

INCLUIR OU EXCLUIR? EIS A QUESTÃO: UM DISCUSSÃO SOBRE A INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A DISCUSSION ON DIGITAL INCLUSION IN BRAZILIAN EDUCATION DURING AND POST-COVID-19 PANDEMIC

Rodrigo Alberto Todelo
Luciandro Tassio Ribeiro de Souza
Tania Suely Azevedo Brasileiro

RESUMO

A inclusão digital na educação brasileira é um assunto relevante e atual que se tornou bem mais evidente perante a pandemia da Covid-19 que expôs as profundas desigualdades no acesso à tecnologia e à internet, bem como a falta de formação e suporte técnico para os professores na adaptação ao ensino remoto. A exclusão digital se tornou um dos principais obstáculos para garantir a continuidade do processo educacional. Enquanto a inclusão digital é um passo essencial para garantir a equidade e a qualidade da educação brasileira. Desta forma, o trabalho objetiva discutir a inclusão digital na educação brasileira diante dos desafios impostos pela pandemia. A metodologia utilizada na composição deste estudo foi realizada através da revisão bibliográfica que consistiu na busca de artigos, livros e outras publicações de autores da área educacional, a fim de compreendermos as questões relacionadas à inclusão digital e aos desafios da educação brasileira. Como considerações, destacamos ser fundamental que políticas públicas efetivas sejam criadas para garantir o acesso à tecnologia e à internet de qualidade. Isso implica em investimentos em infraestrutura, especialmente em áreas rurais e comunidades de baixa renda, onde a exclusão digital é mais acentuada. Além disso, é importante desenvolver programas de formação e suporte técnico, não apenas para os professores, mas também para os alunos, a fim de que todos possam utilizar as tecnologias de forma eficaz.

Palavras-Chave: Pandemia; Covid-19; Educação; Inclusão digital.

ABSTRACT

Digital inclusion in Brazilian education is a relevant and current issue that has become much more evident in the face of the Covid-19 pandemic, which has exposed the profound inequalities in access to technology and the internet, as well as the lack of training and technical support for teachers. Adapting to remote teaching. The digital divide has become one of the main obstacles to ensuring the continuity of the educational process. While digital inclusion is an essential step to guarantee equity and quality in Brazilian education. In this way, the work aims to discuss digital inclusion in Brazilian education in the face of the challenges posed by the pandemic. The methodology used in the composition of this study was carried out through a bibliographic review that consisted of searching for articles, books and other publications by authors in the educational area, in order to understand the issues related to digital inclusion and the challenges of Brazilian education. As considerations, we emphasize that it is fundamental that effective public policies are created to guarantee access to quality technology and internet. This implies investments in infrastructure, especially in rural areas and low-income communities, where the digital divide is most pronounced. In addition, it is important to develop training programs and technical support, not only for teachers, but also for students, so that everyone can use technologies effectively.

Keywords: Pandemic; Covid-19; Education; Digital inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão digital desempenha um papel fundamental na equalização de oportunidades em uma sociedade desigual, especialmente na era do conhecimento em que vivemos. Ela oferece acesso a recursos e ferramentas digitais que podem promover a cidadania, a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Através da inclusão digital, segundo Silva (2021) diversas esferas da vida cotidiana são impactadas positivamente. Por exemplo, o uso de urnas eletrônicas durante as eleições permite um processo mais ágil, transparente e seguro, contribuindo para a democracia e a participação cívica. Além disso, os caixas eletrônicos, assim como os cartões eletrônicos, proporcionam que o acesso a benefícios sociais de forma mais eficiente e inclusiva.

No entanto, segundo Habowski e Conte (2019) é importante ressaltar que a inclusão digital não deve ser considerada como um fim em si mesma. Para os autores, ela deve ser vista como um meio para promover a inclusão social e a equidade, garantindo que todos os segmentos da sociedade tenham acesso às tecnologias digitais, e que estas possam superar barreiras como a falta de infraestrutura, a desigualdade socioeconômica e a falta de capacitação.

Para tanto, de acordo com Klumpp *et al.* (2021) é necessário que as teorias e direcionamentos relacionados à inclusão digital sejam colocados em prática por meio de políticas públicas efetivas, pois a falta de investimento adequado e a priorização das necessidades da população acarretam fatores negativos para a sociedade, especialmente em relação à inclusão digital, principalmente na educação.

Segundo Lima Neto (2021) e Soldão (2021) se antes mesmo da pandemia, já era evidente que muitas escolas no Brasil enfrentavam desafios em termos de capacitação dos professores, infraestrutura adequada e disponibilidade de equipamentos tecnológicos. Essas deficiências foram ampliadas durante a crise da Covid-19, quando o ensino remoto se tornou a única opção viável para a continuidade do processo educacional.

Mas será que todos os professores e alunos possuíam acesso? Se sim, em que condições? A pandemia já acabou? Podemos afirmar que estamos vivendo em uma era

pós-pandemia? Se sim, o que mudou? Temos uma escola melhor? Mais inclusiva digitalmente?

Enfim, essas e outras questões relacionadas à inclusão digital na educação e às transformações que a pandemia impôs ao sistema educacional precisam ser amplamente discutidas. Acreditar que a escola voltará exatamente como era antes seria ignorar as necessidades de repensar um futuro educacional mais adaptado às necessidades e desafios da sociedade contemporânea.

