

A (IN)EFICÁCIA DO ENSINO A DISTÂNCIA: O CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DE AUXÍLIOS DE INCLUSÃO DIGITAL NO CAMPUS XIX DA UNEB

Iara Gonçalves Cerqueira
(UNEB, Bacharel em Direito)

Layze Moraes Lopes
(UNEB, Bacharel em Direito)

Ana Clara Machado Mesquita
(UNEB, Bacharelanda em Direito)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Iara Gonçalves Cerqueira é Bacharela em Direito (UNEB); Pós-graduanda/Especialização, em Direito e Processo do Trabalho e Direito Previdenciário (Estácio) e Pós-Graduanda, Especialização, em Direito Imobiliário (Legale). Advogada. E-mail: adv.iaracerqueira@outlook.com.

Layze Moraes Lopes é Bacharela em Direito (UNEB); Pós-graduanda/Especialização em Advocacia Extrajudicial (Legale). Advogada. Autora do artigo “Ética do Advogado: dos deveres do advogado”, apresentado no II Seminário Internacional em Comemoração aos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, realizado em Salvador, entre os dias 18 e 19 de outubro de 2018. E-mail: layzemlopes@live.com.

Ana Clara Machado Mesquita é Bacharelanda em Direito (UNEB), Campus XIX, Camaçari-BA. E-mail: anacmesquita@gmail.com.

RESUMO

Em decorrência das medidas sanitárias de prevenção e controle da propagação do novo coronavírus (Sars-CoV-2), com o distanciamento social, por exemplo, a modalidade de ensino remoto tornou-se uma realidade no âmbito da educação superior. Nesse viés, por meio deste artigo são desenvolvidas algumas considerações acerca do Ensino a Distância, com ênfase na questão da democratização da educação de nível superior no Brasil em tempos de isolamento físico. Para tanto, partindo do ponto de vista dos discentes do Campus XIX da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), são analisados os resultados dessa nova configuração educacional no que concerne à aplicação da Resolução nº 1.434/2020 do Conselho Universitário da UNEB, que implementa o auxílio de suporte emergencial à inclusão digital para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Quanto à metodologia, foi adotado o método dedutivo, com ênfase no levantamento bibliográfico, articulado com a pesquisa quantitativa e qualitativa.

ABSTRACT

As a result of sanitary measures to prevent and control the spread of the new coronavirus (Sars-CoV-2), with social distance, for example, the remote education mode has become a reality in the context of university education. In this bias, through this article some considerations about Distance Teaching are developed, emphasizing the issue of democratization of university education in Brazil in times of physical isolation. Therefore, from the students at Campus XIX of the University of the State of Bahia (UNEB) point of view, the results of this new educational configuration are analyzed with regard to the application of Resolution No. 1.434/2020 of the UNEB University Council, that implements the emergency support aid to digital inclusion for students in a situation of socioeconomic vulnerability. As for the methodology, the deductive method was adopted, with emphasis on the bibliographic survey, articulated with the quantitative and qualitative research.

PALAVRAS-CHAVE

Pandemia; Ensino Remoto; Ensino Superior; Políticas Públicas; Inclusão.

KEY-WORDS

Pandemic; Remote Teaching; University Education; Public Policy; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A recente e atual pandemia de COVID-19 tem sido palco para a consolidação de grandes mudanças na sociedade, dentre as quais podemos destacar o fechamento de universidades e a suspensão de aulas presenciais, o que demandou a instauração do ensino remoto como uma nova modalidade de aprendizagem, também, na educação pública. Entretanto, em consequência da ausência de suporte tecnológico para muitos dos discentes dessas instituições, já que nem sempre foram considerados os diferentes padrões socioeconômicos desse público, essa modificação tem ocasionado expressivos impactos na qualidade da educação oferecida em tempos de crise sanitária. Em decorrência da urgência desse debate, objetivamos avaliar a eficácia dessa modalidade de ensino com a implementação do auxílio de suporte emergencial à inclusão digital para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no âmbito do Campus XIX (Camaçari) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), decretado pela Resolução nº 1.434/2020 (UNEB, 2020), durante a suspensão das atividades presenciais.

Destarte, para cumprir o objetivo proposto, consideramos tanto o saber teórico quanto o empírico, a fim de compreender, por meio do ponto de vista de discentes unebianos, a realidade palpável desse nicho problemático. Para isso, adotamos métodos de revisão documental e bibliográfica, assim como pesquisas aplicadas através de questionários com os candidatos às vagas do auxílio de inclusão digital.

Assim, neste artigo, destacamos, preliminarmente, algumas noções introdutórias sobre o Ensino a Distância no Brasil, para, em seguida, analisarmos a relação entre desigualdade social e ensino remoto – quando há ausência de suporte adequado aos discentes. Nesse cenário, observamos, ainda, o abismo educacional acentuado pela pandemia de COVID-19. No caso da UNEB, buscamos entender como as demandas decorrentes da falta de equipamentos tecnológicos, imprescindíveis para a retomada das atividades educacionais, foram atendidas através da Resolução nº 1.434/2020 (UNEB, 2020). Após essas discussões preliminares, exibimos os resultados das avaliações dos destinatários do auxílio de inclusão digital da UNEB, analisando o processo e os resultados da concessão do equipamento adequado para a realização do ensino remoto emergencial.

1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: ALGUMAS NOÇÕES PRELIMINARES

A educação é o processo de humanização que objetiva formar e “trans-formar” indivíduos em humanos (ECCO; NOGARO, 2015). Portanto, além de espaço de atuação da cidadania (CURY, 2002), é um direito humano fundamental. Conforme estabelece o

artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), todo indivíduo tem direito à educação (ONU, 1948), uma vez que esta é “um direito humano intrínseco e um meio indispensável de realizar outros direitos humanos” (ONU, 1999, *s. p.*); o que é, também, reiterado pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) (ONU, 1966) e pelo Protocolo de São Salvador (OEA, 1988). Desse modo, a educação deve ser oferecida de maneira gratuita, e o acesso ao ensino superior deve ser aberto a todos em plena igualdade (ONU, 1948). Nesse diapasão, o direito à educação superior não deve ser visto como mera qualificação para o labor (LAPA; GUSSO; SOUZA, 2018), visto que objetiva a expansão da personalidade humana e o reforço aos direitos e garantias fundamentais (ONU, 1948).

Outro marco legal internacional relativo ao direito à educação é o Pacto de São José da Costa Rica, que estabelece em seu artigo 26 que os Estados devem adotar providências para alcançar a plena efetividade dos direitos econômicos, sociais e educacionais (OEA, 1969). Já no âmbito nacional, a garantia legal à educação como direito fundamental de caráter social está instituída no artigo 6º da Constituição Federal (1988), cuja regulação específica está prevista nos artigos 205-214, que, entre outras providências, estabelecem o dever de promover e incentivar a educação, propiciando o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988).

