transformar a razão social em força social, visando a luta contra as estruturas do sistema capitalista. Marx defende que as articulações de trabalho produtivo, com a educação de caráter intelectual juntamente com o treinamento corporal e o ensino politécnico ofereceriam meios pelos quais a classe operária possa resistir em luta às estruturas burguesas de comando do capitalismo (1978 *apud* GADOTTI, 2006, p. 132).

De acordo com Silva e Amorim (2012, p. 4), a visão educacional de Max Weber, que é chamado de "educador político" por Scaff (1973, p. 128-141 *apud* SILVA; AMORIM, 2012, p. 8)", com a escola sendo reconhecida como um relevante canal de socialização se faz presente no seio de seus estudos políticos. No segmento weberiano a educação é um treinamento imperativo para que os seres humanos venham a atender as demandas advindas do processo de racionalização do Capitalismo, visando o pleno exercício de funções na sociedade. Nesse contexto de racionalização sistêmica, a educação é um canal para situar-se no âmbito da estratificação social e divisão do trabalho no Ocidente, almejando os privilégios inerentes às classes que tiveram acesso ao programa educativo, possibilitando a ativa participação no sistema burocrático.

¹⁰ Esse excerto remete à exemplificação da crítica marxista à Lei Geral da Natureza

A formação do Estado Burocrático demanda um programa educativo politécnico, visando a qualificação para o trabalho. No desenvolvimento teórico de Weber, a educação, seguindo os ditames da racionalização, é utilizada para respaldar o direito burocrático e construir um homem fundamentado na razão, princípio inerente ao Capitalismo Ocidental. Segundo Max Weber, a educação teria três finalidades:

Quadro 2 – As três finalidades da Educação para Weber:

Finalidade:	Descrição:
Despertar o carisma	Destina-se à preparação das pessoas com qualificações que atendam aos pré-requisitos para desempenhar funções específicas. Geralmente, trata-se de um programa (re)educativo para a adoção de um novo <i>modus vivendi</i> , o que Weber vem a chamar de qualidades heróicas (1982).
Preparar o estudante para a vida – Pedagogia da Conduta	Compromete-se com uma formação cultural e comportamental dentro dos moldes da sociedade. O homem é considerado culto quando sua conduta tem como parâmetros as regras da sociedade na qual está inserido.
Ensino de Conhecimentos Especializados – Pedagogia do Treinamento	Ocupa-se com a formação do homem para atuar como especialista dentro de uma agência do capital, obedecendo as demandas da Burocratização no Estado progressivamente racional. Na Pedagogia do Treinamento, a formação para a cidadania é secundarizada.

Fonte: Adaptado a partir Weber (1982, p. 482 *apud* SILVA; AMORIM, 2012, p. 5-6)

A dissertação weberiana sobre a educação ofertada no Estado Capitalista Burocrático e com tendência à racionalização enfatiza a polarização dos panoramas educativos com as distinções formativas da Pedagogia da Cultura e da Pedagogia do Treinamento. Com a formação da Burocracia Estatal a educação confere lugar relevante no seio da sociedade, na qual a instituição escola transforma o acesso ao conhecimento em poder.

Antes da Sociologia da Educação consolidar-se enquanto ramo disciplinar, a Sociologia já tematizava a relação entre Sociedade e Educação à luz histórica das demandas das Revoluções do século XVIII que ressignificaram o *modus vivendi* das sociedades europeias. A Sociologia da Educação (doravante SE) investiga as vivências em Sala de Aula e na Escola, no que tange aos processos sociais desenvolvidos nesse contexto, bem como pesquisa a relação entre os sistemas educacionais e a sociedade. Assim,

Seu foco de atenção direciona-se tanto para a escolarização, para o processo educacional na escola, quanto para a educação de maneira mais ampla,

considerando, inclusive, os processos educacionais informais por meio dos quais o homem se torna um ser social. (FERNANDES, 2016, p. 16).

Ao longo do século XX, a SE foi forjada gradualmente e desdobrou-se a partir do rol de teorias sociológicas dispostas, manejando as distintas faces metodológicas das Ciências Sociais. Fernandes (*id ibid*, p. 16) propõe o termo Sociologias da Educação, enfatizando a pluralidade inerente a esse eixo de estudo sociológico, tendo em vista que historicamente apresentaram-se combinações teórico-metodológicas divergentes.

A priori, a História da Sociologia da Educação é impactada pelo período da Guerra Fria, quando os meios científicos e técnicos, em constante disputa, clamavam por respostas que interseccionavam a Sociologia e a Educação. Assim, na segunda metade do século XX formaram-se os Paradigmas Teóricos: o Paradigma do Consenso, formulado a partir do funcionalismo de Émile Durkheim, e o Paradigma do Conflito, baseado nos princípios marxistas de Educação como esfera da Superestrutura, ambos apresentaram contribuições significativas no campo da Sociologia da Educação. Destinchando-os em seus perfis teóricos podem ser assim representados:

Quadro 3 – Paradigmas Teóricos da Sociologia da Educação:

Paradigmas teóricos	Definição:
Paradigma do Consenso	Situado historicamente no seio das demandas tecnológicas advindas durante a Guerra Fria no século XX, especificamente entre os anos de 1945 e 1970. Baseado nas Teorias Funcionalistas de Émile Durkheim sobre organização social. Encara a educação como um processo de Socialização que contribui para a mudança e modernização da sociedade, respondendo às suas necessidades técnicas e científicas através dos programas de qualificação para o mercado de trabalho. O processo educativo é visto como impulsionador da transformação social.
Paradigma do Conflito	Contextualizado nos crescentes episódios de conflitos sociais e econômicos dos anos de 1970, como a Crise do Petróleo. Apresenta um aporte teórico marxista e neomarxista, ao abordar o conflito de classes como constante social, compreendendo a educação como instrumento de dominação e perpetuação da polarização das classes. Na esfera marxista, a educação livre é incompatível com a estrutura de classes.

Fonte: autoria nossa, – quadro baseado em Gomes (1994 *apud* FERNANDES, 2016, p. 16-17).

Nos anos de 1990, após a resolução dos conflitos da Guerra Fria, teóricos como André Petitat (1994 *apud* FERNANDES, 2016, p. 17) consideravam a relevância dos Paradigmas do Consenso e do Conflito para as pesquisas em Sociologia da Educação, todavia instavam que esse binarismo encontrava-se aquém da complexidade das relações entre os cenários educativos e a sociedade, bem como do impacto das reestruturações desta.

Nessa esteira da formação histórica da SE, entram no arcabouço teórico as perspectivas micro e macrosociológicas, a primeira pesquisa a ação social e a interação social a nível pessoal em questões do cotidiano tomando como base a fenomenologia no processo analítico, enquanto a segunda baseia-se nas teorias marxistas e neomarxistas visando fundamentar as pesquisas e análises sobre as transformações dos sistemas políticos e econômicos. Ambas perspectivas estudam a interação entre educação e sociedade (*id ibid*, p. 18).

Considerando a multifacetada vivência teórica ao longo da História da Sociologia da Educação adota-se como definição sumária como

um corpo teórico fundamental para a compreensão da sociedade e da escola, dos estudantes, suas famílias e práticas pedagógicas dos diferentes agentes educacionais. Nesse sentido, os fundamentos sociológicos da educação constituem importante instrumento de apoio ao trabalho docente e à formação de futuros educadores, contribuindo para a mudança de imagens e representações já construídas sobre a educação, a escola e os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem (*id ibid*, p. 20).

As definições de Sociologia da Educação no Brasil situam-se em um campo teórico fragmentado com distinções delineadas nas metodologias e nas instituições de ensino e pesquisa (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 2), quando pesquisas anteriores demonstram que, por exemplo, que Departamentos de Educação de Instituições de Ensino Superior (doravante IES) enfatizam a SE direcionada para a formação de professores da educação básica, enquanto Departamentos de Ciências Sociais em IES concentram-se no intercâmbio entre as pautas da Sociologia da Educação e as demandas do Ensino Superior, constatando-se assim uma divisão no rol de trabalho da pesquisa brasileira (MARTINS; WEBER, 2010 *apud* OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 2).

2.4 As TDIC's e a Constituição do Ensino Remoto Emergencial

Os protocolos de distanciamento social surgiram como respostas biologicamente seguras diante do quadro imposto pela Pandemia da Sars-Cov-2, tendo a sociedade que adaptar-se a um cenário de restrições¹¹. A escola, como integrante da sociedade, viu as suas atividades paralisadas, tendo em vista que tradicionalmente foram vivenciadas na modalidade presencial. A alternativa foi o estabelecimento excepcional do Ensino Remoto Emergencial, instrumentalizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante

¹¹ O Decreto Legislativo Nº 6, de 2020, da 56ª Legislatura do Congresso Nacional, reconhece o estado de calamidade na nação, em decorrência da situação de emergência de saúde pública relacionada à Covid-19.

TDIC's). É emblemática a utilização pedagógica das TDIC's tendo em vista que as tecnologias estão presentes no cotidiano e a escola da Educação Básica tem como público estudantes imersos em uma realidade tecnológica.

Tezani (2017, p. 297) pontua que as TDIC's desempenham o papel de *instrumentos mediadores*, tendo em vista que o ensino e a aprendizagem são reconhecidos por promoverem o desenvolvimento mental. A autora pontua que o ensino é composto pela apropriação cultural e pelo desenvolvimento do pensamento, sendo estes processos em unidade. A inserção das TDIC's na prática pedagógica vai ao encontro das vivências dos estudantes, enquanto nativos digitais, atendendo a uma necessidade de se repensar a escola considerando o aluno como sujeito.

Pesquisadores notaram a mudança de atitude por parte dos alunos com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Em termos cunhados por Marc Prensky nativos digitais seriam aqueles que nasceram a partir dos anos de 1990 e fazem uso fluente dos dispositivos tecnológicos com acesso à internet. Na visão de Prensky, o universo digital integra a vida dos nativos digitais, reverberando em um uso familiarizado e interação constante com as tecnologias digitais. Tezani (2017) ressalta o convívio social nas redes em meio ao grande fluxo de informações como características dos nativos digitais. Antagonicamente, os *imigrantes digitais* nasceram na vigência da era analógica e que ao longo do estabelecimento do meios digitais transacionaram e adotaram práticas tecnológicas.

Nas considerações da Teoria dos Nativos Digitais sobre as práticas educativas salientam-se as disparidades entre professores e estudantes, pois nessa perspectiva teórica os professores acabam utilizando uma linguagem pré-digital em desconformidade com a linguagem digital. Professor e aluno, respectivamente imigrante e nativo digital, têm maneiras diferentes de processar a realidade. Segundo Tezani (2017) as caracterizações de Prensky sobre os usuários da Internet ainda carecem de respaldo científico.