Desta forma, o trabalho objetiva discutir a inclusão digital na educação brasileira diante dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19. A metodologia utilizada na composição deste estudo foi realizada através da revisão bibliográfica que consistiu na busca de artigos, livros e outras publicações de autores da área educacional, a fim de compreendermos as questões relacionadas à inclusão digital e aos desafios da educação brasileira. Como considerações, destacamos ser fundamental que políticas públicas efetivas sejam criadas para garantir o acesso à tecnologia e à internet de qualidade. Isso implica em investimentos em infraestrutura, especialmente em áreas rurais e comunidades de baixa renda, onde a exclusão digital é mais acentuada. Além disso, é importante desenvolver programas de formação e suporte técnico, não apenas para os professores, mas também para os alunos, a fim de que todos possam utilizar as tecnologias de forma eficaz.

DA PANDEMIA AO ENSINO REMOTO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A pandemia de Covid-19 causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, tem sido um dos eventos mais trágicos dos últimos séculos. A doença que se originou na cidade de Wuhan, China, em dezembro de 2019 e se espalhou rapidamente pelas localidades, regiões, países e mundo por consequência do desconhecimento, respectivos sintomas e medidas de prevenção. Entretanto, apenas em março de 2018 devido ao grande número de casos e óbitos em diversos países, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a Covid-19 como uma pandemia que se:

[...] alastrou devido à rapidez com que esse vírus se espalha e por se desconhecer qualquer forma de tratamento e não existindo, por sua vez, vacina para combater o avanço do referido vírus. Ao longo deste ano, a Covid-19

provocou milhares de vítimas de morte e infectados por várias nações. Diante dessa calamidade sanitária, estados e governos tiveram que adotar medidas restritivas que atingiram setores produtivos e informais, bem como cotidianos urbanos e rurais. Isso porque se faz necessário evitar aglomeração e excesso de deslocamento de pessoas para dificultar a transmissão do novo coronavírus. Os decretos dos poderes públicos destinados ao controle da infecção divergiram com os interesses dos empresários e com os hábitos de qualquer sujeito social que tinha construído uma rotina que demarcava suas ações. Redução da produção, desemprego, aprofundamento da miséria social e protestos de rua tomaram conta das principais cidades do mundo, especialmente nos países que possuem histórico de colonização e grandes desigualdades sociais (AZEVEDO et al., 2021, p. 54- 55).

No entanto, a adoção das medidas de prevenção da Covid-19, como o distanciamento social e o confinamento em casa, apresentou desafios para muitas pessoas. Essas medidas impactaram várias esferas da vida, incluindo trabalho, lazer e atividades cotidianas, fazendo com que as pessoas precisassem se ajustar a um novo ambiente restrito, o espaço de suas casas (RÊGO; GARCIA; GARCIA, 2020).

Segundo GARCIA *et al.* 2020), a pandemia expôs e ampliou as desigualdades sociais existentes, afetando de forma desproporcional as pessoas em situações mais vulneráveis, aqueles que já enfrentavam em desigualdades socioeconômicas, com acesso limitado a recursos, condições de moradia inadequadas, empregos informais ou baixos salários, foram os mais afetados pelas restrições impostas pela pandemia.

O que vemos durante a pandemia é o retrato da fragilidade das políticas que foram construídas até aqui, perspectivas que avançam, mas que ainda não garantem direitos básicos ao ponto de, durante a vivência de uma pandemia, muitas famílias extrapolarem as preocupações com a contaminação da covid-19, e precisarem continuar articulações para questões básicas, como alimentação, compartilhamento do espaço da casa, ações inesperadas das instituições de segurança pública e, entre outras coisas (GAMA, 2020, p. 21)

A pandemia da Covid-19¹ também trouxe muitos desafios para a educação brasileira, principalmente no que se refere à inclusão digital de alunos e professores. Com

¹ Segundo o Diretor Geral da Organização Mundial da Saúde, OMS, Thedros Ghebreyesus, o fim da pandemia pode estar próximo, mas que ainda é cedo para declarar vitória. Salientou que há mais de 3 bilhões de pessoas sem qualquer tipo de acesso a vacinas e que, portanto, ainda há risco do surgimento de mais variantes. Fonte: <www.news.un.org>. Acesso em 04 mar. 2023.

a suspensão das aulas presenciais, a modalidade de ensino remoto se tornou a única alternativa para garantir o acesso à educação durante o período de isolamento social.

No entanto, essa modalidade de ensino revelou profundas desigualdades no acesso à renda, à tecnologia e à internet, especialmente para estudantes de escolas públicas. Além disso, falta de formação e suporte técnico para os professores também dificultou o processo de adaptação ao ensino remoto (SOUZA; BRASILEIRO, 2022).

Assim, se torna necessário questionarmos: “[...] Mas o que é ensino remoto? Quais são os princípios? Onde já existiu? Quais são as experiências de acúmulo? (NOLASCO-SILVA; LO BIANCO, 2022, p. 102).

Segundo Vacilotto e Souza (2021, p. 109), “[...] o ensino remoto foi imposto a todos, devido ao fechamento temporário das escolas”. Em consonância, Rocha *et al.* (2021) destaca que o ensino remoto ou Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma solução rápida adotada durante a pandemia para garantir “[...] a continuidade do processo de formação de crianças, jovens e adultos” (PEREIRA; MODESTO, 2021, p. 41-42).

“[...] Com quais tecnologias? Baseados em que princípios? Para qual público? Para todos? Para alguns? (NOLASCO-SILVA; LO BIANCO, 2022, p. 102).

De acordo com Fernandes e Costa (2020, p. 50), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) “[...] está previsto na portaria nº 343 (alterada pela Portaria nº 345) do Ministério da Educação, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia.”