Para compreender como esses marcos regulatórios são aplicados à educação superior no Brasil, precisamos retomar alguns aspectos do contexto em que surgem os primeiros cursos universitários no país, mais precisamente em meados de 1808 com a criação de escolas de ensino superior para atender às necessidades tanto da coroa como da sociedade portuguesa, que passaram a residir no Brasil e a necessitar da estrutura educacional que tinham acesso em solo europeu (MARTINS, 2002). Entretanto, o ensino superior no Brasil manteve um desenvolvimento retraído até o século XX, quando foi criada, em 1920, a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, marco histórico da educação brasileira de nível superior (STALLIVIERI, 2007), surgindo, a partir de então, diversas Instituições de Ensino Superior (IES) no território brasileiro.

Com a globalização e os novos enfoques educacionais resultantes do desenvolvimento dos meios de comunicação e informação, as IES redefiniram, legal e pedagogicamente, as modalidades de atuação, conjuntura na qual a educação presencial tornou-se insuficiente para atender à demanda social (HERMIDA; BONFIM, 2006). Desse modo, em crescente expansão, o Ensino a Distância (EAD) pode ser conceituado como a “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem [que] ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2017, *s. p.*).

Vale destacar que a forma educacional EAD deriva dos cursos de correspondência ofertados pelo Instituto Universal Brasileiro, de 1941, pelos programas de ensino transmitidos via rádio através da Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de 1923, e pelo suporte televisivo através do Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), de 1973, e Telecurso, de 1978, tendo como marco legal o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996, que direciona ao Poder Público o dever de incentivar o desenvolvimento do Ensino a Distância (BRASIL, 1996).

No entanto, é importante enfatizar que a simples previsão legal não garante a implementação e a efetividade do direito (HERMIDA; BONFIM, 2006). Embora a Constituição Federal, por meio do art. 208, inciso V, garanta ser dever do Estado assegurar o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, s. p.), sabemos que o Brasil ainda apresenta índices modestos no que diz respeito à Educação Superior.

O Ensino a Distância (EAD) é, portanto, uma estratégia alternativa para atender à demanda social crescente, sendo necessária, para a concretização dessa modalidade educacional, a incorporação de novas tecnologias digitais (FERREIRA, 2000), o que impõe “a necessidade de novas aprendizagens por parte de quem vai utilizá-la (planejamento, desenvolvimento e avaliação)” (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 17). Assim, cabe questionar se essa estratégia educacional garante aos discentes condições de acesso, educação de qualidade e plena igualdade à educação ou se é mais um caminho de institucionalização das desigualdades sociais.

2 ENSINO A DISTÂNCIA E DESIGUALDADE SOCIAL: A AUSÊNCIA DE SUPORTE DIGITAL AOS DISCENTES

A propagação da Educação a Distância como forma educacional capaz de otimizar as condições de ensino-aprendizagem acompanha o avanço das tecnologias de informação e comunicação e ganha força com a flexibilidade proporcionada por essa modalidade de ensino, bem como pela horizontalização da rede de educação de ensino superior (CORTINHAS, 2012). Diferentemente do ensino presencial convencional, o ensino a distância possibilita a interação dos discentes que cooperam para obtenção de um objetivo comum a partir da descentralização do poder docente e da geração e distribuição da informação, garantindo a autonomia dos discentes no processo de aprendizagem. Segundo Cortinhas (2012, p. 2942), a Educação a Distância é um fato, uma “realidade educacional, e as perspectivas são que dentre em breve ela se mesclará com a educação exclusivamente presencial, deixando de lado essa linha divisória entre o presencial e o à distância.”

Nesse sentido, em decorrência do processo de ascensão e difusão do ensino a distância como estratégia educacional, evidentemente, é necessário o domínio dos recursos digitais por docentes, tutores, IES e discentes (ROESLER, 2020). É importante destacar, ainda, que diversos são os desafios inerentes a essa modalidade, tais como a metodologia de ensino adequada, considerando as diferentes capacidades cognitivas e os conhecimentos dos discentes (BIELSCHOWSKY, 2018), as tecnologias utilizadas e a formação dos discentes e/ou tutores (ALVES; MENEZES; VASCONCELOS, 2014). Todos fatores que interferem diretamente na qualidade da educação, considerados parâmetros para verificar a (des)igualdade educacional.

Assim, dado que “a educação está sendo modificada pela adaptação docente e discente, acerca de diversos programas, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizadas na educação” (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020), sem a intenção de esgotar a temática, neste artigo, tratamos das possíveis barreiras tecnológicas que, eventualmente, resultam em interferências no aprendizado no ambiente virtual (ALVES; MENEZES; VASCONCELOS, 2014). Entre essas barreiras, destacamos o histórico brasileiro de desigualdade social e as limitações nos investimentos em educação de qualidade (CORTINHAS, 2012), a alarmante precariedade no uso de tecnologias e o insuficiente suporte na preparação de discentes oriundos da modalidade presencial. Calha salientar que, por vezes, os discentes enfrentam dificuldades na utilização de ferramentas virtuais, ou por não possuírem total acesso à tecnologia, como no caso das limitações de conexão digital em algumas localidades (ARTIGAS, 2017).

Para a realização de atividades de Ensino a Distância, modelo no qual a construção do aprendizado se dá de modo autônomo, o discente deve possuir tecnologia para acessar os ambientes virtuais de aprendizagem e conhecer/saber manusear as ferramentas disponibilizadas nesses ambientes (CAPELETTI, 2014). Contudo, alguns estudantes têm dificuldades no que concerne à utilização dessas ferramentas virtuais, o que resulta na impossibilidade de pleno acesso à educação, na limitação da aprendizagem e na possível evasão (ARTIGAS, 2017).

Portanto, diante do cenário atual, conforme ressalta Duran (2008, p. 209), em que a “mediação computacional tem sido entendida como um marco decisivo tanto no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos [...] como no desenvolvimento social que envolve as dimensões cultural, econômica e política”, são necessárias não apenas a oferta de acesso à tecnologia, mas também a garantia de sua efetiva utilização (NERI, 2012). Isso porque a utilização da tecnologia, no Ensino a Distância, requer, entre outros, conhecimentos de navegação e pesquisa na internet, manejo de programas e recursos de edição de textos e planilhas, download de arquivos, interação com outros discentes e com os docentes através de canais de comunicação virtual e/ou redes sociais, além da

realização de atividades e avaliações virtuais.

Outro efeito evidenciado por essas novas demandas educacionais diz respeito ao expressivo índice de analfabetismo digital (MERCADO, 2007), expressão que define os indivíduos que não possuem acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ou não possuem habilidades para utilizá-las (MELO, 2016). Segundo Melo (2016, p. 22), o analfabetismo digital ou tecnológico “refere-se a uma não competência para ‘ler’ o mundo digital e mexer com a tecnologia moderna”, condição decorrente de problemas educacionais vigentes, sendo reflexo direto da exclusão digital.