Torna-se imperativa a inserção das TDIC's no ensino e na aprendizagem visando formar com fluência considerando as demandas sociais, estas implicadas pela vivência constante das tecnologias. Quando a escola abre espaço para a inclusão das Tecnologias Digitais torna-se possível o desenvolvimento de uma didática alinhada com a vivência de uma sociedade cada vez progressivamente imersa nas tecnologias (*id ibid*, p. 299).

Em sua dissertação de mestrado, Marcos de Souza (2013), no contexto dos termos propostos por Marc Prensky, apresenta o histórico do surgimento das tecnologias digitais, enquanto produção científica, até a popularização da Internet, quando tornou-se mídia de massa. Sousa (2013) ressalta que o uso das Redes Sociais Digitais (doravante RSD) alavancou

o número de usuários das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. A obra de Prensky é reconhecida como relevante nos estudos tecnológicos, defendendo o princípio da educação com base na vivência tecnológica, acompanhando a tendência social da geração de nativos digitais.

Historicamente, a sociedade foi se transformando com o avanço tecnológico, tendo como consequência a mudança de rumo da jornada humana, moldando, na perspectiva do autor o presente e o futuro, sendo presença constante no cotidiano, com as redes sociais, enquanto expressão tecnológica, a desempenharem o papel de “traço-chave da morfologia social” (*id ibid*, 2013, p. 29), assim, as experiências sociais passam a ser condicionadas ao uso de tecnologias.

Souza ressalta que as RSD, inseridas nos meios digitais, vêm moldando a sociedade e reavaliando o valor da informação através do fluxo rápido. As redes sociais ressignificaram questões da temporalidade, com a comunicação em tempo real; a espacialidade, com a criação de um novo tipo de territorialidade¹². A dinâmica relacional das RSD é baseada na comunicação intercultural baseada em afinidades com diversas possibilidades de configuração com a formação de conexões entre grupos na rede. O autor destaca a formação de uma rede de computadores¹³ com um cenário no qual as tecnologias assumem um papel de relevância na sociedade. Souza destaca que o termo Internet está associado à vivência do mundo *on-line* e os seus diversos serviços, funcionando como “uma rede de roteadores que comunicam entre si” (SOUZA, 2013, p. 42).

A Rede de Internet, em sua gênese durante o século XX, foi articulada para estratégias militares, cooperação científica e inovação tecnológica. A Era da Informação Tecnológica começou nos anos de 1950, durante o período da Guerra Fria, *a priori*, tratava-se de um começo com ares de ficção científica. No ano de 1967, a intervenção de Donald Davies foi fundamental para o desenvolvimento da Internet. A Web melhorou graficamente com o trabalho de Marc Andreessen no ano de 1992, com a Internet perdendo a interface associada ao universo resultando posteriormente no desenvolvimento da Rede no ano de 1994 (*id ibid*, p. 44).

Desde então, a Internet transformou o modo de comunicação global. Se no princípio houve uma série de dificuldades para inserção de usuários, tendo em vista a pouca fluidez do sistema, o surgimento da Teia potencializou a rede de transmissões na Internet, com a

¹² Questão relevante para a formação do Ensino Remoto Emergencial, diante do quadro sanitário.

¹³ O texto é datado do ano de 2013, com o avanço da presença dos computadores na sociedade, mas, na atual conjuntura, destaca-se a conexão entre smartphones e suas interfaces com aplicativos conectados à Internet.

produção e o uso de Hipertextos (HTML) acionados com o localizador uniforme de recursos (URL) e localizadores como HTTP, para navegadores, e WWW, para endereços de Sites (*id ibid*, p. 46).

Nessa esteira de desenvolvimento, ainda nos anos 90, a Internet passou pelo processo de comercialização da Internet com o fortalecimento do Vale do Silício, sede de empresas do ramo das tecnologias, localizado no Estado da Califórnia nos Estados Unidos da América. No início dos anos 2000 o mundo das tecnologias é impactado com o desenvolvimento dos aparelhos móveis conectados com o processamento rápido de dados. Logo, os termos utilizados nos estudos sobre tecnologias rapidamente ficam desatualizados. A Web passa a ocupar o papel de canal da Rede Telemática, tendo como palco uma cibercultura descentralizada e independente, assumindo na sociedade atual um papel-chave no desenvolvimento, permitindo uma nova modalidade de crescimento pautado em características da multimídia (*id ibid*, p. 46).

As tecnologias da comunicação surgem no século XIX, advindo do anseio do homem em manter uma comunicação extra-territorial. Apesar dos benefícios sociais das tecnologias, o mundo virtual descortina-se como um complexo ambiente comunicacional de caráter multidirecional: se por um lado derrubam-se as barreiras culturais, levanta-se a barreira semântica que interfere na fluidez no processo de comunicação, em contradição com a diversidade de signos do espaço virtual. Outro aspecto do status da Tecnologia na sociedade atual é a virtualização dinamizada com o atual correlacionado com o virtual, criando espaço para a vivência da Inteligência Coletiva, termo cunhado por Pierre Lévy, na qual os usuários compartilham informações constantemente em coletivo, aprendendo a captar, gerir e disseminar, o que, para Souza (2013, p. 55), pode-se potencializar o desenvolvimento de uma Inteligência Coletiva Plena.

Ao longo do processo, as TDIC's formam a cultura do ciberespaço com novas formas de produzir e interagir socialmente, com a transformação de espectadores em usuários interacionais. O surgimento de novos hábitos sociais baseados na velocidade com impacto direto no cotidiano, pois segundo o autor (*id ibid*, p. 57), a cibercultura, denominada também de terceira era midiática, é reconhecida por ser sem fronteiras e por ter uma telepresença constante, baseada na conexão, marcada pela sincronicidade e assincronicidade, - no que tange ao tempo no qual acontece a interação -, podendo acontecer em grupo ou individualmente. O crescimento da Rede de Internet marca a quebra do monopólio para as tradicionais mídias de massas, funcionando como um hiperespaço plural (*id ibid*, p. 67). Assim apresenta-se

O conceito de cibercultura, no qual estamos imersos, inclui o conjunto de artefatos tecnológicos, ou seja, tecnologias digitais, que utilizamos para acessar, produzir e compartilhar informações e, conseqüentemente, nos comunicarmos com o mundo, levando em consideração os aspectos inerentes à cultura: as pessoas, o ambiente e suas inter-relações (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019, p. 13).

Nas concepções de Modelski; Giraffa e Casartelli (2019, p. 2-3), as tecnologias digitais quebram o paradigma da presencialidade das atividades pedagógicas, tendo impacto direto no trabalho dos docentes, que performam o papel de usuários-protagonistas do meio digital. O contexto escolar é transformado com a inserção das TDIC's e com o ambiente escolar integrado à cibercultura¹⁴.

As autoras defendem que faz-se necessário uma revisão no processo de formação docente para que a tecnologia, no que tange ao trabalho docente, não seja instrumentalizada superficialmente, antes reflita a vivência cada vez mais tecnológica da sociedade atual, articulando "necessidades do contexto social às práticas pedagógicas" (*id ibid*, p. 6). O professor, ao receber estudantes imersos em um cenário tecnológico, depara-se com situações mais complexas e deve conduzir de maneira multidisciplinar um processo de formação cidadã, que atenda as demandas sociais influenciadas pela tecnologia, articulando TDIC com competências.

Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 7) adotam um viés construtivista, baseado no biólogo e educador Jean Piaget, para caracterizar competências como a articulação funcional de conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, a articulação entre os saberes curriculares e a fluência digital é considerada uma competência a ser desenvolvida em sala de aula com a mediação dos professores, tendo como contexto um conhecimento acadêmico estruturado.

Considera-se como fluência digital em contexto pedagógico o uso funcional e contínuo das tecnologias no meio educacional para o desenvolvimento de competências, sendo antagônico ao uso acessório das TDIC's na escola, pois considera-se as tecnologias como ferramentas de uso cultural, transcendendo questões técnicas dos recursos utilizados. Assim, faz-se necessária uma formação docente que considere as novas configurações sociais baseadas nas demandas tecnológicas da contemporaneidade, alinhando teoria à prática. As autoras dissertam que o treinamento para o uso deve estar associado à formação sistemática para o uso didático das tecnologias, no estudo "o conceito de ambiência é adotado como um espaço físico ou virtual, que procura integrar o conjunto das interações presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que ações

¹⁴ Tratando-se de um texto escrito antes do estado pandêmico, a afirmação feita pelas autoras é, em parte, antagônica à situação enfrentada no Ensino Remoto Emergencial.

aconteçam” (*id ibid*, p. 9).

É produzindo e veiculando hipertextos¹⁵ que a Internet apresenta para a sociedade a possibilidade de bidirecionalidade em relacionamentos nas redes digitais, nas quais as relações sociais fazem a troca horizontal de informações, proporcionando diferentes tipos de conexões e laços associativos em vínculos que acentuam a multiplicidade identitária dos sujeitos. O ciberespaço acentuou as características de uma humanidade múltipla com a representação de sujeitos instáveis, para os quais as redes sociais funcionam como extensão da própria vida. Em termos de usuários, a Internet cresce em proporções geométricas e, concomitantemente, as identidades mudam conforme o uso das multimídias digitais (SOUZA, 2013, p. 70).

Os nativos digitais, para os quais as tecnologias chegam de maneira mais automatizada, tratam a informação de uma maneira mais maleável. Os termos geracionais propostos por Marc Prensky podem entrar em conflito por questões de identidade cultural. Os nativos digitais não enfrentaram o percurso dos imigrantes, tendo em vista o trabalho de inserção no contexto digital destes através de cursos e o fato dos primeiros terem nascido imersos no cenário digital, o que influencia em questões de identificação e no desempenho de atividades no universo digital.

Na visão de Prensky (*apud* SOUZA, 2013, p. 81), nos idos dos anos 90, pais e professores, considerados imigrantes digitais, devem estar dispostos a aprenderem como os nativos digitais aprendem, visando uma prática pedagógica alinhada com a realidade. Os nativos digitais têm uma configuração cognitiva diferentes, são colaborativos em suas relações vivem em novos e dinâmicos processos de interação, tem um padrão próprio de comunicação e vivem de troca de informações, o que os expõe, por vezes de maneira perigosa, no universo cibernético e um sistema de aprendizagem contrário a esses fatos é inadequado¹⁶.