Entretanto, segundo Silva *et al.* (2021, p. 35) não foi “[...] uma modalidade escolhida e preterida pelos professores e alunos, mas sim de maneira obrigatória por uma situação de catástrofe”, que possibilitou o redimensionamento dos espaços e tempos presenciais na modalidade de ensino à distância (EaD).

Para tanto, Coscarelli (2020) destaca que o ensino remoto é diferente de Educação a Distância (EaD), pois se tratou de uma ação emergencial, onde os cursos presenciais migraram para meios digitais, porém:

[...] O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de

atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (o que não é trivial nem simples) (COSCARELLI, 2020, p. 15)

Em consonância, Leal *et al.* (2021) destacam que devido o ensino mediado por tecnologias digitais durante a pandemia ser visto como uma solução rápida para garantir a “continuidade” das atividades escolares e acadêmicas, por outro lado, evidenciou a disparidade entre alunos de escolas particulares e públicas no acesso às atividades *on-line*, pois enquanto muitos alunos de escolas particulares possuíam os recursos necessários para realizar as atividades *on-line*, os alunos de escolas públicas pouco desfrutaram ou mesmo não possuíam se quer o acesso aos dispositivos, internet estável ou conhecimento avançado sobre o uso de tecnologias digitais (RIBEIRO, 2020; LÁZARO, 2019).

Além disso, aspectos socioeconômicos, geográficos e culturais influenciaram na forma como os alunos se envolviam no ensino remoto. Assim, se torna necessário questionarmos:

[...] Como oferecer educação, de forma não presencial, aos estudantes de famílias economicamente desfavorecidas, num contexto pandêmico, que agravou as desigualdades sociais? Como educar, sem excluir, considerando que no Brasil o acesso digital não está disponível para todos? Como adaptar a comunicação pedagógica à dinâmica fluida dos meios digitais? (OLIVEIRA JÚNIOR, 2021, p. 27).

As questões levantadas por Oliveira Júnior (2021) são extremamente relevantes e desafiantes no contexto do ensino remoto. Entretanto, Rosa *et al.* (2021) destacam que a inclusão digital não deve ser vista apenas como a garantia o acesso à tecnologia, mas sim de também promover uma educação crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias, a fim de evitar a reprodução de desigualdades e preconceitos presentes na sociedade.

Em consonância, Bitencourt *et al.* (2021) destacam que a inclusão digital na educação deve ser vista como uma questão de direitos humanos e um meio para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua condição social, econômica ou geográfica.

Na próxima seção, discutiremos a inclusão digital com mais ênfase, assim como a necessidade de políticas educacionais e investimentos que visem reduzir a desigualdade de acesso das tecnologias no contexto educacional.

INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO AINDA ATUAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

A busca por inovação e atualização é uma necessidade constante de acompanhar o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas em diversas áreas.

Na educação, a inovação desempenha um papel crucial na melhoria dos métodos de ensino, no acesso a recursos educacionais e na criação de ambientes de aprendizagem eficazes. À medida que novas tecnologias surgem e se desenvolvem, novas oportunidades se abrem para enriquecer a experiência educacional e promover a aprendizagem significativa, com melhores práticas pedagógicas que ajudam a preparar os alunos para um mundo em constante mudança, onde a capacidade de aprender, adaptar-se e inovar é fundamental.

Entretanto, segundo Rocha e Garcia (2020) essa realidade demonstra que ainda há muitas desigualdades no acesso à educação, principalmente em países como o Brasil, onde a distribuição de recursos para a educação é desigual. Essas desigualdades foram ampliadas durante a pandemia de Covid-19 que aprofundou ainda mais as disparidades educacionais existentes, principalmente para alunos da rede pública de ensino e de famílias com menor poder aquisitivo.

Além disso, também gerou desafios no que diz respeito à adaptação dos professores e alunos ao novo formato, à manutenção da interação e do engajamento dos alunos nas aulas e na avaliação do aprendizado “[...] e das condições de exercício da docência pelo professor” (SHIMITE; KOGA, 2021, p.74).

Assim, se torna necessário questionarmos: O acesso ao mundo digital é disponível para todos? Se sim, como? Quais as alternativas?

De fato, essas são questões cruciais a serem consideradas ao discutir a inclusão digital na educação brasileira. Embora seja um desafio, para Cavalcanti (2020) e Basniak e Soares (2014) é essencial que as políticas públicas sejam integradas à tecnologia nas escolas, o que isso inclui a infraestrutura necessária, como acesso à internet de qualidade

e equipamentos adequados, assim como capacitação e formação para professores e uma educação mais justa, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Bonilla (2009), Rivas (2019) e Boneti (2005) destacam que a promoção da inclusão digital não deve apenas fornecer acesso à tecnologia, mas também capacitar as pessoas com as habilidades necessárias para aproveitar essas oportunidades. Os autores também destacam que a promoção da inclusão digital não se trata apenas de fornecer acesso à tecnologia, mas também de desenvolver habilidades e competências digitais nos estudantes e professores. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de busca, seleção e avaliação de informações na internet, bem como o uso de ferramentas digitais para a produção e compartilhamento de conteúdo (GLASGOW, 2019).

Para Bianchetti (2001) e Cabral Filho (2011), outro desafio importante é garantir que a inclusão digital seja inclusiva e equitativa. Isso significa que é necessário considerar a diferença socioeconômica, cultural e educacional dos estudantes e professores ao desenvolver políticas e estratégias de inclusão digital. Os autores também consideram fundamental a garantia de que a tecnologia seja utilizada para promover a inclusão social e não a exclusão.