A esse respeito, Horta (2007, p. 5) ressalta que

Os entraves à inclusão digital no Brasil são mais complexos porque além das dificuldades qualitativas e quantitativas para o acesso a computadores e internet existe um alto nível de desigualdade social; como expressam o trabalho precário, o desemprego, a pobreza, a indigência, a fome, a exclusão social, educacional, dentre outros, enquanto formas contemporâneas de metamorfoses na configuração dos trabalhadores pelo capitalismo.

A exclusão digital-educacional está, portanto, relacionada à exclusão social, considerando que o Brasil se mantém, desde a década de 2000, no rol de países mais desiguais do mundo, ocupando, em 2019, o oitavo lugar no ranking de piores países em desigualdade de renda (ONU, 2019). Além disso, conforme Horta (2007), a propriedade e o uso das TIC estão concentrados e, segundo Hermida e Bonfim (2006), a educação brasileira é destinada à classe dominante.

Assim, dados os problemas sociais e políticos referentes ao acesso popular às tecnologias da informação e comunicação (HORTA, 2007), o Estado falha no dever “de oferecer a equidade aos cidadãos em tudo àquilo que é básico e necessário para a sua integração social” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 335). E, como consequência dessa falha, o aluno que não possui as habilidades necessárias ao Ensino a Distância, que não usufrui de ambiente adequado para a realização das atividades educacionais, que não tem acesso aos aparatos tecnológicos necessários e que não encontra suporte digital do Estado ou da IES, vê-se desestimulado e prejudicado em seu processo de aprendizagem (CAPELETTI, 2014). Nesse cenário, constatamos que o Ensino a Distância, no panorama digital-educacional brasileiro, pode se configurar como um meio de institucionalização das desigualdades sociais e da não garantia aos discentes de condições de acesso à educação de qualidade e à plena igualdade educacional, perspectiva que pode, em um cenário de crise sanitária, acentuar o abismo social e educacional no país.

3 O ABISMO EDUCACIONAL ACENTUADO PELA PANDEMIA DE COVID-19

O advento da pandemia da COVID-19 evidenciou a necessidade de ressignificação da educação brasileira. Nesse contexto, foram escancaradas as dificuldades de implementação de um ensino remoto de qualidade, tendo em vista os problemas de limitação de acesso às tecnologias entre parte significativa dos discentes. Diante disso, ao mesmo passo em que se fomentou a importância das inovações digitais como forma de substituição e continuação do processo de ensino-aprendizagem, revelou-se, também, um expressivo abismo educacional, impulsionado pela falta de acesso à internet e pela ausência de equipamentos, o que, por sua vez, está relacionado aos problemas de desigualdade social enraizados na sociedade brasileira.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), monitorada pelo IBGE (2021), no final do ano de 2019, 4,3 milhões de estudantes não utilizaram a internet. Dentre eles, 4,1 milhões (95,9%) são provenientes da rede pública de ensino. Isso demonstra que a limitação do acesso digital já era grande antes mesmo do surgimento da COVID-19, reforçando que a disponibilidade de internet e computadores é um óbice para a participação equitativa dos estudantes nas atividades de ensino remoto. Ainda nesse sentido, essa pesquisa constatou que, enquanto 98,4% dos estudantes da rede privada utilizaram a internet no ano supracitado, entre os estudantes de instituição pública esse uso foi de 83,7%. Quanto ao equipamento utilizado, foi identificada uma diferença significativa, visto que, enquanto 81,8% dos estudantes da rede privada acessaram a internet pelo computador, o percentual foi de apenas 43,0% entre os estudantes da rede pública.

Nessa perspectiva, as vicissitudes educacionais causadas pela pandemia não atingem uniformemente todos os estudantes, uma vez que aqueles pertencentes a grupos socioeconômicos mais vulneráveis estão sentindo de forma mais intensa as consequências negativas da suspensão das atividades presenciais, decorrentes da falta de acesso à internet de qualidade e da ausência de equipamentos tecnológicos, que, por sua vez, são reflexos da carência de políticas públicas voltadas à inclusão digital.

Segundo o CETIC (2018), 67% dos domicílios têm acesso à internet no Brasil, sendo esse percentual redistribuído entre as classes sociais (A, B, C ou DE). De modo detalhado, 99% estão dispostos na classe A, 94% na B, 76% na C e 40% na DE. Destacam-se, entre os principais motivos para a falta de acesso à rede, o alto custo, representando um percentual de 27%, e o fato de os moradores não saberem usar a internet, que representa uma parcela de 18%. Nessa mesma pesquisa, apurou-se também que o equipamento mais utilizado para o acesso à rede é o telefone celular, representando uma porcentagem de

99%, sendo que 100% são aqueles da classe A e 85% da DE. Por outro lado, os computadores estão presentes em 42% dos domicílios, dos quais 47% são pertencentes à classe C e 9% à DE.

Esses dados comprovam o quanto as diferenças entre as condições sociais podem influenciar nas questões de acesso digital. O fato é que, antes da crise emergencial de saúde pública vivenciada atualmente, não havia a necessidade incessante dessa conectividade no âmbito educacional. Por conseguinte, essa nova demanda provocou um “choque de realidade”, obrigando a efetividade de uma nova modalidade de ensino em um país já devastado por uma invariável crise educacional. Assim, em meio a esse processo de retração educacional, a ausência de políticas públicas voltadas à resolução dos impedimentos para a democratização do acesso ao ensino é um tema que requer constantes debates. Destarte, a insciência do Estado, frente à realidade brasileira quanto às limitações de acesso digital-educacional, acentua o descaso em relação aos estudantes de classes economicamente menos favorecidas.

Nesse contexto, de acordo com o portal “Monitoramento dos Gastos da União com Combate à COVID-19” (TESOURO, 2021), no ano de 2020, considerado como o período de início do surto pandêmico, o Ministério da Educação (MEC) gastou, aproximadamente, 1,2 bilhões de reais no combate à pandemia, enquanto que, por outro lado, o Ministério da Saúde gastou, aproximadamente, 39,5 bilhões e o Ministério da Cidadania, aproximadamente, 296,1 bilhões de reais. Neste ano de 2021, a União já gastou (até a segunda semana do mês de abril) 7,4 bilhões em saúde, enquanto na educação o gasto foi de, aproximadamente, 304 milhões de reais.

Sendo assim, com base nos fatos supracitados, constatamos as significativas diferenças entre os gastos de outros ministérios em comparação aos do MEC, o que, por sua vez, revela que a educação e suas problemáticas, atingidas pela crise, não foram objetivos prioritários de tutela da União. Desse modo, ressaltamos a relevância do ensino inclusivo, uma vez que por seu intermédio é possível alcançar as bases essenciais para o desenvolvimento econômico, para a erradicação da pobreza e para a redução das desigualdades. Logo, em tempos atípicos como este, é imprescindível que a educação também tenha primazia na distribuição dos investimentos públicos, sendo fundamental a coordenação de ações que resultem na inclusão digital.