A crítica de Souza (2013, p. 119) é que é complexa a tarefa de rotular uma identidade e a idade não seria apenas o único vínculo para se identificar um nativo ou um imigrante digital. Com o passar dos anos os conceitos foram sendo banalizados ou utilizados de maneira artificial, tendo isso em vista, os conceitos de Prensky não podem ser tomados como regras analíticas, pois não estaria em conformidade com a realidade que se seguiria. Todavia os

¹⁵ Textos interativos desenvolvidos em contexto de digitalização em ambientes de hipermídia como a Internet (SANTAELLA, 2007 *apud* TANZI NETO, 2013, p. 141).

¹⁶ Em contexto de Ensino Remoto Emergencial, a inserção das TDIC's foi, em parte, de encontro a essas afirmações de Marc Prensky, sendo a instrumentalização desses recursos insuficientes para a correção das defasagens comunicacionais, apesar da relevância diante da conjuntura social.

termos podem ser adaptados, a partir de uma análise crítica baseada nas múltiplas realidades vivenciadas:

Quadro 4 – Resignificação dos termos de Prensky, por Souza (2013)

Novos termos:	Definição:
Nativos Digitais Imersos	Nascidos após os anos 90, com uso funcional e diverso das TDIC no cotidiano.
Nativos Digitais Não Imersos	Nascidos após os anos 90, com o uso pouco regular das TDIC no cotidiano.
Imigrantes Digitais Imersos	Nascidos antes dos anos 90, porém com o uso funcional e diverso das TDIC no cotidiano.
Imigrantes Digitais Não Imersos	Nascidos antes dos anos 90, uso parcial ou nulo das TDIC.

Fonte: Adaptado de Souza (2013, p. 120-121)

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo, respaldado legalmente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), mais conhecida como Lei Nº 9.394 de 1996 ou LDB, e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em conformidade com as demandas da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

A BNCC configura política de Estado para a Educação Básica que visa o pleno desenvolvimento da Educação baseada na qualidade e na equidade. Ao parametrizar o conjunto de aprendizagens essenciais a nível nacional, a BNCC serve de referência para os currículos e práticas pedagógicas das Redes Públicas, – quer no Sistema Federal, quer no Sistema Estadual, quer no Sistema Municipal –, e das Redes Privadas.

Nesse segmento, o documento configura o desenvolvimento acadêmico dos estudantes em competências, caracterizando-as como a mobilização dos conhecimentos, nas modalidades de conceitos e procedimentos, e das habilidades, enquanto práticas cognitivas e atitudes alinhadas com as demandas sociais. O texto apresenta as dez (10) Competências Gerais da Educação Básica que se inter-relacionam e que se desdobram ao longo da Educação Básica, tendo como objetivo a formação escolar integral para o exercício da cidadania.

Em três Competências Gerais, especificamente na um, na dois e na cinco, destacam-se as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo formativo dos estudantes, havendo nessas competências o reconhecimento da dinâmica digital da sociedade.

Quadro 5 – Competências Gerais da BNCC sobre tecnologia:

Competências Gerais	
Competência Geral 1	A formação durante a Educação Básica de valorizar e utilizar os conhecimentos sócio-históricos e culturais do mundo físico, em suas modalidades física e digital para a conscientização da realidade, visando fortalecer a justiça, a democracia e a inclusão na sociedade.
Competência Geral 2	Os estudantes da Educação Básica devem receber fomento para exercitar a curiosidade, tendo como objetivo a análise crítica para as diversas áreas do saber com ênfase no uso das tecnologias.
Competência Geral 5	O processo de formação dos discentes na Educação Básica deve contemplar a compreensão para criar e utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para o exercício da cidadania, tendo em vista a necessidade da resolução de problemas.

Fonte: Adaptação das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9).

Nas Competências Gerais da Educação Básica da BNCC vigora o entendimento de que a educação formal prepara para o pleno exercício da cidadania na sociedade, considerando o impacto sócio-histórico de fatores pregressos e o presente contexto social no qual as Tecnologias Digitais são constituintes do cotidiano que afetam a tomada de decisões e as percepções de si e da alteridade.

Na perspectiva de Goedert e Arndt (2020, p. 105), o Ensino Remoto Emergencial no contexto educacional brasileiro surgiu no primeiro semestre do ano de 2020 como resposta ao quadro de restrições sociais e pedagógicas impostas pela crise sanitária. Todavia, antes do transcurso pedagógico das atividades presenciais para a vivência funcional dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), o Ensino Remoto demandou, diante da situação atípica, a normatização dos órgãos competentes acerca de seu funcionamento.

As firmas institucionais dos marcos regulatórios ratificam o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial. Todavia, a sua vigência pode ser considerada duplamente atípica, quando a emergencialidade do cenário epidemiológico é conjugada com a imperativa ressignificação do quadro educacional. Na visão das autoras, a instrumentalização de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nas atividades de ensino representou

“uma relação de mediação *via digital*, que se torna uma ferramenta importantíssima nessa interface entre professores e alunos” (*id ibid*, p. 108, grifos nossos).

No que diz respeito às TDIC aplicadas à educação, a modalidade de Ensino à Distância (conhecida pela sigla EaD) já era difundida. Em decorrência dessa vivência digital, o ensino *on-line* na Educação Básica no contexto pandêmico foi erroneamente associado a modalidade EaD, um equívoco que ignora a existência de legislação educacional específica no Brasil sobre a funcionalidade do Ensino à Distância. Assim, lançando mão de análises compreende-se a Modalidade Remota como

um ensino que usa de estratégias e de metodologias que são próprios dessa modalidade. Tudo isso possibilitado por recursos oriundos do desenvolvimento tecnológico, que modifica a forma como a sociedade se organiza, como os processos são estabelecidos (*id ibid*, p. 108).

Nesse nicho, as tecnologias digitais podem ser articuladas com a interação professor-aluno como mediadores nos processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem. Na esteira teórica proposta pelas autoras, a funcionalidade das TDIC aplicadas à educação é consequência do alinhamento das práticas pedagógicas com a vivência tecnológica, de modo que a presença tecnológica seja uma constante no cotidiano das aprendizagens, ultrapassando as práticas instrumentais e não sistemáticas no espaço escolar. Compreende-se que “[...] a incorporação das tecnologias digitais no planejamento docente requer objetivos educacionais bastante claros, de tal forma que a escolha de determinadas tecnologias seja decorrente de um processo de apropriação crítica” (*id ibid*, p. 117).

Sobre o processo de apropriação, a discussão do intercâmbio entre educação e tecnologia deve iniciar-se na formação inicial dos professores no curso da Graduação, sedimentando uma postura pedagógica que, em ação nas salas de aula virtuais, viabilize nos estudantes uma percepção contextualmente crítica do mundo em vivência do cenário atípico da Pandemia no qual estão inseridos, compreendendo o papel dos meios de comunicação no âmbito da vivência da tecnologia.

3 METODOLOGIA DO TRABALHO

A pesquisa desenvolvida na monografia situa-se na área da Sociologia da Educação, tendo como aporte teórico a Teoria dos Nativos Digitais desenvolvida por Marc Prensky nos idos dos anos 90, tendo as considerações críticas de Marcos de Souza (2013), pensando a influência das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC's) na formação de Redes Sociais Digitais (RSD) que transformaram o *modus vivendi* da sociedade. Nesse segmento, recorta-se para fins analíticos a vivência remota das atividades pedagógicas e cursistas do Programa Institucional Pró-ENEM adotando como parâmetros analíticos a implantação, desenvolvimento e funcionalidade e seu impacto na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio.

3.1 Sobre os Dados e Como Foram Analisados:

Tendo o fundamento teórico como norteador da interpretação dos dados, o método de abordagem empregado em relação aos dados foi o dedutivo. Segundo a natureza dos dados¹⁷ (GONSALVES, 2003, p. 68), o texto monográfico adotou a pesquisa qualitativa, tendo em vista os fatores hermenêuticos da abordagem que visa articular analiticamente os pressupostos da Teoria dos Nativos Digitais sobre a educação com as consequências da aplicação da Modalidade Remota de Ensino no supracitado Programa de Extensão. Foram adotados como métodos a pesquisa documental, desenvolvida a partir da análise dos Relatórios de Extensão da Cota 2019-2020 e da Cota 2020-2021, considerando o primeiro Relatório o transcurso do presencial para o remoto e o sistema remoto e o segundo Relatório a continuidade das ações. Os dados documentais foram instrumentalizados para analisar a estrutura do Programa Institucional do Pró-ENEM na vigência desse modelo.

Constituem os dados da pesquisa entrevistas semi-estruturadas, nas quais desenvolve a situação a depender do contexto¹⁸ com os egressos dos projetos extensionistas, aplicadas de maneira síncrona na plataforma de videoconferência *Google Meet*, mediante pacto consensual e voluntário firmado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo uma *Entrevista Focalizada* ao seguir o roteiro de perguntas:

¹⁷ Os termos que integram esta seção de Metodologia do Trabalho fazem parte do manual de metodologia científica “*Conversas Sobre Iniciação à Pesquisa Científica*” (2003), escrito por Elisa Pereira Gonsalves.

¹⁸ Marconi e Lakatos (2003, p. 197) também atribuem o rótulo de *Despadronizada ou não-estruturada*, considerando a liberdade do entrevistador na condução da entrevista.

- 1 – Como você tomou conhecimento das atividades do Pró-ENEM?
- 2 – Em que ano você participou do programa? Quanto tempo permaneceu no programa e o porquê?
- 3 – Qual o significado do Pró-ENEM na sua vida estudantil?
- 4 – Quais desafios você enfrentou para conciliar as suas atividades do cotidiano e o Ensino Remoto no Pró-ENEM?
- 5 - Como era acessar os conteúdos digitais e a sala de aula durante o Pró-ENEM e como isso afetava a sua aprendizagem?
- 6 - Pessoalmente, você considera que fez um bom uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação durante as aulas do Pró-ENEM? Você como jovem se sente seguro em usar as ferramentas durante a aula?
- 7 – como era o seu contato com os monitores e outros cursistas do programa? Suas demandas costumavam ser atendidas?
- 8 – A partir do seu contexto, quais foram as principais carências on-line do programa?
- 9 – Até que ponto o Pró-ENEM foi relevante para a sua participação no ENEM ou em outra área da sua vida?

A Teoria dos Nativos Digitais serviu de marco orientador das análises qualitativas dos dados em formato de História de Vida, método utilizado para contar o episódio em comum na vida de quatro ex-cursistas: a passagem pelo Pró-ENEM entre os anos de 2020 e 2021, período de instalação e vigência da modalidade remota, tendo quatro pontos analíticos: como o ex-cursistas tomaram conhecimento do programa; a funcionalidade do programa na modalidade remota; a instrumentalização das ferramentas digitais aplicadas em âmbito extensionista e o impacto do Pró-ENEM na sua História de Vida.