Entretanto, Costa (2015) destaca que o termo “inclusão digital”, encobre suas facetas excludentes, ou seja, se contrapõe ao termo exclusão digital e recebe diversos significados:

[...] dependendo de sua área de aplicação, na educação e comunicação, enquanto direitos humanos fundamentais – vertente que pretendemos seguir neste trabalho. O sentido de ID que buscamos, ao afastarmo-nos da simples distribuição de máquinas nas escolas, aproxima-se das relações estabelecidas não só dos Seres Humanos com as Máquinas (computador ou quais outras TIC), mas dos Seres Humanos entre si e com as Máquinas, relações acima de tudo sociais, em dados contextos geográficos e históricos, de onde também há possibilidades de estímulo à democracia, podendo contribuir para o exercício pleno da cidadania, através da escolarização e do desenvolvimento omnilateral dos sujeitos pela interação com comunicação, com a informação, com o trabalho para a construção de sua autonomia. A autonomia dos sujeitos pressupõe a inclusão social, o pleno desenvolvimento de capacidades cognitiva, física, afetiva, social, cultural e criativa. A combinação destes e de outros aspectos é o que conduzirá os sujeitos à liberdade, inclusive de escolha, e isto nos importa na “inclusão social” e digital, entendendo esta última como a capacidade que tem o sujeito de, utilizando todas as capacidades humanas supracitadas, inserir-se na Sociedade Digital pelas vias da autoria e não somente do consumo de produtos digitais, culturais e científicos importados. (COSTA, 2015, p. 26)

A citação de Costa (2015) ressalta que o termo "inclusão digital" tem várias facetas e significados, dependendo do contexto em que é aplicado, pois transcende os limites de uma única área do conhecimento e se relaciona com uma variedade de questões, principalmente educacionais.

Assim, consideramos que a inclusão digital busca superar as desigualdades no acesso e uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Entretanto, envolve garantir que todos os indivíduos, independentemente de sua origem socioeconômica, localização geográfica, gênero, idade ou deficiências, tenham acesso às TICs e sejam capazes de utilizá-las de forma significativa (BARRETO, 2008; BETTEGA, 2010).

Ao abordar a inclusão digital, Antunes (2020) e Lima e Mallmann (2022) destacam que é importante considerar tanto os aspectos materiais, como o acesso a dispositivos e conectividade, quanto os aspectos sociais e culturais relacionados às habilidades digitais, alfabetização digital, competências e práticas necessárias para uma participação efetiva na sociedade digital.

Para tanto, Xabregas e Brasileiro (2019) destacam que só poderá ser alcançado por meio da escolarização e do desenvolvimento integral dos sujeitos, por meio da interação com a comunicação, a informação e o trabalho, visando a construção da autonomia dos sujeitos, com o pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, físicas, afetivas, sociais, culturais, criativas, e a inserção na sociedade digital pela autoria, e não apenas pelo consumo de produtos digitais.

A esse respeito, destacamos ser fundamental a concepção das tecnologias como elementos sem neutralidades. Elas podem ser simplesmente instrumentalizadas para concretizar ideias, projetos ou visões de mundo. Em outros termos, podemos afirmar, respaldado por uma tradição de pensamento crítico sobre as tecnologias – lastreada pelas interpretações de Schumpeter (1911, 1942), Wittgenstein (1979, 1990), Winner (1978, 1986), Ellul (1994, 1990) e Feenberg (2003, 2010) – seja na forma de artefatos, sistemas ou infraestruturas, cristalizadas nos valores e projetos políticos.

Aprofundemos, como exemplo ilustrativo, o que ocorre nas plataformas digitais, onde a mecânica do consumo se baseia no uso de pacotes de dados. Esta relação de consumo está presente na vida de milhões de pessoas por meio dos aparelhos celulares

móveis de telefonia, de contratos de fornecimento de sinal de internet via cabos de banda larga, que evoluíram na última década de tal maneira a tornarem-se novos paradigmas de consumo. O pacote de dados é a parte fluída das empresas de internet em que a operadora autorizada pelo governo gera o produto “informação” que o cidadão-contratante terá o direito de enviar ou receber em um intervalo de tempo. Portanto, são consumidores de dados que trafegam pelas infovias em uma velocidade que, por sua vez, é a característica que orienta a precificação do acesso a *upload* e *download* podendo incidir em taxas adicionais que poderão ser cobradas.

Destarte, é importante destacar para o nosso debate que qualquer tecnologia de inclusão digital se deparará com uma mercadoria comercializada por empresas de telefonia e que se configura no poder econômico que monetarizou o consumo do serviço coletivo. O cidadão passou a ser classificado pela quantidade de pacote de dados (*gigabytes*) que conseguirá contratar. Ao tratarmos de inovações de projetos educacionais inclusivos e tecnológicos, Schumpeter (1997), formulou como “fenômeno fundamental do desenvolvimento econômico”, por meio do qual são propulsadas transformações que impactam o capitalismo engendrando:

[...] uma tentativa de associação da educação e do uso de tecnologias à um movimento limitante, não criativo e subserviente ao controle dominante das elites, já que as mesmas se organizam em torno do poderio das técnicas instrumentais do mundo e as enquadram em interesses produtivistas. A grande questão que se coloca aqui não é necessariamente o uso das mesmas, mas a crítica a sua distribuição desigual, que compõe uma exigência igualmente dura a quem é barrado do processo de acesso a essas técnicas. Cabe aqui parafrasear Paulo Freire em uma importante ponderação: em favor de quê e de quem se usam essas tecnologias? (RIBEIRO; RIBEIRO, 2020, p.65)

Essa crítica aponta para a necessidade de analisar o contexto em que as tecnologias são inseridas na educação, considerando as relações de poder e as desigualdades sociais. A distribuição desigual das tecnologias cria barreiras para aqueles que são excluídos do acesso a essas ferramentas, dificultando sua participação plena no processo educacional.