4 ESTRATÉGIA DA UNEB PARA RETOMAR AS ATIVIDADES EDUCACIONAIS: A RESOLUÇÃO Nº 1.434/2020

Na tentativa de sanar a carência de suportes tecnológicos para os discentes, o Presidente do Conselho Universitário (CONSU) da Universidade do Estado da Bahia

(UNEB) aprovou, em caráter excepcional, a Resolução nº 1.434/2020 (UNEB, 2020), referente à criação de auxílios de inclusão digital para os alunos dos cursos de graduação presencial e pós-graduação stricto sensu presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no âmbito da UNEB. O principal objetivo dessa iniciativa consiste em viabilizar a participação dos alunos em atividades de ensino mediadas pelas tecnologias digitais, estabelecendo a política de assistência estudantil da instituição referida.

Sendo assim, busca-se, por meio dessa Resolução, garantir a disposição de meios para acesso, utilização e distribuição de informações e conhecimentos, de forma que todos os discentes, equitativamente, possam integrar de maneira efetiva a esfera educacional. Para tanto, esse auxílio de inclusão digital apresenta, de acordo com a disponibilidade orçamentária e financeira da UNEB, duas categorias de auxílio. São estas: (I) o Auxílio à Conectividade, que diz respeito à concessão de internet patrocinada através da cobrança reversa de acesso móvel à internet; e (II) o Auxílio de Suporte Emergencial à Inclusão Digital da UNEB, o qual concede, em uma única parcela, um auxílio financeiro para discentes que declararem não possuir equipamentos e recursos tecnológicos digitais.

Além disso, também foram estabelecidos critérios para o recebimento do benefício. Para recebê-lo é necessário que o estudante seja aluno de curso de graduação ou de pós-graduação presencial e de oferta contínua da UNEB, bem como é preciso possuir matrícula regular no plano de oferta extraordinário dos cursos de graduação ou em programa de pós-graduação stricto sensu da UNEB. Exige-se, ainda, que o estudante não esteja exercendo atividades remuneradas, a exemplo de vínculo empregatício registrado em Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), serviço público, cargo comissionado, terceirização, Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e similares. Vale ressaltar que os estudantes beneficiados por outros auxílios de assistência estudantil, como bolsas vinculadas aos Programas de Assistência Estudantil Mais Futuro e Partiu Estágio, também estão aptos para o recebimento do auxílio de inclusão digital.

5 AVALIAÇÃO DOS DESTINATÁRIOS DA RESOLUÇÃO Nº 1.434/2020 NO CAMPUS DE CAMAÇARI DA UNEB

Os dados apresentados a seguir dizem respeito a um estudo realizado com os discentes dos dois cursos do Campus XIX, Direito e Ciências Contábeis, da Universidade do Estado da Bahia, localizada no município baiano de Camaçari, que solicitaram o auxílio à Inclusão Digital da UNEB. No questionário, consideramos aspectos relacionados à experiência dos discentes com o Auxílio à Inclusão Digital, mas sem incluir perguntas de cunho pessoal, tais como idade, estado civil e gênero. As respostas dos discentes foram analisadas e, posteriormente, organizadas nos gráficos

compartilhados neste artigo.

Além disso, solicitamos aos participantes que indicassem quais melhorias poderiam ser feitas no Plano de Inclusão Digital da Universidade do Estado da Bahia, para que, além das informações sobre a sua experiência com o Auxílio à Inclusão Digital, pudéssemos expor sugestões e possibilidades de melhoria. O questionário foi disponibilizado nos grupos de WhatsApp das turmas do Campus e amplamente divulgado pelo centro acadêmico do curso de Ciências Contábeis, Centro Acadêmico Luca Pacioli (CALP), e pelo diretório acadêmico do curso de Direito, Diretório Acadêmico Cosme de Farias (DACOF).

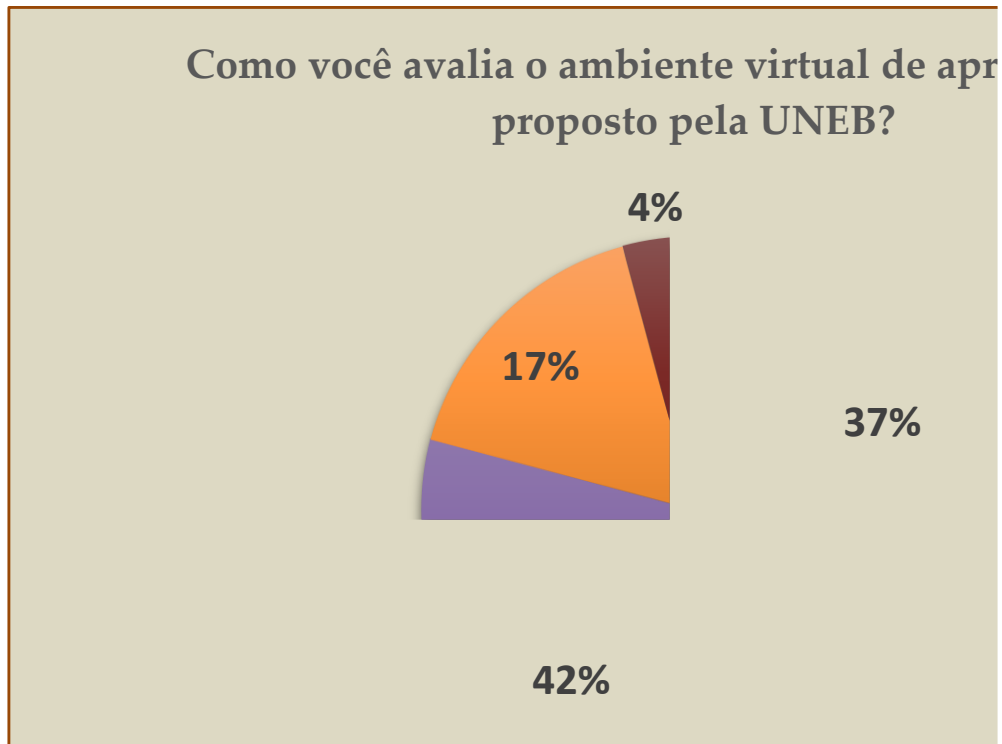
Para que o problema de pesquisa fosse analisado mais atentamente, aplicamos um questionário contendo sete perguntas fechadas e uma pergunta aberta ao grupo de discentes candidatos ao Auxílio de Inclusão Digital da UNEB, totalizando 48 discentes, entre homens e mulheres. As perguntas foram estas:

- 1) Como você avalia o ambiente virtual de aprendizagem proposto pela UNEB?
- 2) Você tem alguma dificuldade técnica ou pessoal para operar os equipamentos necessários para a realização das atividades remotas?
- 3) Você possui equipamento que possibilite o adequado manejo das ferramentas digitais necessárias para o ensino remoto emergencial?
- 4) Se sim, o equipamento que está sendo usado é de uso particular ou foi fornecido pela UNEB pelo Auxílio à Inclusão digital?
- 5) Você possui acesso à internet através de banda larga?
- 6) Se sim, esse acesso é pago por você ou em alguma medida foi fornecido pela UNEB pelo Auxílio à Inclusão digital?
- 7) A UNEB precisaria garantir o Auxílio à Inclusão Digital para garantir a sua permanência no ambiente virtual de aprendizagem?
- 8) Você possui alguma sugestão para melhoria do Plano de Inclusão Digital Discente na UNEB?