3.2 Contando Histórias de Vida – Episódio: Pró-ENEM

À luz da História da escrita científica, Burke (1992) discorre que a História de Vida desenvolvida a partir de relatos orais foi por muito tempo desacreditada no universo acadêmico para o desenvolvimento de trabalhos consistentes, sendo amplamente empregada quando o objeto de pesquisa era o continente africano, citando a controversa fala de Hegel no século XIX de que a África não fazia parte da história do mundo, premissa que descortina o entendimento de que "a história do mundo" só poderia ser historiografada a partir de fontes documentais, descartando assim a História de Vida para seguir estritamente o teste rankeano. Sobre História de Vida, Tavares, Barbosa e Menezes dissertam:

A História Oral, como a história de um tempo presente, constitui um lugar privilegiado para reflexão sobre os mecanismos de atribuição de sentido, no presente, de um passado de indivíduos de uma mesma formação social. Fica claro, assim, a contribuição da História Oral para as Ciências Sociais hoje, diferente de tempos passados; ela é um dos caminhos teórico-metodológicos possíveis de ser abordado e com capacidade de fazer uma boa mediação entre prática e teoria no plano da ciência (1999, p. 9).

Associando a quebra de paradigmas na produção do conhecimento científico no século XX e a crescente presença da técnica História de Vida no universo acadêmico, argumentam que

A grande valorização da História Oral acontece quando paradigmas científicos outrora inquestionáveis passaram a ser questionados e decair. Na História Oral, como é sabido, se discutia e se revisava temas tais como neutralidade, objetividade, verdade, precisão e subjetividade, considerados importantes credenciais da ciência. Após a revisão de tais critérios, não apenas pela História Oral, mas também por outras disciplinas que viam-se confrontadas com a visão positivista de objetividade, os historiadores orais alargaram seu campo de discussão resgatando, entre outros objetos de estudo, a relação entre memória e história (*id ibid*, p.5).

Na perspectiva de Burke, a tradição oral pode ser subdividida em quatro categorias: poesia, que tem como características ser congelada e automáticas; épica, congelada e não-automática; fórmulas, livre e automática, e narrativas, livre não-automática. Nessa esteira, o trabalho monográfico utilizou a reminiscência pessoal, sendo a performance do ex-cursista no Pró-ENEM um dado oral. Os áudios das entrevistas foram gravados com consentimento prévio, transcritos e analisados. Peter Burke propõe que a História Oral¹⁹ seja compreendida como um recurso metodológico, cujos dados devem ser articulados com dados provenientes de outras fontes. Na dissertação Thompson, citado por Burke, o uso da reminiscência para contar determinado episódio da história possibilita tornar visível aqueles que foram excluídos das narrativas documentais. A vivência da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio no Pró-ENEM em sua modalidade de Ensino Remoto Emergencial no contexto sócio-histórico da Pandemia de Covid-19 constituiu recorte analítico da pesquisa, na qual a técnica de História de Vida foi fundamental para identificar as marcas constituintes dos sujeitos de pesquisa nesse contexto, um vácuo documental das estruturas da Coordenação do Pró-ENEM.

3.3 As Estruturas do Pró-ENEM Remoto nos anos de 2020 e 2021

Com o advento da pandemia de Covid-19, tendo em vista a necessidade de distanciamento social para a contenção da crise sanitária descortinaram-se em um recorte histórico nos âmbitos nacional e institucional em suas relevâncias e operacionalidades as seguintes normativas:

¹⁹ A contagem oral de vivências permite ao Historiador engendrar os quadros de Histórias de Vida com as ramificações de seus significados em episódios históricos distintos.

Quadro 6 – Normativas do Ensino Remoto:

Normativa:	Órgão:	Ementa:
Portaria Nº 14, de 17 de Março de 2020	Gabinete do Reitor da Universidade Estadual da Paraíba	Suspende as atividades letivas da Universidade Estadual da Paraíba devido às infecções de Covid-19 em âmbito regional.
Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020	Ministério da Educação do Governo Federal	Autorização às Instituições de Ensino Superior, na esfera pública e privada, a substituírem as aulas presenciais pelo uso de meios digitais, no que tange à situação da Pandemia de Covid-19.
Medida Provisória Nº 934, de 1º de Abril de 2020	Governo da República Federativa do Brasil, na vigência da 56ª Legislatura do Congresso Nacional	Normatiza excepcionalmente alterações no Ano Letivo da Educação Básica e do Ensino Superior. Desobrigação do cumprimento dos 200 dias e antagonicamente a manutenção das 800 horas letivas para a Educação Básica.
Portaria Nº 544, de 16 de Junho de 2020	Ministério da Educação do Governo Federal	Revoga a Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020 e regulamenta em caráter excepcional as atividades letivas com a instrumentalização dos recursos educacionais digitais.
Resolução do CONSEPE Nº 0229/2020 de 26 de Junho de 2020	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual da Paraíba	Autoriza as atividades não presenciais de Ensino, Pesquisa e Extensão, alterando o Calendário Acadêmico de 2020.1 em decorrência do quadro sanitário da pandemia de Covid-19.
Resolução do CONSUNI Nº 0327/2020, de 07 de Julho 2020	Conselho Universitário da Universidade Estadual da Paraíba	Estabelece o “Programa Auxílio Conectividade”, voucher destinado a estudantes da UEPB em situação de vulnerabilidade social para o estabelecimento de conexão à Internet, viabilizando a participação durante as atividades não presenciais ²⁰ .

Fonte: Autoria nossa.

Com o respaldo da Resolução do CONSEPE Nº 0229/2020 de 26 de Junho de 2020, o Pró-ENEM pode começar a ser ofertado em sua cota 2019-2020, na modalidade remota, fazendo uso principalmente de três plataformas para a constituição do Ambiente Virtual de Aprendizagem: o *Google Sala de Aula*, plataforma para o depósito de conteúdos e atividades assíncronas; o *Google Meet*, para os Encontros Síncronos destinados à exposição de conteúdos, e o *WhatsApp*, para o encaminhamento de mensagens instantâneas. A modalidade remota vigorou até a cota extensionista 2020-2021.

O Pró-ENEM do Centro de Ciências Humanas e Exatas da UEPB, constou com dez projetos de extensão com foco preparatório, sendo quatro nas Ciências da Linguagem: Gramática, Produção Textual, Literatura e Língua Espanhola; sendo dois nas Ciências Humanas: Filosofia e Sociologia; sendo três nas Ciências Exatas: Álgebra, Geometria e

²⁰ Todavia, o Auxílio não era aplicado aos cursistas do Pró-ENEM na modalidade de Ensino Remoto Emergencial.

Trigonometria e na área das Ciências da Natureza o projeto de Física, para cada disciplina ofertada nas duas cotas extensionistas quarenta vagas eram oferecidas. As disciplinas eram eletivas, competindo ao cursista escolher em critério privado a(s) disciplina(s) que iria(m) compor o seu horário letivo dentro do Pró-ENEM.

Quadro 7 – Histórico do Pró-ENEM na Modalidade Remota:

Cota Extensionista:	Vaga por disciplina:	Duração do Pró-ENEM:	Público-alvo:
Cota 2019-2020	40 vagas	De Setembro à Dezembro de 2020	Estudantes em conclusão ou Egressos do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino.
Cota 2020-2021	40 vagas	De Abril à Novembro de 2021	Estudantes em conclusão ou Egressos do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino.

Fonte: Autoria nossa, com dados baseados nos Relatórios do Pró-ENEM, nas Cotas 2019-2020 e 2020-2021.

4 QUATRO PESSOAS, QUATRO HISTÓRIAS DE VIDA, UMA VIA: O PRÓ-ENEM

A presente seção analisou as respostas das Entrevistas semi-estruturadas para contar quatro histórias de vida que se cruzaram no Pró-ENEM, este em sua modalidade remota, assumiu a interface de um *locus* que congregou estudantes do Cariri Ocidental do Estado da Paraíba, transcendendo as barreiras físicas e geográficas em nome de um objetivo comum: a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, avaliação de larga escala que permite o acesso ao Ensino Superior no Brasil, através da integração com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), com o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e com Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Apresentam-se quatro histórias que compartilham um laço em comum: a vivência remota do Pró-ENEM. Do rol de ex-cursistas que passaram pelo programa em suas edições remotas nos anos de 2020 e 2021, foram selecionados para o processo de entrevistas os indivíduos que responderam aos contatos do pesquisador e se disponibilizaram a contar esse episódio recente de sua vida mediante a consensualidade e confidencialidade asseguradas em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Um homem, com participação nas edições de 2020 e 2021, atualmente com 19 anos de idade, e três mulheres, que participaram do programa no ano de 2021, atualmente apresentando uma faixa-etária entre os 19 e os 25 anos de idade. Por questões éticas no campo da pesquisa, as identidades dos participantes foram resguardadas e substituídas por: Entrevistado 1, Entrevistada 2, Entrevistada 3 e Entrevistada 4. Tal numeração obedece a ordem cronológica das entrevistas concedidas nos períodos entre 16 de Junho de 2022 e 20 de Junho de 2022, via videoconferência²¹.

Na altura em que estudavam no Pró-ENEM, três dos quatro entrevistados estavam concluindo o Ensino Médio, enquanto a quarta entrevistada estava em preparação para ingressar em uma segunda graduação e viu no Programa uma oportunidade para revisar assuntos próprios do Ensino Médio cobrados no ENEM. Duas das entrevistadas residiam na Zona Rural do Município de Monteiro, no Estado da Paraíba e os dois outros entrevistados eram residentes da Zona Urbana de distintos municípios do Cariri Ocidental do Estado da Paraíba. Assinalou-se que as entrevistadas residentes na Zona Rural enfatizaram a instabilidade na conexão à Internet, enquanto para o segundo grupo esse não foi um fator notavelmente prejudicial na sua performance no Programa.

²¹Foi utilizada a plataforma de videoconferência *Google Meet*, ferramenta conhecida nos Encontros Síncronos do Pró-ENEM/UEPB para a realização das entrevistas semiestruturadas.

4.1 E Foi Assim Que Tudo Começou

A priori pensou-se a gênese desse intercâmbio entre a vida dos ex-cursistas: duas entrevistadas tomaram conhecimento do programa através de uma professora do Ensino Médio que divulgava cursos preparatórios para o ENEM durante a pandemia, ambas relataram que a divulgação fez-se conhecida por toda a turma de sua Escola, todavia somente elas se interessaram na proposta do projeto de extensão. Os outros dois ex-cursistas chegaram através da indicação de amigos que já tinham vínculos com a UEPB, um desses amigos era cursista do programa e outro egresso da Licenciatura em Matemática e conhecedor da Extensão Universitária do *Campus VI*. Nos primeiros casos, a divulgação do programa chegou até a Instituição de Educação Básica por meio das Redes Sociais, e atuando como suporte, compartilhou com a sua comunidade escolar imediata. No segundo caso, pessoas com ligações com a Universidade atuaram como divulgadores, explicando a organização do Programa Institucional e compartilhando os endereços eletrônicos para as inscrições. Em ambos os casos nota-se que uma rede de divulgadores foi formada como fruto de uma campanha de divulgação articulada nas redes sociais do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE).