Nesse sentido, segundo Alves (2020) é importante refletir sobre os objetivos e os interesses por trás do uso das tecnologias na educação. Devemos questionar se elas estão sendo utilizadas para promover a democratização do conhecimento, o empoderamento dos estudantes e a transformação social, ou se estão sendo usadas de forma subserviente a interesses produtivistas e de controle.

Para Appenzeller *et al.* (2020), é fundamental considerar os impactos sociais, políticos e culturais do uso das tecnologias na educação e garantir que elas sejam utilizadas de maneira crítica e consciente, buscando a promoção da igualdade, da justiça e da emancipação. Essa abordagem crítica das tecnologias na educação, nos leva a repensar os modelos educacionais e a buscar alternativas que estejam alinhadas com uma visão mais inclusiva, participativa e transformadora da educação.

Todavia, se torna necessário questionarmos: Os professores estão tendo formações continuadas para dominarem e saberem utilizar os recursos disponíveis? Se sim, os professores estão utilizando algum recurso com os alunos? Quais seriam? Também é importante questionar: “[...] a pandemia já acabou? Se sim, a escola passou a ser inclusiva digitalmente?

Estas e outras questões, de acordo com Afonso e Fonseca (2021), precisam ser discutidas, buscando possibilidades de enfrentamento. Todavia, destacamos que as políticas de inclusão digital na educação não devem apenas contemplar a distribuição de equipamentos e tecnologias, mas também a formação dos professores para o uso desses recursos de forma intencional e pedagogicamente adequados.

Para Dias-Trindade, Moreira e Ferreira (2020) a escola deve ser um espaço inclusivo, que proporcione oportunidades de desenvolvimento para todos os seus participantes independentemente de suas habilidades e limitações. Nesse sentido, é preciso enfrentar os desafios e limitar os impostos pela realidade social e econômica, buscando alternativas para promover a inclusão digital na educação, e assim garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem.

Além disso, sMaciel e Xavier (2021) e Junqueira (2020) destacam a importância da escola como promotora de desenvolvimento para todos e compreenda que as tecnologias digitais não são apenas recursos pedagógicos, mas também uma oportunidade para promover a inclusão e a diversidade na educação. Com as tecnologias digitais, é possível adaptar materiais educacionais para diferentes perfis de alunos, oferecendo um ensino mais personalizado e inclusivo.

Para mais, Silveira (2021) anuncia que as tecnologias digitais permitem a comunicação e colaboração entre alunos e professores, independentemente de onde estejam fisicamente sentados, o que pode ser uma vantagem especialmente para alunos

com deficiências físicas. No entanto, para Coneglian e Fusco (2021) é importante que os professores sejam qualificados e estejam preparados para utilizar as tecnologias digitais de forma eficaz e inclusiva, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

Conforme afirmado, as tecnologias podem assumir um formato de um artefato, de um sistema, de infraestrutura. Insistimos, as tecnologias nunca são neutras, mas carregam valores e intencionalidades, que na atualidade, assumiram forças poderosas que delimitam oportunidades, fornecendo balizas que configuram o mundo da vida² das pessoas. A esse respeito, cabe considerar, que o conceito de mundo da vida é complementar ao de agir comunicativo³, teoria em que Habermas (2012) apresenta para identificar como os mundos da vida agem e podem fornecer referências para refletirmos sobre o processo participativo no desenho de uma ação, projeto ou política pública.

O tangenciamento entre os conceitos se dá por meio da dimensão do saber contextual (WITTGENSTEIN, 2015). Tem relação com um cotidiano que estará repleto de narrativas de fatos e relações sociais. A palavra proferida determina uma ação e uma reação a uma das partes. As tecnologias digitais dialogam com tais dimensões, pois envolvem a linguagem, um conjunto de atividades entrelaçadas em plataformas digitais. As interações se dão por palavras carregadas de significados e dados.

Contudo, os significados são reunidos de uma forma que geram um saber contextual, em um local e dado momento histórico. Destarte, os jogos de palavras, portanto os saberes contextuais, podem se combinar de inúmeras formas em “sinais”, “palavras”, “sentenças”. Uma forma de combinar que não é fixa e que, por conseguinte, assume novas características, “[...] novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem poderíamos dizer, passam a existir, e outros envelhecem e são esquecidos” (WITTGENSTEIN, 2015, p.22).

² Se relaciona com mundos que os sujeitos que agem orientados pelo entendimento tomam como base para suas definições imediatas das situações vivenciadas. É um conceito que se aplica em estados empíricos e são comuns na sociologia hermenêutica, ou seja, em uma perspectiva que irá além do texto, formas verbais e não-verbais de comunicação (HABERMAS, 2012).

³ Em Habermas (2012), é a teoria que afirma ser necessário a constituição de uma igualdade comunicativa (teleológica e comunicacional) para que o processo participativo se constitua enquanto uma prática que promova transformações para as populações mais vulneráveis que tenham como origem, necessariamente, as decisões racionais, livres e autônomas dos atores sociais em arranjos participativos.

No entanto, como mencionado anteriormente, a linguagem é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, os significados das palavras e dados estão enraizados em um contexto específico. As tecnologias digitais não mudam essa realidade, mas podem permitir que as pessoas compartilhem informações e significados de forma mais rápida e eficiente. Para tanto, Oliveira, Borges e Lima (2021) endossam que sem a presença de um professor, e a interação com outros alunos, muitos alunos podem ter dificuldade em acompanhar o ritmo do curso e desenvolver habilidades como a comunicação e a colaboração.