Utilizamos a plataforma Google Formulário para a realização da pesquisa, sem a opção de identificação, seja por nome ou por cadastro de e-mail para responder ao formulário, a fim de evitar a exposição dos discentes, ou que eles se sentissem constrangidos em responder. Após a aplicação do questionário, organizamos os dados nos gráficos expostos a seguir. As primeiras perguntas do questionário objetivaram conhecer a percepção/experiência dos discentes quanto ao ambiente virtual de aprendizagem proposto pela UNEB através da plataforma da Microsoft Teams com aulas síncronas e assíncronas, avaliando se possuíam alguma dificuldade de manusear

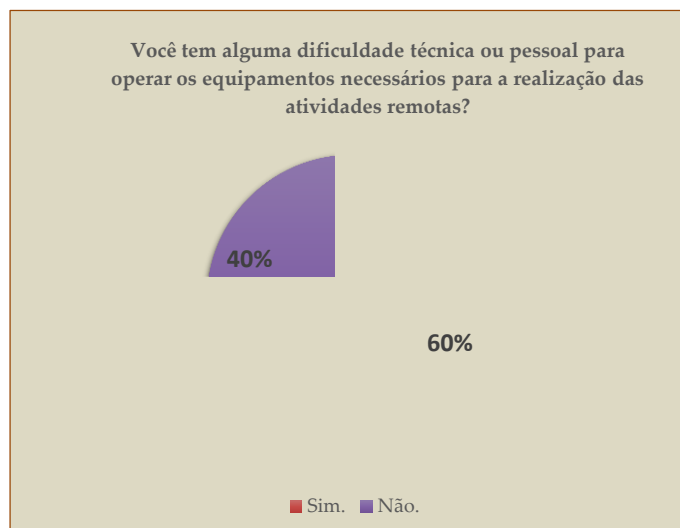
os equipamentos necessários para as aulas EAD.

Gráfico 1 – Avaliação do Ensino Remoto no Campus XIX da UNEB



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas ao questionário

Gráfico 2 – Avaliação do Ensino Remoto no Campus XIX da UNEB



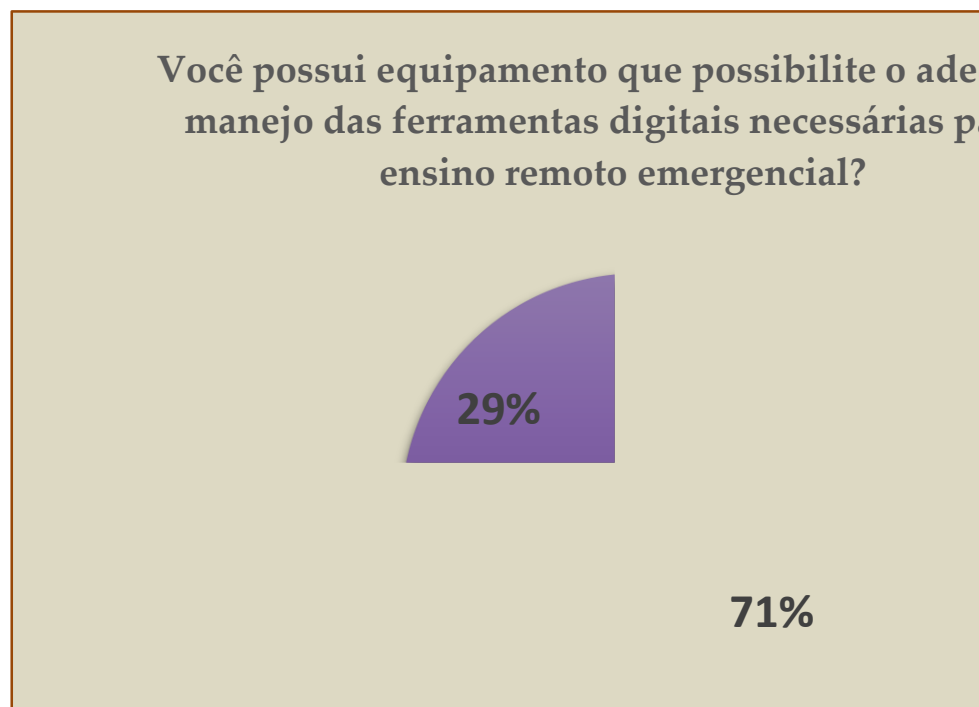
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas ao questionário

Com base nos dados expostos no Gráfico 1, constatamos que apenas 37% dos discentes candidatos ao programa de Auxílio à Inclusão Digital avaliaram ser adequado o ambiente virtual de aprendizagem proposto pela UNEB através da plataforma da Microsoft Teams, com aulas síncronas e assíncronas. Os demais discentes avaliaram como parcialmente adequado (42%), pouco adequado (17%) e inadequado (4%). Além disso, conforme apresentado no Gráfico 2, 60% dos alunos responderam que possuem alguma dificuldade técnica ou pessoal para operar os equipamentos necessários à realização das atividades de forma remota. Essa dificuldade que os alunos sentem pode ocorrer, segundo Vergara (2007), por causa das limitações no uso da tecnologia, como a lenta velocidade da internet, a baixa qualidade dos computadores e a falta de adaptação aos programas do ensino remoto. Essa autora ainda cita a limitação cultural, já que no Brasil a cultura é fortemente relacional, valorizando-se em demasia o contato face a face.