Ao longo das duas edições remotas, foram veiculados materiais como esses na Redes Sociais do Centro:

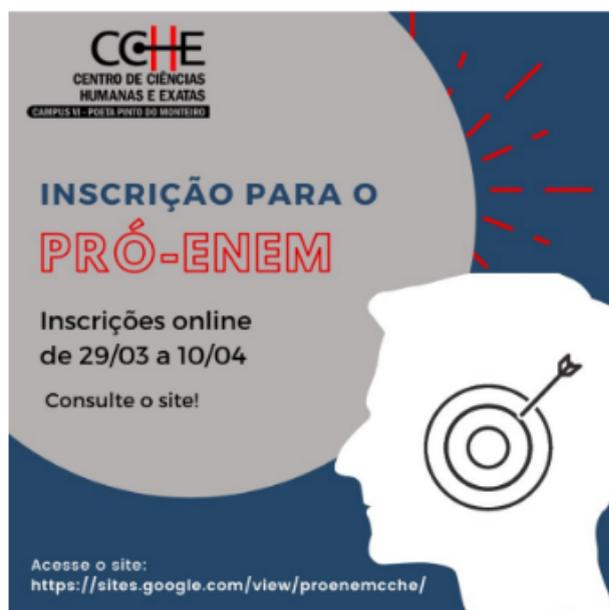
Figura 2 - Divulgação da Edição 2020 do Pró-ENEM, Cota 2019-2020



Cartaz digital desenvolvido para a divulgação nas redes sociais em 2020

Fonte: Relatório Final Cota 2019-2020

Figura 3 - 1ª Divulgação da Edição 2021 do Pró-ENEM, Cota 2020-2021



Cartaz desenvolvido para a divulgação nas redes sociais no primeiro semestre de 2021
Fonte: Relatório Final Cota 2020-2021

Figura 4 - 2ª Divulgação da Edição 2021 do Pró-ENEM, Cota 2020-2021



Cartaz desenvolvido para a divulgação nas redes sociais no segundo semestre de 2021
Fonte: Relatório Final Cota 2020-2021

A Coordenação do Pró-ENEM utilizou as redes sociais do Centro de Ciências Humanas e Exatas da UEPB para divulgar as inscrições do Programa. As postagens foram compartilhadas entre as pessoas e as instituições escolares. Na compreensão de Souza, o uso das Redes Sociais Digitais (RSD) passaram a moldar a sociedade, com a tecnologia sendo uma de suas características, aumentando o fluxo da informação nas comunidades. As RSD

utilizadas no compartilhamento das informações sobre o Pró-ENEM têm como característica a comunicação e a construção de relações interculturais no ciberespaço baseados em afinidades (2013, p. 42), assim pessoas com algum tipo de vínculo com a UEPB compartilharam a informação das inscrições com os potenciais interessados. No contexto do uso exponencial das TDIC aplicadas à educação, o compartilhamento de informações nas Redes Sociais foi relevante para comunicar o público-alvo.

A entrevistada 4 relatou que quando tomou conhecimento do programa de Extensão, o tópico conversacional com seu amigo era a lacuna dos cursos preparatórios para avaliações de larga escala e concursos, uma pauta assumida historicamente pelo Pró-ENEM:

“Bom, em uma conversa com um colega meu que já estudou na graduação da UEPB, em uma conversa a respeito da deficiência de cursos preparatórios na nossa região, pra vestibulares, pra concursos e afins [...], daí ele me falou que na uepb tinha um programa de extensão do pró-enem, que seria gratuito tanto a inscrição como as aulas e assim eu me interessei e fiz a minha inscrição e cursei durante o período o pró-ENEM” (Entrevistada 4).

Tendo isso em vista, o Pró-ENEM na sua modalidade remota teve como público-alvo concluintes ou egressos do Ensino Médio das Escolas Públicas do Cariri Paraibano, que historicamente conviveram distantes dos sistemas preparatórios para vestibulares, seja por questões geográficas, tendo em vista que o mercado de cursos pré-vestibulares encontra-se distante das regiões interioranas, ou econômicas, considerando a desproporcionalidade entre os valores dos cursos e a renda dos estudantes caririzeiros.

4.2 Questões-problemas para a Funcionalidade do Pró-ENEM em sua Modalidade Remota

Para analisar a implantação e a funcionalidade do Pró-ENEM da UEPB no Campus VI, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, adotou-se como segmento analítico a vivência dos ex-cursistas no seio do programa considerando quatro parâmetros comuns durante a participação dos ex-cursistas: a geografia, relativizada com as práticas educacionais remotas; a ausência de um local apropriado para estudar em casa; a conectividade, um fator, *a priori*, aproximador, por desconhecer as barreiras geográficas, colidindo todavia com o acesso irregular à Rede de Internet característico do Brasil e o letramento digital, que afetou o desempenho no uso das ferramentas utilizadas no programa

O Programa contava com dez professores lotados no Campus VI e que, a partir das respectivas formações acadêmicas, desenvolveram atividades de orientação com os seus

respectivos monitores. Essa configuração implica em um formato sem disciplinas como Biologia, Geografia, História, Língua Inglesa e Química. Esse fator foi relevante para que o Entrevistado 1, que tinha participado na 1ª edição remota em 2020, a trocar o programa ofertada pelo Campus VI por um outro de perfil similar com a diferença de que este último dispunha das matérias ausentes no Pró-ENEM, argumentando que:

“Rapaz foi 2021 ou foi 2020 que eu entrei? [...] Eu participei o ano inteiro em 2020 e no ano de 2021 foi só a metade, porque o mesmo amigo que me indicou o Pró-ENEM me indicou o (outro programa), pois lá tem mais matéria do que o Pró-ENEM, tinha mais o quê estudar lá pra aumentar a nota” (Entrevistado 1).

Nesse episódio, parte de uma história de vida que se fez contada com a História do Pró-ENEM tomou outro rumo. As carências estruturais do Pró-ENEM, através da ausência de disciplinas basilares para a plena preparação, esbarraram no pragmatismo próprio dos Exames de larga escala, cujo *modus operandi* é tomar as notas obtidas como certificado de qualidade do examinado, este não teve outra opção: submeter-se aos ditames pragmáticos, ação traduzida na escolha de um curso que melhor atendesse às demandas relacionadas ao processo de ascensão ao sistema universitário. Tais demandas são potencializadas por meio da pressão de agentes sociais externos.

No seio das cobranças para entrar em uma universidade de renome e especificamente em um curso socialmente prestigiado são pautas levantadas por *agentes sociais externos*, transformando a nota expressiva no Exame em uma busca constante, obra do *modus vivendi* no qual estão inseridos, relacionando-se com o conceito freiriano de “*educação bancária*”, na qual a prática educativa tem como metodologia a memorização mecânica e descontextualizada de conceitos, notório no *modus operandi* dos cursos pré-vestibulares em decorar fórmulas e macetes. Nesse processo preparatório, os postulantes servem de depositários de conteúdos, tendo como pressuposto pedagógico que os estudantes seriam espécies de vasilhas vazias dependentes desses conhecimentos, que apesar de serem necessários para a aprovação, estão todavia distantes do contexto social no qual estão inseridos implicando na reprodução contínua da cultura do silenciamento e na consequente continuidade do estado opressivo, no qual as questões estruturais dos oprimidos não são enfrentadas com fins resolutivos (FREIRE, 1983, p. 67-69).

Todavia, pensando no contexto remoto das edições remotas do Pró-ENEM em 2020 e em 2021 e no papel das Tecnologias Digitais na Educação Básica apregoado pela BNCC em suas Competências Gerais, com ênfase na Competência 5 que destaca que a formação

discente na Educação Básica deve promover e estimular a utilização das TDIC visando o pleno desenvolvimento do exercício da cidadania, capacitando para a resolução de problemas (BRASIL, 2018, p. 9). Sendo o ENEM um parâmetro avaliativo do Ensino Médio, fase final da Educação Básica, a priorização da nota no exame está em desconformidade com o uso das tecnologias digitais alinhadas com a formação cidadã.

Por sua vez, a Entrevista 2 traz em sua fala duas situações que caracterizaram o seu percurso de aprendizagem, relatando que no período dos estudos no Programa, encarou o fato de não ter um ambiente adequado para estudar, tendo em vista que o turno do Pró-ENEM coincidia com o retorno do trabalho de seus familiares e dos afazeres domésticos externos daqueles com quem residia, somando-se a conectividade relativamente instável pelo fato de ser residente da Zona Rural, considerando que a localidade ainda não dispunha de infraestrutura em termos de Internet para atender as demandas advindas das atividades do programa:

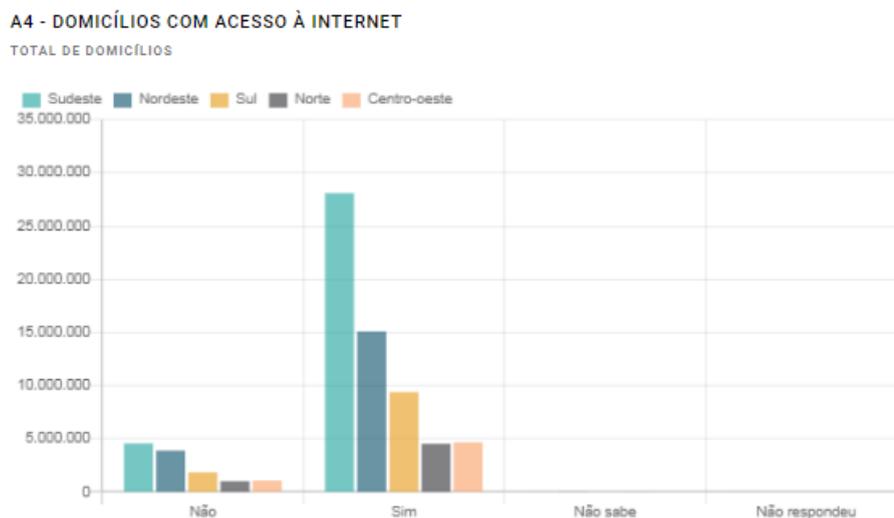
“[...] fiquei até a última aula do curso, só que teve umas aulas que não teve como participar por conta de problemas com a conexão da internet, atrapalhando um pouco, mas as aulas eram ótimas, apesar de ser on-line. Não tinha um espaço adequado para estudar e a noite era um momento tumultuado para estudar em casa, por ter muita gente, mas permaneci por força de vontade” (Entrevistada 2).