Assim, para garantir a inclusão na educação brasileira, é necessário que as políticas educacionais considerem a inclusão como um valor fundamental e forneçam suporte e recursos adequados para que as escolas possam implementar práticas inclusivas. Destacamos a urgência pelo acesso à infraestrutura tecnológica adequada, incluindo conectividade à internet de qualidade e dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets ou smartphones e softwares educacionais.

Também há a necessidade de priorizar a formação de professores para o uso efetivo das tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas e possam promover assim a incorporação da tecnologia de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a inserção de recursos e conteúdos digitais ao currículo, abem como a adoção de programas que visem desenvolver as habilidades digitais e a literacia digital dos estudantes, preparando-os para compreender e utilizar essas tecnologias de forma segura, crítica e criativa.

Por fim, a parcerias público-privadas para compartilhar recursos, conhecimentos e soluções conjuntas, com a autonomia da gestão do trabalho pedagógico, podem contribuir para garantir o acesso equitativo às tecnologias educacionais.

Essas são apenas algumas das políticas públicas educacionais de inclusão digital que podem ser potencializadas na atualidade. É importante que essas iniciativas levem em conta às necessidades e potencialidades das realidades locais, considerando aspectos socioeconômicos, culturais e regionais para promover uma inclusão digital efetiva e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que a inclusão digital não deve ser vista como um objetivo isolado, mas sim como parte de um processo maior de inclusão social, cultural e econômica. As tecnologias digitais podem ampliar as oportunidades de acesso a informações, conhecimentos, recursos e serviços, facilitando a participação plena na sociedade e no mercado de trabalho. Portanto, é fundamental garantir que a inclusão digital esteja integrada a políticas mais abrangentes de inclusão, que considerem as diferentes dimensões da desigualdade.

Para isso, é necessário investir em programas de capacitação e formação digital, tanto para estudantes como para professores e outros profissionais da educação. Esses programas devem enfatizar não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e criatividade. Dessa forma, os indivíduos estarão preparados para utilizar as tecnologias de maneira eficaz e responsável.

Além disso, as políticas públicas devem garantir o acesso equitativo à tecnologia e à internet, especialmente para comunidades marginalizadas e áreas rurais, onde a exclusão digital é mais acentuada. Isso requer investimentos em infraestrutura, como a expansão de redes de banda larga e a disponibilização de dispositivos tecnológicos em escolas e locais de acesso público.

REFERÊNCIAS

AFONSO, S. R. M.; FONSECA, Kátia A. Inclusão na exclusão: variáveis antes e depois de uma pandemia. In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (Orgs.). **De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social.** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

ALVES, E. J. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

ANTUNES, M. T. R. B. Uma rede com fios e furos: desafios educacionais durante e pós-pandemia. In: RIBEIRO, M. S. S; SOUSA, C. M. M; LIMA, E. S. (Org.). **Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível**— Petrolina, PE: UNIVASF, 2020.

APPENZELLER, S. *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 44, supl. 1, e155, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>

AZEVEDO *et al.* Educação e Relações Étnico-Raciais: Experiência Do NEABI-IFPA/Campus Óbidos no Contexto da Pandemia do Covid-19 no Baixo Amazonas. In: GALVÃO, A. P.; MARTINS, A. F. C.; SILVA, F. R. A. (Orgs.). **Educação na pandemia - Covid 19: relatos de experiência no contexto amazônico.** - Belém: RFB, 2021.

BARRETO, R. G. A presença das tecnologias. In: FERRAÇO, C. E. (Orgs.) **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2008.

BASNIAK, M. I.; SOARES, M. T. C. Políticas educacionais brasileiras relacionadas às tecnologias na educação em teses e dissertações. In: ReLePe. **II Jornadas Latinoamericanas de Estudos Epistemológicos em Política Educativa.** Curitiba, 2014.

BETTEGA, M. H. S. **Educação Continuada na era digital.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010. V. 18.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BITENCOURT *et al.*, Reflexões sobre o trabalho docente durante a pandemia da covid-19. In: SILVA, V. B.; TEIXEIRA, L. P. S.; OLIVEIRA JÚNIOR, O. B. (Orgs.) **Interações digitais e reinvenção das práticas escolares.** Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

BONETI, L. W. Educação Inclusiva ou Acesso à Educação. In: **28a. RA da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2005,** Caxambu - MG. Rio de Janeiro: Edição da ANPED, 2005. v. 01 (Anais).

BONILLA, M. H. S. Inclusão Digital nas Escolas. In: **Mesa Redonda sobre inclusão Digital. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA.** Salvador, Bahia: 2009. Disponível em: http://www.universidadenova.ufba.br/twiki/pub/GEC/RepositorioProducoes/artigo_bonilla_mesa_inclusao_digital.pdf.>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CABRAL FILHO, A. V. Sociedade e tecnologia digital: entre incluir ou ser incluída. **Liinc em Revista,** Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, set. 2006. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 24 maio de 2023.

CAVALCANTI, I. M. F. (Coordenadora do Projeto Educa Coronavírus). **Educação infantojuvenil em tempos de isolamento social.** –1. ed. 4. vol.-Belém: Rfb Editora, 2020.