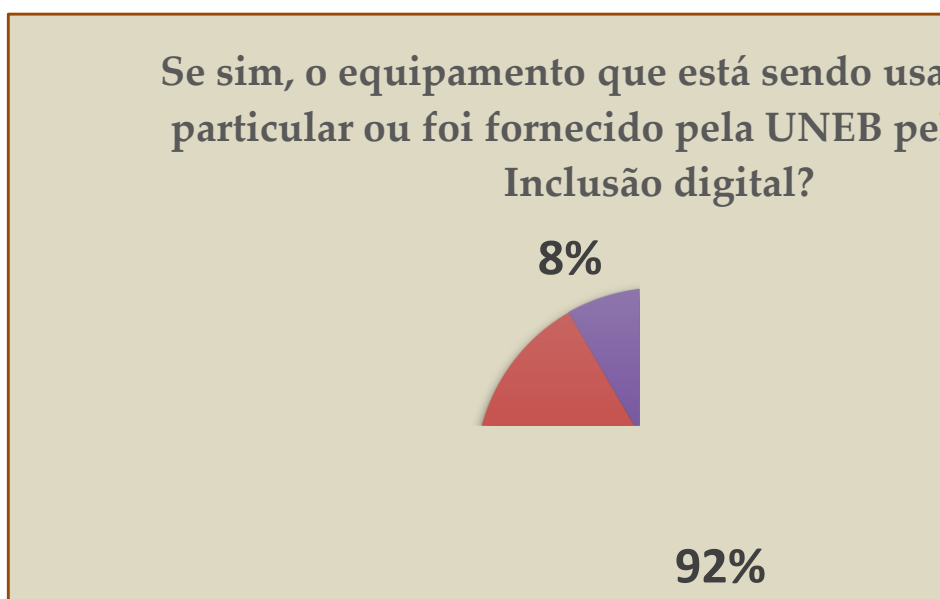
5.1 SOBRE O EQUIPAMENTO ADEQUADO PARA REALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SOBRE A FORMA COMO O EQUIPAMENTO FOI ADQUIRIDO

Quanto às perguntas acerca dos equipamentos adequados para uso no ensino remoto emergencial e sobre como adquiriram esses equipamentos, apresentamos as respostas dos discentes nos Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 – Avaliação do Ensino Remoto no Campus XIX da UNEB



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas ao questionário

Gráfico 4 – Avaliação do Ensino Remoto no Campus XIX da UNEB

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas ao questionário

Com base nos dados acima, observamos que 71% dos discentes que se cadastraram no programa de Auxílio à Inclusão Digital do Campus XIX da UNEB possuem equipamentos adequados para o ensino a distância, e que 29% não possuem equipamentos adequados. Desses 71% dos discentes que possuem um equipamento adequado para o ensino remoto, o equipamento foi fornecido pela UNEB apenas a 8% dos alunos, o que representa um total de quatro alunos contemplados com o Auxílio de Suporte Emergencial à Inclusão Digital da UNEB no Campus de Camaçari. Segundo Joye, Moreira e Rocha (2020), no Brasil existem poucos incentivos fiscais e políticas públicas para a compra de equipamentos adequados para o Ensino a Distância pelos estudantes. Além disso, os autores ainda comparam o Brasil a outros países, como a Finlândia, que possui uma política de inclusão digital e onde o acesso à internet é igualitário, oferecido gratuitamente em praças e transportes públicos, com priorização da formação docente e da inclusão digital de professores e alunos.

5.2 SOBRE O ACESSO À INTERNET ATRAVÉS DE BANDA LARGA E SOBRE A FORMA COMO ESSE ACESSO É MANTIDO

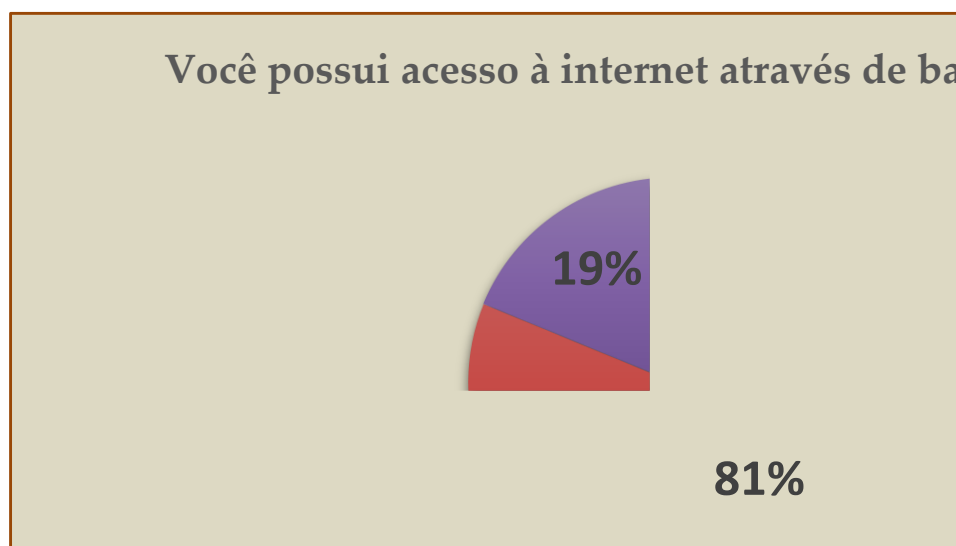
A modalidade de Ensino a Distância (EAD) utiliza transmissão via internet de conteúdo e de videoconferências ao vivo, as quais o aluno pode assistir por computador, tablet ou smartphone. É importante ter uma internet banda larga – termo utilizado para designar a internet de alta velocidade – para que os estudantes possam acompanhar as

videoconferências sem interrupções, bem como para que tenham acesso a todo material disponibilizado pelos professores.

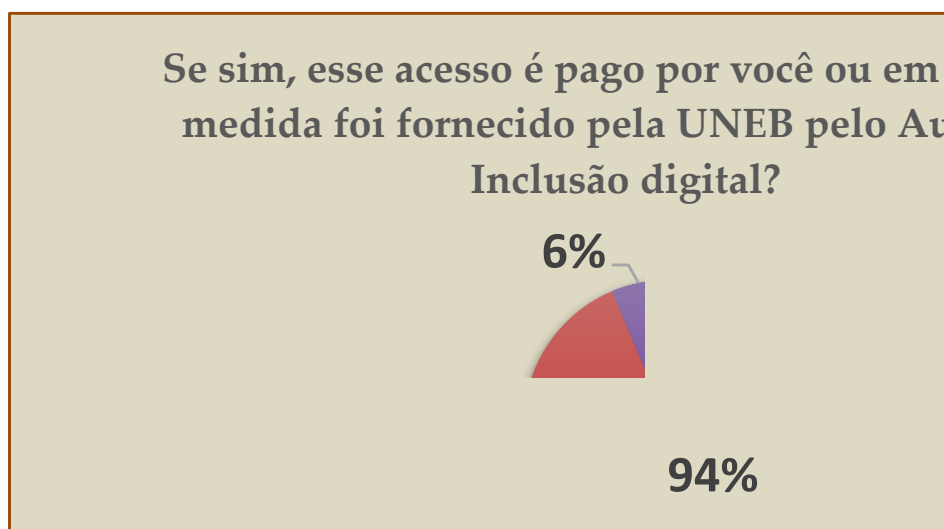
Portanto, a qualidade da internet está intrinsecamente ligada ao aproveitamento e rendimento do discente no curso EAD, porque todo o conteúdo será explicado através de um ambiente virtual de aprendizagem, e para ter acesso a esse material será necessário internet estável, sem grandes oscilações de velocidade. Para Capeletti (2014), o fato de os alunos não terem uma internet veloz ou computadores ágeis para suportar os programas das aulas EAD são fatores que prejudicam e, muitas vezes, desestimulam os alunos.