“Assim [...], os maiores desafios era quando a internet ou a energia caíam no meio da aula, e quando voltava eu ficava meio perdida, quando o sinal voltava o professor estava em outro assunto. O fato de ter gente em casa utilizando televisão ou falando alto me impedia de ligar o microfone para compartilhar dúvidas ou ideias. Quando chovia havia ruído, às vezes não dava para ouvir o professor, faltava luz e quando voltava a aula já tinha acabado. [...] Eu preferiria presencial, pois a gente se sente motivado; em casa as pessoas estão fazendo coisas externas, tirando atenção do curso. Em casa acontece muitas coisas que tiram o foco. Por isso, na escola seria melhor” (Entrevistada 2).

Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)²² sobre o acesso à Internet em domicílios brasileiros no ano de 2020, quando foi iniciado o Pró-ENEM em sua modalidade remota. Os dados ratificaram as instabilidades de acesso dos estudantes. Os dados da pesquisa revelaram que 20,5% dos domicílios da Região Nordeste não dispunham de acesso à Internet, representando 3.900.489 lares nos quais seus moradores estavam inabilitados caso recorressem ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação para fins educativos. Sendo:

²² Os dados supracitados não são de autoria da pesquisa, tratando-se de dados coletados na plataforma do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, tendo como finalidade formar referencial analítico.

Figura 5 - Domicílios com acesso à Internet – produzido pelo Cetic.br



Fonte: Indicador A4 de Domicílios com Acesso à Internet do Cetic.br – gráfico produzido e gerado eletronicamente no próprio site a partir da base de dados.

Nesse segmento, a Entrevistada 2 elencou que a conectividade foi um desafio que marcou negativamente a sua performance no programa, alinhado com a inadequação do espaço doméstico para uma participação interativa face aos conteúdos do Pró-ENEM, tendo em vista que quando não era a instabilidade da Rede de Internet que não permitia a plena integração durante as aulas síncronas, as intercorrências do espaço doméstico representavam um potencial constrangimento quando fosse ativar o microfone para participar das aulas. Para ela, estar *fisicamente* na escola significaria um melhor aproveitamento, implicando positivamente em sua preparação.

As Entrevistadas 2 e 3 tinham um contexto em comum: moradoras da Zona Rural de um Município da região do Cariri Paraibano, estavam para concluir o Ensino Médio na Rede Estadual, que também vigorava na modalidade remota de ensino. Assim tinham que conciliar as atividades da Escola e do Pró-ENEM com a conexão da Internet vacilando em um ambiente que não era propício para os estudos. Questionadas sobre os desafios, responderam:

“Eu acho que a falta de internet e de tempo também porque quem mora no sítio tem mais dificuldade em ter acesso a internet. E o tempo também porque estudava de manhã e fazia o Pró-ENEM à noite, aí faltava um pouco de tempo para conciliar as atividades tanto da escola quanto do pró-enem, ficava com um pouco de dificuldade” (Entrevistada 3)

“O celular não era bom, praticamente não dava para assistir as aulas, pois tinha pouco memória, por vezes não dando pra rodar os aplicativos utilizados pelo Pró-ENEM” (Entrevistada 2)

A conectividade representava para elas uma ambivalência, pois apesar de ser precária, ainda era o que possibilitava a participação, tendo em vista que não seria possível deslocar-se para a sede física do Campus VI da Universidade:

“Eu queria que fosse presencial, pois não tinha como ser presencial para fazer o curso, o que facilitou para a comunidade rural” (Entrevistada 2).

“Transporte, por que eu não posso, caso as aulas do Pró-ENEM fossem presenciais, só se viesse um ônibus. E on-line eu poderia acessar qualquer horário” (Entrevistada 3)

Questionado sobre *como* o acesso aos conteúdos digitais afetava a aprendizagem, o Entrevistado 1 apontou a partir de sua vivência uma realidade comum para os cursistas com acesso dificultado à Internet: que a oscilação da conectividade durante os encontros remotos síncronos implicava conseqüentemente na perda de fragmentos ou de partes significativas da explicação conteudística, prejudicando na plena aprendizagem das exposições nos Encontros Síncronos.

Para a Entrevistada 4, apesar da conexão não ter sido um problema²³, o estudo na modalidade remota foi relevante devido a sua logística pessoal não permitir a ida ao Centro para as aulas presenciais:

“Essa parte de ser online me ajudou bastante por ser de outra cidade, a questão de locomoção não me prejudicaria tanto e aprendizado também, querendo ou não foi passado muita coisa e a gente absorveu muita coisa que nos ajudou bastante na prova do ENEM, por isso que permaneci no Pró-ENEM” (Entrevistada 4)

O Pró-ENEM em sua modalidade remota foi ambivalente: se o manejo das TDIC tinha como característica a instabilidade que ameaçava o rendimento dos cursistas, era o fato de ser remoto que permitia que estudantes da Zona Rural e de outros municípios da região estudassem no projeto, considerando as restrições impostas pelo distanciamento social e as possibilidades de locomoção reduzidas por falta de transporte adequado. No seio dessa questão:

“Imagino eu que se não tivesse a tecnologia de hoje como seria a aprendizagem, como seria dois anos fora da sala de aula?, não só para quem está adentrando na sala de aula também para quem está no ensino médio [...]” (Entrevistada 4)

²³ O fato de apenas uma entrevistada não ter apresentado queixas sobre a conectividade é um recorte analítico que mostra que a conectividade instável é uma marca da performance significativa dos cursistas do Pró-ENEM.

Nesse segmento, apesar de todas as dificuldades no processo de implantação do Pró-ENEM em sua modalidade remota, considerando as questões sócio-econômicas que afetaram a conectividade e o multiletramento digital, o Pró-ENEM do *Campus VI* considerou o exposto e apregoadado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo 26, no qual a educação é um direito da pessoa humana e que o acesso ao Ensino Superior deve ser aberto a todos em igualdade. No âmbito do Artigo 26, a educação é reconhecida como essencial para expandir a personalidade do sujeito de direitos (ONU, 1948, p. 6), o Pró-ENEM na modalidade remota buscou que os estudantes, público-alvo do Programa, não tivessem cerceados seus direitos de ascender ao sistema universitário.

A Entrevistada 4 também elencou:

“Essa vivência de um ano de pandemia onde muita gente adoeceu e foi muita pressão psicológica e muitas barreiras que a gente teve que enfrentar” (Entrevistada 4).

Articulando as questões de conectividade, de espacialidade inadequada e de adoecimento durante a Pandemia de Covid-19, o Pró-ENEM enfrentou um cenário de precarização, evitável em um hipotético cenário diametralmente oposto no qual os cursistas do Cariri teriam um espaço temporal e historicamente saudável, *locus* reservado e propício para estudar e regular acesso de qualidade à Internet.

4.3 Sobre Usar as Ferramentas Pedagógicas:

Para os ex-cursistas, a modalidade remota do Pró-ENEM não implicava somente no acesso à Internet, mas no uso funcional das ferramentas dispostas pelo Programa. Faziam parte do Ambiente Virtual de Aprendizagem: o *Google Classroom* e o *Google Meet*, produtos do *Google Workspace*²⁴, e o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*.

Na contramão das Teorias dos Nativos Digitais, a Entrevistada 3 afirmou sobre a sua performance na utilização das Tecnologias Digitais no Programa:

“Porque eu apesar de ser jovem, eu não tenho muita sabedoria para mexer em coisa de tecnologia, eu sou uma pessoa mais lenta pra aprender essas coisas. Eu sou uma pessoa viciada no celular, aí complica na aprendizagem, porque perde o foco” (Entrevistada 3).

²⁴Utilizados a partir de uma parceria institucional da UEPB com o Google Workspace.

Essa ex-cursista dicotomizou o uso das TDIC no âmbito do Pró-ENEM e o uso das tecnologias para as redes sociais, considerando que este último não implica em uma preparação efetiva para participar do Programa em sua modalidade remota. Na perspectiva de Tezani, o virtual e o social já não atuam como fatores desassociados, já que configuram uma característica de uma sociedade digitalizada (2017, p. 297), todavia a escola pré-pandêmica estava estrutural e metodologicamente alheia às TDIC, em certa medida e dependendo da região do país, o que foi sentido na travessia do presencial para a modalidade remota, pois se os estudantes tinham algum tipo de familiaridade com as tecnologias digitais, não era algo consecutivo na vida dos estudantes, tendo em vista que não foi pensado um programa de letramento digital voltado para práticas educativas.

Nesse aspecto de letramento, o Pró-ENEM não ofereceu aos seus ex-cursistas, enquanto participantes da Extensão Universitária, treinamento para utilizarem as ferramentas no Pró-ENEM. Conjuga-se a dicotomização da Entrevistada 3 pensando que reflete-se nos estudos remotos um uso pregresso das tecnologias no qual a educação não estava inserida.

No caso da Entrevistada 4, o Pró-ENEM foi a primeira experiência discente com Tecnologias Digitais e que foi no andamento do curso que aprendeu a utilizar com funcionalidade o Ambiente Virtual de Aprendizagem:

“De início eu tive um pouco de dificuldade porque foi a minha primeira vivência de aulas on-line e acesso ao Google Sala de Aula, mas com o passar dos dias eu fui me desenvolvendo e aprendendo [...] e assim, às vezes tinha um probleminha com internet, mas com paciência ia superando, não afetou tanto na vivência, mas eu aprendi bastante” (Entrevistada 4).

Para a Entrevistada 2, o contato inicial com a chamada Modalidade Remota foi feito nas aulas da Escola na qual cursava o Ensino Médio. Todavia, a problemática da utilização das ferramentas aconteceu com um cadastro feito de maneira equivocada em uma das salas virtuais, sendo agravado pelas condições do único dispositivo móvel disponível para o uso em aula:

“As ferramentas já eram conhecidas desde o ensino remoto da escola, apesar das atualizações. Uma professora me registrou em um e-mail diferente, me deixando alheia a algumas atividades. Tinha os prints que acabavam enchendo a memória, levando a perda de alguns conteúdos. O Classroom foi tranquilo pra mim, só foi mesmo no Meet que atualizava sempre. Teve problemas com e-mail. Às vezes saía da aula por conta da Internet” (Entrevistada 2).

Nesse contexto específico, a ex-discente contou que, quando comparados, *Google Sala de Aula* tinha um interface mais simplificada, enquanto o *Google Meet*, enquanto aplicativo,

passava por atualizações constantes que nem sempre eram intuitivas o suficiente para permitir uma adaptação, implicando em perdas na potência da performance, considerando que, em questões de hora-aula, muito era perdido enquanto ainda tentava se adaptar.