CONEGLIAN, C. S.; FUSCO, E. Transformação digital da educação para o ensino superior: resposta à sociedade digital em tempos de pandemia. In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (Orgs.). **De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social**-Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

COSTA, R. A. M. **PROINFO integrado na Amazônia: a inclusão digital como janela de cidadania para estudantes do ensino médio em Santarém/PA**. Dissertação apresentada para defesa junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém/PA, 2015.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. Pedagogia(s) 2.0 em rede no Ensino Superior. In: DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. (Orgs.). **Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico: Boas Práticas no Ensino Superior**. Vol. 8 Pedagogias Digitais no Ensino Superior. Coimbra, 2020.

ELLUL, J. “The Technological Society”. Nova York: Vintage Books, 1964.

_____. “**The Technological Bluff**”. Grand Rapids, EUA: Eerdmans, 1990.

FEENBERG, A. “**What is Philosophy of Technology?**” Palestra proferida na Universidade de Komaba, Japão, 2003.

_____. “**Between Reason and Experience: essays in Technology and Modernity**”. Cambridge, EUA: The MIT Press, 2010.

FERNANDES, T. C.; COSTA, E. S. A pandemia e aulas remotas: a reinvenção da prática docente. In: RIBEIRO, M. S. S.; SOUSA, C. M. M.; LIMA, E. S. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível**. Petrolina, PE: UNIVASF, 2020.

GAMA, J. P. A. A necropolítica alcança a Educação? Reflexões que estão para além da pandemia. RIBEIRO, M. S. S.; SOUSA, C. M. M.; LIMA, E. S. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível**. – Petrolina, PE: UNIVASF, 2020.

GARCIA, T. C. M.; GARCIA, T. F. M. **Sequência pedagógica aplicada ao ensino on-line EAD**. UFRN: SEDIS, 2020.

GARCIA *et al.* **Ensino Remoto Emergencial**: Proposta de design para organização de aulas – Natal: SEDIS/UFRN/2020.

GLASGOW, N. A. Ensino e Aprendizagem Hoje: modelos básicos e opções. [Tradução - DAVIS, Rachel H.; CAMARGO, Melise]. In: LOPES, Renato M.; FILHO, M. V. S.; ALVES, N. G. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. – Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. **(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, O. B. O. Tecnologias digitais, desigualdades sociais e o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais. In: SILVA, V. B.; TEIXEIRA, L. P. S.; JÚNIOR, O. B. O. **Interações digitais e reinvenção das práticas escolares**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

OLIVEIRA, M. B. M.; BORGES, E V; LIMA, T. B de. Inclusão digital e as políticas públicas: Qual o papel da escola e do professor? **Interletras** v.9, ed.32, 2021.

JUNQUEIRA, E. S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E; VECCHIO, P.M.M (Orgs). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

KLUMPP *et al.* **A Importância das Tecnologias Digitais para o Processo de Ensino-Aprendizagem** – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

LÁZARO, A. Prefácio. In: RIVAS, Axel. **O que é preciso aprender hoje?**: da escola das respostas à escola das Perguntas. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

LEAL *et al.*, A mediação tecnológica na educação do século xxi. In: SOUSA, O. N. C. (Orgs.). **Tecnologias emergentes em educação** – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

LIMA, E. M.; MALLMANN, E. M. Formação de professores para a Fluência Tecnológico-pedagógica em tecnologia assistiva no curso de pedagogia. In: MALLMANN, E. M. (Orgs.). **Estudos e pesquisas em tecnologias educacionais em rede**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LIMA NETO, A. M. **A era digital alcançou a todos?** Uma discussão sobre inclusão e exclusão na educação brasileira em tempos de pandemia. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

MACIEL, C. M. P.; XAVIER, J. L. A. O quiz como recurso para o letramento digital com alunos de uma escola pública no município de Borba. In: XAVIER, J. L. A.; ANDRADE, A. N. (Orgs.). **Experiências com tecnologias digitais na educação básica** / – Belém: RFB, 2021.

NOLASCO-SILVA, L.; LO BIANCO, V. **Os isolados e os aglomerados da cibercultura**: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online. – 1.ed. – Salvador, BA: Devires, 2022.

PEREIRA, A. A.; MODESTO, R. F. F. Reflexões sobre os aspectos educacionais do processo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19. In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (Orgs.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

RIBEIRO, A. E. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO, A. E; VECCHIO, P. M. M (Orgs). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

RIBEIRO, L. S.; RIBEIRO, M. S. S. Reflexões sobre o ensino remoto na pandemia e o retorno ao cuidado essencial. In: RIBEIRO, M. S. S.; SOUSA, C. M. M.; LIMA, E. S. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível. – Petrolina, PE: UNIVASF, 2020.

RIVAS, A. **O que é preciso aprender hoje?**: da escola das respostas à escola das Perguntas. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

RÊGO, M. C. F. D; GARCIA, T. F.; GARCIA, T. C. M. **Ensino remoto emergencial** – estratégias de aprendizagens com metodologias ativas - Natal: SEDIS/UFRN/2020.

ROCHA, G. G.S; GARCIA, D. P. B. TICS e EAD: um viés para a formação continuada docente de língua portuguesa. In: ROCHA, G. G. S. (Orgs.). **Reflexões Sobre Línguas e Ensino**. - Maringá, PR: Uniedusul, 2020.

ROCHA *et al.* A pesquisa em tempos de ERE: uma experiência de iniciação científica à distância. In: Murta, L. N. (Orgs.). **Ensino Remoto Emergencial (ERE)**: múltiplas visões e vivências no ensino técnico e tecnológico em tempos de pandemia - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

ROSA *et al.*, O uso das tecnologias de informática nos cursos de graduação em saúde em período de pandemia pela covid-19. In: JORGE, W. J. (Orgs.). **Diálogos interdisciplinares**: o novo “normal” pós pandemia. Maringá – PR: Uniedusul Editora, 2021.