Dada a relevância desses fatores, perguntamos aos discentes que se cadastraram no programa de Auxílio à Inclusão Digital sobre a velocidade da internet por eles utilizada. Vejamos suas respostas nos Gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 – Avaliação do Ensino Remoto no Campus XIX da UNEB



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas ao questionário

Gráfico 6 – Avaliação do Ensino Remoto no Campus XIX da UNEB

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas ao questionário

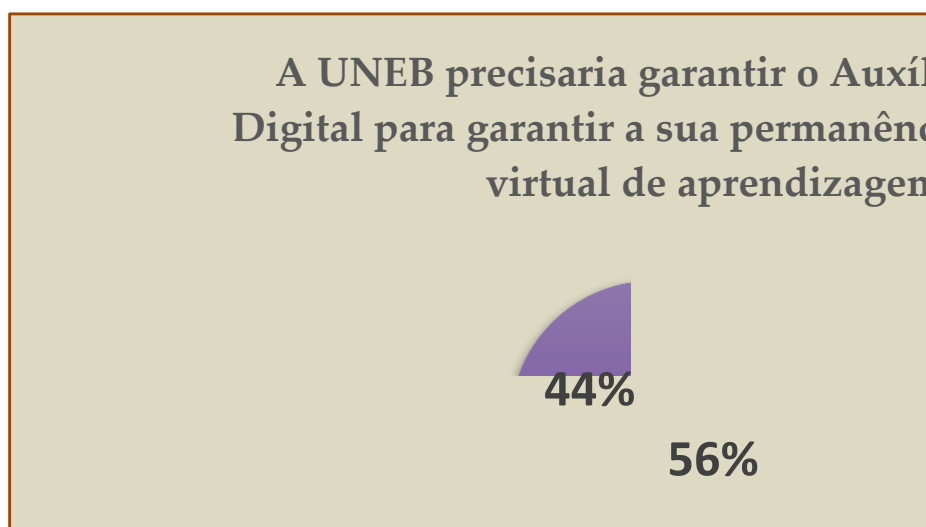
Conforme exemplificado no Gráfico 5, 81% dos discentes que se inscreveram no programa de Auxílio à Inclusão Social responderam que possuem acesso à internet através de banda larga, o que significa um aproveitamento melhor dos estudos e do curso na modalidade EAD. Desses 81% dos discentes que possuem internet banda larga, 6% (Gráfico 6) responderam que o acesso à internet é financiado pela UNEB, ou seja, um número muito baixo de alunos inscritos no programa de Auxílio à Inclusão Digital está sendo auxiliado, representando um total de 3 alunos beneficiados pelo Auxílio à Conectividade no Campus de Camaçari. Ademais, cabe ressaltar que o Gráfico 5 mostra um percentual de 19% de alunos que não possuem internet banda larga de alta velocidade, o que pode causar prejuízo no seu desempenho no curso durante esse período de ensino remoto.

Considerando esse cenário de desigualdade social com relação ao acesso à internet, vivenciado por grande parte da população brasileira, acentuado durante a pandemia de COVID-19, acreditamos ser de grande relevância apresentar alguns dos dados coletados pela pesquisa do Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (IDEC). Segundo essa pesquisa, as políticas erráticas de telecomunicações e educação criaram uma “elite estudantil”, que pode contar com uma conexão estável e sem restrições, telas grandes e equipamentos com capacidade de processamento, mas, por outro lado, existem muitas pessoas totalmente desconectadas, principalmente da classe C e D/E, que só possuem acesso à internet móvel e, basicamente, um celular como equipamento de conectividade (IDEC, 2021). Dessa forma, os alunos que não possuem internet banda larga de alta velocidade têm seu desempenho prejudicado, visto que, segundo o IDEC (2021), ficam circunscritos a um número reduzido de aplicativos e com possibilidade de navegação na internet limitada aos seus aparelhos de celular.

5.3 O AUXÍLIO À INCLUSÃO DIGITAL COMO GARANTIA À PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Com base nos resultados apresentados no Gráfico 7, podemos observar que 56% dos estudantes, ou seja, a maioria dos alunos que se cadastrou no programa de Auxílio à Inclusão Digital da UNEB, precisam do suporte da universidade para se manter no ambiente virtual de aprendizagem e, conseqüentemente, no curso.

Gráfico 7 – Avaliação do Ensino Remoto no Campus XIX da UNEB



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas ao questionário

Do ponto de vista sociológico, para Branco, Conte e Habowski (2020), a permanência do estudante perpassa pela qualidade da educação a ele oferecida, além das condições de permanência e perspectivas de melhoria para se evitar a perpetuação da reprodução, também via EAD, de desigualdades sociais e culturais. Portanto, para a permanência desses alunos, é preciso que esse programa da UNEB continue sendo oferecido, a fim de que não ocorra a evasão acadêmica durante esse período de ensino remoto e de restrições sanitárias.

5.4 DAS SUGESTÕES PROPOSTAS PELOS ALUNOS PARA MELHORIA DO PLANO DE INCLUSÃO DIGITAL DOS DISCENTES NA UNEB

Na pesquisa, abrimos espaço para saber se os discentes possuíam alguma sugestão para melhoria do Plano de Inclusão Digital Discente na UNEB. As principais reclamações sinalizadas dizem respeito aos valores disponibilizados pela UNEB, considerados muito baixos para a compra de um smartphone e, ainda, para manter a mensalidade de internet.

Cabe salientar que o smartphone não é considerado um equipamento adequado de aprendizagem, já que muitas vezes não consegue “carregar” eficientemente os programas utilizados no ensino remoto da UNEB, como o Microsoft Teams e o Pacote Office (Word, Excel, Power Point, por exemplo).

Outros discentes apontaram a necessidade de mais vagas para o Plano de Inclusão Digital da UNEB, diminuindo, inclusive, os requisitos da classificação para receber o auxílio, visto que, além de poucas vagas, os requisitos são complexos e acabam excluindo pessoas que realmente necessitam, em decorrência do processo extremamente burocrático. Além disso, os discentes reclamaram da plataforma escolhida pela UNEB para o ensino remoto, no caso, a plataforma da Microsoft Teams, enfatizando que ela não atende bem às necessidades dos alunos e que, por isso, deveria ser substituída por uma plataforma mais intuitiva e dinâmica. Por fim, um discente pontuou que faltou um treinamento para os alunos sobre como seriam as aulas e sobre como usar a plataforma, sugerindo que a UNEB disponibilize um curso para treinamento dos alunos, assim como ocorreu com os professores.