Figura 6 - *Google Classroom*



Interface do *Google Classroom* – Captura de tela
Fonte: Autorial Nossa

Nessa esteira comparativa e alinhando conectividade com performance, a necessidade de estabilidade do serviço de Internet com um Dispositivo Digital que suportasse o *Google Meet* afetava significativamente a participação nos encontros síncronos, comprometendo as possibilidades de aprendizagem. Diferentemente do *Google Sala de Aula*, que era mais acessível por sua interface mais estável e intuitiva, permitindo maior acessibilidade e consequente aprendizagem nas interações assíncronas com os conteúdos digitais depositados.

4.4 Nativos Digitais: Eram ou Tornaram-se?

Quando questionados sobre o desempenho no manejo das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação relacionado com o fator idade, os Entrevistados por unanimidade apontaram que apesar de serem jovens, o uso pregresso das tecnologias não era voltado para as práticas de aprendizagem e sim para um uso recreativo com fins de interação nas Redes Sociais. Relatando que:

“Eu me sentia seguro enquanto aluno, era tranquilo” (Entrevistado 1).

“Acredito que fiz um bom uso dessas tecnologias digitais. Não vou dizer que me sentia segura, só que jovem aprende mais rápido e eu já estava acostumada com essas plataformas” (Entrevistada 2).

“Hoje em dia me sinto segura, porque me acostumei, mas antigamente era difícil para mim [...] antigamente antes do ensino remoto” (Entrevistada 3).

“Sim, eu fiz um bom uso, graças a Deus que a tecnologia avançou e veio a calhar no momento certo com essa pandemia, imagino eu que se não tivesse a tecnologia de hoje como seria a aprendizagem, [...] como seria dois anos fora da sala de aula? Não só para quem está adentrando na sala de aula também para quem está no ensino médio, seria muito ruim e eu me senti segura em usar as ferramentas para as aulas” (Entrevistada 4).

A priori, os entrevistados se inserem nos requisitos para serem enquadrados como *nativos digitais* à luz da Teoria de igual nome engendrada por Marc Prensky, dado ao fato de etariamente serem contemporâneos com o posterior estabelecimento das Tecnologias Digitais. Todavia, alinhando os dados coletados com as críticas e revisões de Souza ao trabalho teórico de Prensky (2013), considerou-se que os ex-cursistas na vigência das atividades remotas tracionaram da categoria Nativos Digitais Não Imersos, por terem nascido após os anos 90, com o uso pouco regular ou não funcional das TDIC no cotidiano, para a categoria de Nativos Digitais Imersos, os entrevistados nasceram após os anos 90, mas com uso funcional TDIC no universo das atividades que foram desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ao longo da vigência da Modalidade Remota nas cotas institucionais 2019-2020 e 2020-2021 da Extensão da UEPB (SOUZA, 2013, p. 120-121).

A partir da análise dos dados de estudantes, cujo contexto sócio-econômico vai de encontro ao processo de rotular a idade à uma identidade digital, pois não seria apenas o único vínculo para se identificar o desempenho na performance nas plataformas de Internet destinadas à aprendizagem. Assim, os conceitos de Marc Prensky não podem ser conceitos analíticos estáticos, por não representar a complexa situação dos estudantes que precisavam de preparação para o ENEM com as adversidades da Pandemia, considerando a disparidade entre o acesso irregular e o uso da Internet causada por fatores sócio-econômicas e as diferenças entre o uso do meios digitais voltados para as Redes Sociais e o uso para as atividades escolares do Pró-ENEM (SOUZA, 2013, p. 119).

4.5 O Pró-ENEM: Um Capítulo a Ser Contado na História de Vida

Conjugando as quatro histórias de vida em um relato que se cruza no Pró-ENEM, trata-se de um contexto progresso no qual o uso das Tecnologias Digitais não demandava uma

atitude sistemática e criticamente articulada em prol da formação continuada apesar das intercorrências da Pandemia enquanto período sanitário e histórico, com reflexos claramente observáveis na educação. O propósito do Pró-ENEM em seu transcurso do presencial para o remoto: garantir que a preparação para o ENEM dos estudantes caririzeiros não ficasse estacionada, através de sua continuação com a instrumentalização das TDIC, apesar da conectividade, do letramento digital e do *locus* de estudo inadequado terem constituído uma situação adversativa, a relativização das barreiras geográficas foi significativa ao aproximar do ambiente acadêmico cursistas distantes fisicamente, mostrando que a Universidade é uma possibilidade e não uma incerteza.

Em suas edições remotas nos anos de 2020 e 2021, o Pró-ENEM imprimiu nos ex-cursistas entrevistados uma marca no perfil estudantil, reverberando em amadurecimento pessoal e acadêmico. Relataram:

“Foi bom porque deu pra mim basear, antes não tinha nada, tipo só pesquisando na internet mesmos, [...] trazendo exemplo do cotidiano para entender o assunto, isso é muito bom, querendo ou não, foi proveitoso” (Entrevistado 1) .

“Acho que o Pró-ENEM foi como uma segunda escola, um ambiente que me deu mais motivação para estudar. Eu queria que fosse presencial, mas on-line modulou minha percepção de estudo, porque estudar era difícil, por ter aula de manhã e ter que fazer as atividades do Pró-ENEM, vendo que era bom estudar, aprendendo conteúdos que foram secundarizados na escola. No ENEM, lembrei de algumas coisas só de lembrar da voz do professor” (Entrevistada 2).

“Eu gostei muito, [...] me ajudou muito, porque você se prepara melhor para o ENEM, me ajudou porque eu só conhecia os professores da minha escola e o contato com outros professores me ajudou a ter mais confiança e tudo mais” (Entrevistada 3).

“Foi super importante para mim uma vez que já fazia algum tempo que eu tinha saído do ensino médio [...], então pra mim foi super importante rever matérias que já tinham sido mudados, por exemplo na Língua Portuguesa e novo acordo ortográfico, então assim, foi bem significativo participar, eu super recomendo a outros estudantes, quando eu tenho a oportunidade de falar sobre, né - o pré-vestibular, cursinhos preparatórios.e portanto na minha vida estudantil me ajudou bastante” (Entrevistada 4).

Para o Entrevistado 1, apesar da troca por um programa com a oferta de mais disciplinas, o Pró-ENEM forjou uma base essencial para o processo de estudos, sendo em suas palavras *proveitoso*, implicando em uma organização basilar não só para o Exame, mas para a vida estudantil. Sendo seguido também pela Entrevistada 2, que enfatizou a sistematização no Programa de conteúdos que foram secundarizados ao longo do Ensino Médio, impulsionando o seu desempenho na avaliação. A Entrevistada 3 ressaltou que o

Pró-ENEM ampliou sua percepção de mundo, agregando em seus estudos e em sua participação no ENEM. Já para a Entrevistada 4, portadora de um diploma de graduação, a atuação foi no sentido de resgatar e atualizar conteúdos para prepará-la para ascender novamente ao Sistema Universitário. Cada um, em suas particularidades e perspectivas, em suas histórias de vida, o Pró-ENEM assumiu um significado passando de uma preparação para o Exame à uma transformação pessoal.

Os ex-alunos abordaram a relevância do Pró-ENEM para a sua participação no exame ou em outras áreas de suas vidas:

“Colaborou muito porque deu para guiar onde eu estava falhando, onde precisava melhorar” (Entrevistado 1).

“Acho que até o final do ENEM, que a gente se percebeu confiante para ir para o Pró-ENEM, ainda que um pouco nervosa. Eu sei que o Ensino Remoto era precário em termos de aprendizagem. Antes fiquei em dúvidas se tinha aprendido, mas quando cheguei no enem meio que o programa foi importante. Sobre a questão da Zona Rural: Queria que fosse presencial, mas on-line era mais viável, um possível retorno ao presencial não possibilitaria a nossa presença” (Entrevistada 2).

“foi bem relevante, porque fazia um tempo que estava afastada das aulas de ensino médio e ter vivenciado isso novamente foi muito importante porque eu cheguei a passar em um curso que eu queria eu consegui, graças a ajuda do pró-nem que todos os dias estava ali comigo com os professores passando ps conteúdos necessários que eu precisava saber para fazer uma boa prova, então pra mim foi relevante para minha vida pessoal e a vida acadêmica, pois pude passar um pouco da minha história, uma vez que já tive uma graduação e fui bolsista de projeto de extensão, então pra mim foi uma vivência múltipla de conhecimento” (Entrevistada 4).

Apesar dos contratempos em termos de conectividade e de letramento digital, pensar no Pró-ENEM é pensar além da preparação para participação no Exame Nacional do Ensino Médio e nas posteriores seleções para cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior.

Tratando-se de um programa preparatório para a ascensão ao Sistema Universitário, cumpriu-se em parte os seus objetivos, a partir dos entrevistados, três dos quatro ex-cursistas do ano de 2021 foram aprovados em cursos de graduação de Instituições Públicas de Ensino Superior na Paraíba, enquanto uma entrevistada aproveitou as bases que constituiu no curso para organizar-se tanto pessoal como academicamente.

Fazendo um contratempo com o modelo mercadológico dos cursos pré-vestibulares, o Pró-ENEM ofertou, apesar das adversidades logísticas, conteúdos curriculares requisitados na avaliação baseando-se no modelo de educação problematizadora em seu compromisso de

atuar de encontro as disparidades entre os que podem acessar cursos preparatórios privados e aqueles que por razões sócio-econômicas não podem contratar tais serviços.

As ações programáticas se alinham com a educação crítica e libertadora. Historicamente oprimidos, a continuação remota das atividades no cenário pandêmico foi um mecanismo para colocar esses estudantes caririzeiros como protagonistas da luta por liberdade, fortalecendo o movimento de mudança para o fim das disparidades no segmento educacional frutos do regime opressor vigente. Sendo resultados imediatos o êxito logrado na aprovação em cursos de Graduação em universidades públicas brasileiras (FREIRE, 1983, p. 49).

Para além de seus Relatórios Institucionais, o Pró-ENEM em sua modalidade remota constituiu-se em histórias de vida que desafiaram a adversidade e o conceito de impossível. Trata-se de um intercâmbio entre as estruturas ofertantes do curso e seus cursistas, uma contribuição bilateral para o desenvolvimento de ambos. Há a dedicação pedagógica com a formação de uma liderança revolucionária, na qual a co-intencionalidade e o mútuo engajamento de educadores e educandos desenvolvem um trabalho de conscientização e de mudança social baseado na crítica ativa e responsável (*id ibid*, p. 58-61).