SILVA *et al.*, Análise de experiências sobre e-learning durante a pandemia no ensino médio na escola pública Centro de Ensino Estado do Ceará - CEEC -Bacabal-2020. In: GOTTSCHALCK, D. R. S.; TAVARES, D. (org). **Educação e Pandemia**: (Re) Inventando o Processo de Ensino-Aprendizagem na Sala de Aula. - Maringá, PR: Uniedusul, 2021.

SILVA, V. B. A reinvenção das práticas escolares: as novas conexões entre professores e alunos. In: SILVA, V. B.; TEIXEIRA, L. P. S.; JÚNIOR, O. B. O. **Interações digitais e reinvenção das práticas escolares**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

SILVEIRA, J. L. **Os Caminhos da Educação**: das Metodologias de Aprendizagem a Gestão Escolar / – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021.

SISTI, E. R.; CUNHA, J. As formas de ensino na educação infantil durante a pandemia. In: MEDEIROS, L. M.; PAPROSQUI, J.; ZANCAN, S. (Orgs.). **Novas formas de ensinar e aprender**. -- 1ª ed. -- Santa Maria, RS. Arco Editores, 2020.

SOLDÃO, M. Uma reflexão sobre a formação continuada de professores da educação profissional na pandemia. In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (Orgs.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

SOUZA, L. T. R. BRASILEIRO, T. S. A. Depois do fim: reflexões da pandemia para a criação e/ou fortalecimento das políticas públicas educacionais de inclusão digital no interior da Amazônia. In: COLARES, A. A. C.; COLARES, M. L. I. S.; OLIVEIRA, T. L. M. M. (Orgs.). **III e IV Encontro Regional do HISTEDBR-UFOPA Educação, Democracia e Diversidade**: desafios e proposições. Teresina, PI: Alumia Editorial, 2022.

SCHUMPETER, J. A. **“Teoria do Desenvolvimento Econômico”**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1997 (original, em alemão, de 1911).

_____. **“Capitalismo, Socialismo e Democracia”**. São Paulo: Editora da UNESP, 2017 (original, em inglês, de 1942).

SHIMITE, A. S. O.; KOGA, F. O. Pandemia da COVID-19 e educação: o ensino remoto na educação básica e na Educação Superior no Brasil. In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (Orgs.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

VACILOTTO, S.; SOUZA, M. M. G. S. Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social. In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (Orgs.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

XABREGAS, Q. F; BRASILEIRO, T. S. A. Política de inclusão digital: possibilidades para ensinar, aprender e incluir na Amazônia paraense. REESMA – **Revista EDUCAMAZÔNIA**. Educação Sociedade e Meio Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Grupo de Investigação: Relação educativa e Aprendizagem – UFAM/CNPq, Humaitá, Temas Livres, Vol. XXIII, nº 2, jul-Dez,2019. Disponível em:

WINNER, L. “**The whale and the reactor: a search for limits in an age of high technology**”. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.

_____. “**Autonomous Technology**: technics-out-of-control as a theme in Political Thought”. Cambridge, EUA: The MIT Press, 1978.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e Inclusão Social**. A exclusão digital em debate. São Paulo: Senac, 2006.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **Da certeza**. Lisboa: Edições 70, 1990.

Recebido: 20/1/2023. **Aceito:** 29/5/2023. **Publicado:** 1/7/2023.

Autores:

Rodrigo Alberto Toledo

Professor Colaborador na UNICAMP/FCA, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ICHSA. Desenvolve pesquisa de Pós-Doutorado na Unicamp-FCA no ICHSA. Tem pós-Doutorado em Ciências Sociais pela UNESP-FLCAR. Doutor em Ciências Sociais (2013), com período sanduíche na Universidade de Salamanca, USAL, Instituto de Iberoamérica e Centro de Estudios Brasileños. Mestre em Sociologia (2006), pela UNESP/Araraquara. Desenvolve pesquisas sobre teorias democráticas, teorias sociológicas, desigualdades sociais, vulnerabilidade, espoliação urbana, processo de planejamento urbano e metodologias participativas na formulação de políticas públicas.

E-mail: ralberto@unicamp.br

País: Brasil

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de vida da Universidade Federal do Oeste do Pará – (PPGSAQ/UFOPA). Graduado em

Licenciatura em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA 2014 - 2017). Graduado em Licenciatura em Informática Educacional pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA 2018 - 2022). Especialista em Letras - Português e Literatura pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI 2019 - 2020). Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Libras pela Faculdade Estratego (2021-2022). Membro do Grupo de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA.

E-mail: tassyandrosouza4193@gmail.com

País: Brasil

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), lotada no Instituto de Ciências da Educação (ICED), junto a Licenciatura em Informática Educacional. Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação: Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida - mestrado acadêmico (PPGSAQ/UFOPA); Sociedade, Natureza e Desenvolvimento - doutorado (PPGSNDUFOPA) e doutorado em Educação na Amazônia - Associação plena em Rede (PGEDA/EDUCANORTE), assumindo a coordenação do PGEDA no Polo Santarém (UFOPA – UNIR) (2020-2022). Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP, 2009), com estágio pós-doutoral na Universidade de Havana/Cuba. Doutorado em Educação pela Universidad Rovira i Virgili/Espanha (2002, título revalidado na FE/USP). Graduada em Educação Física, Recreação e Jogos, em Psicologia e em Pedagogia. Orienta pesquisas de pós-doutorado, doutorado, mestrado e iniciação científica. Líder do grupo de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA (CNPq). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8423-4466>.

E-mail: brasileirotania@gmail.com

País: Brasil