Diante do exposto, percebemos que nem todos os lares brasileiros possuem uma internet banda larga de alta velocidade, e que muitos desses lares não dispõem de computadores para a realização das aulas no método EAD, adotado durante a pandemia – realidade vivenciada por alguns dos estudantes do Campus XIX da UNEB de Camaçari. Assim, com base nos dados acima apresentados, constatamos que, nesse campus, muitos dos alunos que sofrem com a exclusão digital, por não possuírem os equipamentos para a participação das aulas durante a pandemia, apesar de a universidade ter criado o programa de Auxílio à Inclusão Digital, ainda enfrentam dificuldades no processo de inclusão digital, o que exige que repensemos os modelos das políticas públicas atualmente ofertadas, visando atender às reais necessidades do sistema educativo e dos alunos da UNEB – e das demais instituições públicas de ensino – enquanto durarem as restrições sanitárias, no intuito de que não continue sendo violado o direito à educação, conforme assegurado pela Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado neste artigo aponta que, no cenário pandêmico provocado pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), quando o distanciamento social no âmbito acadêmico tornou-se uma exigência sanitária, o país não é ainda capaz de promover o acesso igualitário à educação formal no ambiente virtual. Nesse panorama de crise sanitária, considerando as perspectivas dos discentes do Campus XIX da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) quanto aos desafios para a concretização da modalidade de

Ensino a Distância e quanto à aplicação da Resolução nº 1.434/2020 do Conselho Universitário da UNEB, constatamos que o Ensino a Distância institucionaliza as desigualdades sociais e acentua o abismo educacional no país.

Ademais, o auxílio de suporte emergencial à inclusão digital para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica possui limitação quantitativa e não garante a universalização do acesso à internet e aos equipamentos necessários para realização das atividades educacionais a distância, além de não oferecer suporte técnico aos discentes e não assegurar sua permanência no ambiente virtual. O Estado e as IES, nesse sentido, falham, pois não caucionam aos discentes as condições de acesso e de plena igualdade à educação. Por fim, enfatizamos a urgência de efetivas políticas públicas voltadas à resolução dos impedimentos para a democratização do acesso ao ensino, com a adoção de ações que resultem na inclusão digital, para que se possa alcançar, também, a inclusão social, o pleno e igualitário acesso à educação, o desenvolvimento econômico, a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T. M. F.; MENEZES, A. H. N.; VASCONCELOS, F. M. de B. P. Crescimento da educação a distância e seus desafios: uma revisão bibliográfica. **REVASF**, Petrolina, v. 4, n. 6, p. 63-74, dez. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17546440-Crescimento-da-educacao-a-distancia-e-seus-desafios-uma-revisao-bibliografica.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ARTIGAS, N. A. S. **Dificuldades apresentadas no ensino de educação à distância**. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24812_12508.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BIELSCHOWSKY, C. E. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos? **Revista EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, e709, p. 1-26, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 132-154, mar. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3921/3706>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 10 abr. 2021.
- CAPELETTI, A. M.. Ensino a distância: desafios encontrados por alunos do ensino superior. **Revista eletrônica saberes da educação**, São Roque, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Aldenice.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa TIC Domicílios 2018**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CORTINHAS, M. S. **Educação a distância no ensino superior**: reflexões sobre o processo de inclusão/exclusão. 2012. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/326_181.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DURAN, D. **Alfabetismo digital e desenvolvimento**: das afirmações às interrogações. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07052013-162230/publico/debora.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ECCO, I.; NOGARO, A. A Educação em Paulo Freire como Processo de Humanização. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015. p. 3524-3535. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

FERREIRA, R. **A Internet como ambiente da Educação à Distância na Formação Continuada de Professores**. 2000. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000503.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

HORTA, R. **A educação a distância diante da exclusão digital no Brasil**. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/52200732540PM.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios Contínua. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

IDEC. Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor. **Pesquisa Acesso à Internet Residencial dos Estudantes**. Disponível em: https://idec.org.br/arquivos/pesquisas-acesso-internet/idec_pesquisa-acesso-internet_acesso-a-internet-residencial-dos-estudantes.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 9, n. 7, p. 1-19, maio 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>. Acesso em: 3 jul. 2021.

LAPA, F. B.; GUSSO, L. de C. S.; SOUZA, S. de. Direito humano à educação (art. 26 na DUDH): os desafios para implementar uma educação em Direitos Humanos no Brasil. **Diálogo**, Canoas, n. 39, p. 119-132, dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i39.5222>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 4-6, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MELO, A. F. A inclusão digital na escola para a erradicação do analfabetismo tecnológico. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/26618>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MERCADO, L. P. L. **Dificuldades na educação a distância online**. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

NERI, M. C. (Org.). **Mapa da exclusão digital**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE/CPS, 2012. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID_texto_principal.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Americana de Direitos Humanos** ("Pacto de San José de Costa Rica"). 1969. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais** (Protocolo de São Salvador). 1988. Disponível em: http://www.cidh.org/basicos/portugues/e.protocolo_de_san_salvador.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nações Unidas, Paris, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral da ONU. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nações Unidas, 1966. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. **Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**. Observaciones generales 13 (21º período de sesiones, 1999): El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto). 1999. Disponível em: <https://www.es.cr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no

século XXI. 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 10 abr, 2021.

PAMPLONA, Nicola. Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet. **Folha de S. Paulo**, Rio de Janeiro, [s. p.], 14 abr. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>. Acesso em: 3 jul. 2021.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. In: OBSERVATÓRIO SOCIOECONÔMICO DA COVID-19. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Resolução nº 1.434/2020**. Aprova, em caráter excepcional, a criação de auxílios de Inclusão Digital para os alunos dos cursos de graduação presencial e pós-graduação stricto sensu, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no âmbito da UNEB. 2020. Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/10/1434-consu-Res.-aux%C3%ADlio-inclus%C3%A3o-digital-DISCENTE.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

ROESLER, J. **Coronavírus e a Educação Online como alternativa no calendário escolar**. 2020. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Coronavirus_abre_as_portas_para_educacao_online_Jucimara_Roesler.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

STALLIVIERI, L. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil Características, Tendências e Perspectivas**. 2007. Disponível em: https://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

TESOURO TRANSPARENTE. **Monitoramento de Gastos da União com Combate à COVID-19**. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/visualizacao/painel-de-monitoramentos-dos-gastos-com-covid-19>. Acesso em: 12 abr. 2021.

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação à distância. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, ed. especial, p. 1-8, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cebape/v5nspe/v5nspea10.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.



Título em inglês:

**THE (IN)EFFICIENCY OF DISTANCE TEACHING: THE
CASE OF IMPLEMENTATION OF THE DIGITAL INCLUSION AT
CAMPUS XIX OF UNEB**

INVENTÁRIO