O Pró-ENEM pode ter sofrido interferências da conectividade, do letramento digital deficitário e da espacialidade inadequada para os estudos domésticos, mas atuou fazendo frente às adversidades, para garantir, dentro das possibilidades que os ex-cursistas, estudantes ou egressos do Ensino Médio da Rede Pública, que mantivessem sua preparação para a ascensão ao sistema universitário brasileiro, para que não fossem prejudicados face aqueles que, devido a fatores sócio-econômicos completamente opostos, não interromperam a sua preparação durante a Pandemia de Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou quatro histórias de vida, dentre aqueles que retornaram o contato feito pelos pesquisadores, que se cruzaram no Pró-ENEM entre os anos de 2020 e 2021, três entrevistadas e um entrevistado. O objetivo da pesquisa era identificar como aconteceram a implantação, o desenvolvimento e o funcionamento da modalidade de Ensino Remoto no supracitado Programa de Extensão. Ao longo da pesquisa compreendeu-se que esse recorte analítico só poderia ser entendido se as pessoas que dele participaram na qualidade de cursistas fossem acolhidas e ouvidas para que contassem o Pró-ENEM como um episódio de suas vidas. Não foi apenas estudar utilizando Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, ao contarem suas vivências no programa destacou-se um recorte histórico atípico: uma pandemia viral que atingiu todas as sociedades, as demandas por distanciamento social para contenção da crise sanitária e, inserido nesse pacote, a adaptação para a modalidade remota utilizando TDIC's para estudar em ambiente doméstico biologicamente, quando, por vezes a conectividade e o locus de estudos eram incertezas constantes.

Tudo começou com as divulgações feitas pela Coordenação do Pró-ENEM nas redes sociais do Centro de Ciências Humanas e Exatas, que surtiram efeito quando chegaram aos possíveis cursistas ou para interlocutores como amigos, familiares e instituições escolares. A divulgação, que a priori foi fundamentalmente feita pela Internet, foi eficaz ao suscitar a cadeia de comunicação nas Redes Sociais Digitais.

Tomou-se como objetivo específico pesquisar a funcionalidade do Pró-ENEM na modalidade remota. Como diagnóstico entendeu-se que apesar das instabilidades provenientes da Conexão à Internet de baixa qualidade e os dispositivos não compatíveis com as demandas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o fator remoto foi duplamente relevante: obedecia às normas sanitárias de distanciamento social e permitia que esses estudantes não interrompessem os seus estudos, por estarem geograficamente distantes do Campus VI, foi uma solução diante do quadro de mobilidade reduzida, sendo certezas do advento do Ensino Remoto Emergencial.

Institucionalmente, herdou-se a lacuna gerada no intercâmbio entre as histórias de vida e o Programa da Universidade, quando esta não fortaleceu seus laços com os cursistas, na época, ao não oferecer suporte logístico e operacional do Programa, acabando por não dar suporte às atividades de estudos necessárias para a preparação. A UEPB, ao longo do Ensino Remoto Emergencial, estaria cumprindo ainda mais seu papel de instituição pública de ensino

superior de qualidade no Estado da Paraíba, através de um Programa de Extensão Universitária, fortalecendo seu vínculo com a sociedade da região do Cariri.

As vivências dos ex-cursistas no Ensino Remoto Emergencial no mostraram que não é a idade ou o fato de terem nascido após os anos 90 com o estabelecimento da Internet que os constituiria nativos digitais, apesar de fazerem uso de Redes Sociais, o que não implicava em uso funcional do espaço cibernético. O Pró-ENEM proporcionou uma transição de Nativos Digitais Não Imersos para Nativos Digitais Imersos, decorrente ao uso crítico da Internet voltado para a preparação para o Exame e aperfeiçoamento acadêmico. Apesar de não ter oferecido aos cursistas um treinamento visando o letramento digital, este aconteceu ao longo do andamento do curso preparatório.

Todavia, em um país, como o Brasil, com problemas sócio-econômicos estruturais, a demanda por Internet durante as atividades pedagógicas esbarrou na conectividade irregular. O Pró-ENEM inseriu-se nesse contexto de adversidade social com o advento do Ensino Remoto Emergencial enquanto sistema. Estrutural e institucionalmente agravou-se a diáde cursistas e Programa, tendo em vista que este último não apresentou no âmbito da Extensão Universitária estratégias para fazer frente ao acesso irregular à Internet, à aparelhagem antiquada e ao letramento digital deficitário, constituindo assim um rol de incertezas educacionais em um quadro sanitário adverso. Sem o enfrentamento desses problemas, o Pró-ENEM enfrentou dificuldades para a execução de suas propostas pedagógicas.

Incertezas do advento de um sistema que colocaram em cheque a superestimada relação entre as TDIC's e a educação. As intercorrências nas histórias de vida mostraram que as práticas educativas que instrumentalizam as Tecnologias Digitais em AVA e seus resultados são diretamente afetadas por questões sociais sensíveis que não foram tratadas pelo Pró-ENEM, influenciando diretamente na performance dos ex-cursistas.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Que é Educação. 25ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, p. 7-10, 2018.
- BURKE, Peter (org). “História Oral”, In: **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992
- CETIC. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>
Acesso em 09 jul. 2022.
- FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. A Sociologia da Educação como Campo de Conhecimento. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 13-21, jul./dez. 2010. p. 13-21.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Educação e Liberdade. In: SOUSA, Cidoval Morais de; COSTA, Antônio Roberto Faustino et al. Cartas a Paulo Freire: Escritas por Quem Ousa Esperançar. Campina Grande: EDUEPB, 2021, p. 47-54.
- FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 29-87.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. 2ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez Fontana. Mediação Pedagógica e Educação Mediada por Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia. Criar Educação, v. 9, n. 2, Edição Especial 2020, PPGE - UNESC - ISSN 2317-2452. p. 104-121.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2003.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4ª ed. 3ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.
- MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Seção: Artigos. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e180201, 2019. p. 1-17. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 de Abril de 2022.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNIC / Rio / 005 - Agosto 2009.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia. *Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 7-11.

SILVA, José Augusto Medeiros. AMORIM, Wellington Lima. *Estudo de Caso: O pensamento sociológico de Max Weber e a Educação*. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.6, n.1, p.100-110, Tri I. 2012. ISSN 1980-7031

SOUZA, Marcos de. *O real conceito de nativos e imigrantes digitais nas redes sociais: conceitos, vivências e comportamento*. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem. Campos dos Goytagazes, 2013.

TAVARES, Adeilson da Silva; BARBOSA, Luciano Chagas; MENEZES, Marilda. *História Oral: Memória e (re)construção identitária*. *Comunicação Oral Para A 3ª Semana De Ensino, Pesquisa E Extensão Do Centro De Humanidades*. (UFPB). Campina Grande - PB, 9 de novembro de 1999.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. *Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica*. *Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.*, Araraquara, v.19, n.2, p. 295-307, jul./dez. 2017. e-ISSN: 2594-8385.

APÊNDICES

Apêndice A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CCHE
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II
PROFESSOR: ADEILSON DA SILVA TAVARES
DISCENTE: PAULO BRITO MONTEIRO NETO
2022.1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a),

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de forma totalmente voluntária da pesquisa intitulada, provisoriamente, de: *O PRÓ-ENEM EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: (IN)CERTEZAS DO ADVENTO DE UM SISTEMA*, sob a responsabilidade de: Paulo Brito Monteiro Neto e do orientador Professor Me. Adeilson da Silva Tavares.

Antes de decidir sobre sua permissão para a colaboração na pesquisa, é importante que entenda a sua finalidade e como ela se desenvolverá. Portanto, leia atentamente os termos que seguem:

– Considerando as questões da vivência do Pró-ENEM, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar a implantação, desenvolvimento e funcionalidade do Ensino Remoto no Programa do Exame Nacional do Ensino Médio - Pró-ENEM, como consequência da Pandemia do SARS – COVID-19, realizado no Campus VI/Monteiro na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB);

– A finalidade dessa pesquisa é desenvolver estudo acadêmico sobre a realidade do ensino remoto no contexto do Pró-ENEM relacionando com as perspectivas do ex-cursistas;

– Delineia-se como metodologia a pesquisa qualitativa, empreendendo a análise documental do histórico de aplicação do Pró-ENEM;

– Sua participação consta de uma entrevista semiestruturada, cujos dados serão empregados na metodologia de História de Vida;

- Entre o processo de coleta e publicação dos dados, seguindo os padrões éticos dos trabalhos de pesquisa com seres humanos, sua identidade será mantida em sigilo;
- Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira;
- Sua eventual desistência da participação do projeto de pesquisa não implicará em sanções ou penalidades e
- O pesquisador e o orientador desse trabalho acadêmico estarão à sua disposição para quaisquer esclarecimentos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Eu, mediante exposição dos termos de participação na pesquisa intitulada, provisoriamente, de: *O PRÓ-ENEM EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: (IN)CERTEZAS DO ADVENTO DE UM SISTEMA*, dou meu consentimento para participar da pesquisa, consentindo na gravação audiovisual da entrevista, bem como a publicação acadêmica dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Em caso de dúvidas sobre o presente estudo, pode entrar em contato com o pesquisador participante, Paulo Brito Monteiro Neto, através do telefone de contato (87) 9. 9800-8805, ou pelo e-mail paulo.neto@aluno.uepb.edu.br.

Atenciosamente, assinam

Professor Me. Adeilson da Silva Tavares
Orientador

Paulo Brito Monteiro Neto
Orientando

Apêndice B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CCHE
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II
PROFESSOR: ADEILSON DA SILVA TAVARES
DISCENTE: PAULO BRITO MONTEIRO NETO
2022.1

Entrevista Semi-Estruturada:

- 1 – Como você tomou conhecimento das atividades do Pró-ENEM?
- 2 – Em que ano você participou do programa? Quanto tempo permaneceu no programa e o porquê?
- 3 – Qual o significado do Pró-ENEM na sua vida estudantil?
- 4 – Quais desafios você enfrentou para conciliar as suas atividades do cotidiano e o Ensino Remoto no Pró-ENEM?
- 5 - Como era acessar os conteúdos digitais e a sala de aula durante o Pró-ENEM e como isso afetava a sua aprendizagem?
- 6 - Pessoalmente, você considera que fez um bom uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação durante as aulas do Pró-ENEM? Você como jovem se sente seguro em usar as ferramentas durante a aula?
- 7 – como era o seu contato com os monitores e outros cursistas do programa? Suas demandas costumavam ser atendidas?
- 8 – A partir do seu contexto, quais foram as principais carências *on-line* do programa?
- 9 – Até que ponto o Pró-ENEM foi relevante para a sua participação no ENEM ou em outra área da sua vida?