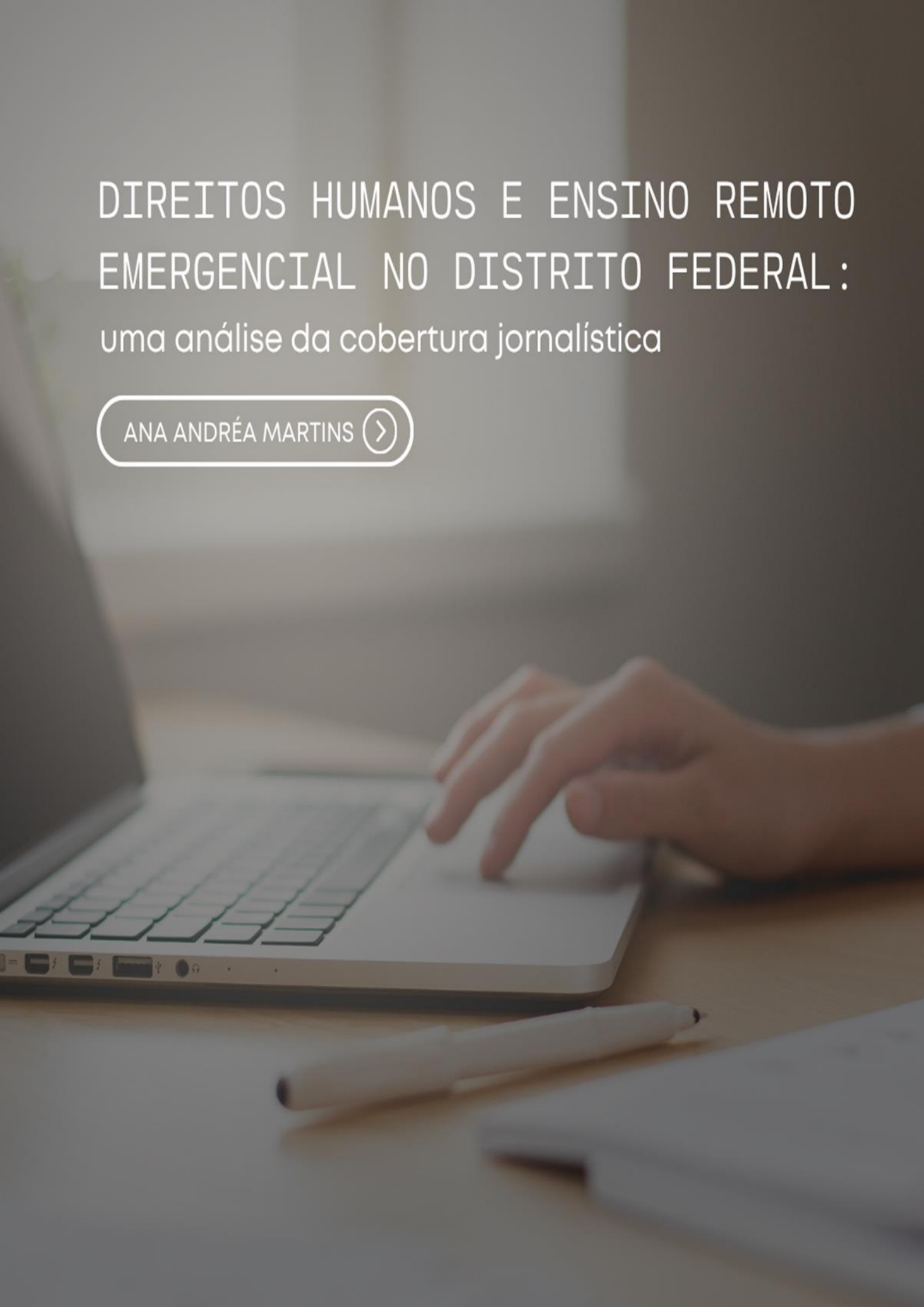


DIREITOS HUMANOS E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO DISTRITO FEDERAL: uma análise da cobertura jornalística

ANA ANDRÉA MARTINS





UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

ANA ANDRÉA MARTINS

DIREITOS HUMANOS E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
NO DISTRITO FEDERAL: uma análise da cobertura jornalística

Brasília
2025

ANA ANDRÉA MARTINS

**DIREITOS HUMANOS E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO
DISTRITO FEDERAL: uma análise da cobertura jornalística**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elen Cristina Gerales.

Brasília
2025

“Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, ao se encontrarem, eles trocam os pães; cada um vai embora com um. Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia, ao se encontrarem, trocam as ideias; cada um vai embora com duas. Quem sabe é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir ideias, para todos terem pão...”

Mário Sérgio Cortella

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao bom Deus, minha fonte de sabedoria, amor, vida e força presente em todos os momentos. Agradeço ao meu companheiro Nil pelo amor, pela filha e os filhos lindos e por me acompanhar nas jornadas da vida acadêmica, desde o início do namoro, sempre ao meu lado de forma incansável, até mesmo nas noites que os estudos pareciam não ter fim. Sou grata por me encorajar na busca dos sonhos e por estarmos juntos em todos os momentos da vida.

Agradeço à minha filha e filhos pelo amor, carinho, compreensão e incentivo durante todo o caminho percorrido até aqui, saibam que sou muito grata por ter vocês como fonte de inspiração, foco e determinação. Agradeço imensamente por estarmos sempre juntos celebrando a concretização de nossos sonhos e por vocês me incentivar com suas palavras, gestos e abraços presenciais e virtuais que me dão o ânimo necessário para prosseguir. Eu amo muito vocês família e agradeço todo o apoio e a segurança que me transmitiram diariamente.

Agradeço à minha orientadora, a professora Elen Geraldês, pela oportunidade de assistir suas aulas, pelo saber generoso, pela empatia e comprometimento com a boa comunicação que é fundamental para transmitir o conhecimento de forma clara e criar um ambiente de aprendizagem positivo. Agradeço pela sua dedicação, pelos diálogos oportunizados, pela preocupação com o rigor da escrita acadêmica e apontamentos que contribuíram para a construção desta pesquisa.

Sem sombra de dúvida, tenho muito a agradecer e agradeço também aos colegas e professores deste Programa de Pós-Graduação da UNB pelo profissionalismo e partilha de conhecimentos, especialmente minha terna gratidão aos professores José Geraldo de Sousa Junior, Olga de Oliveira, Nair Bicalho e todos que se fizeram presentes nesta caminhada, sou imensamente grata pelo acompanhamento e generosidade de questionar, fazer indicação de leituras, demonstrar disposição de dialogar e oferecer incentivo durante todo o curso.

Meus agradecimentos também aos colegas de academia, às queridas Khrisley, Bianca, Ray e todas as colegas de trabalho e profissão que, sempre me apoiaram e incentivaram. Em destaque, tenho muito a agradecer a minha segunda família, Terezinha Bogo, Josiane, Rosangela, Berenice, Verinha, Elcina, Gisele, Genáina, Tiana, Conceição, Raulinda, Neide,

Joana, Silvana, Marly e tantas que estiveram ao meu lado apoiando e incentivando com amor, carinho, abraços, palavras e atos que traziam conforto durante as somatizações e desafios.

Por fim, agradeço a memória de meu querido pai e amor eterno de minha querida avó, sou imensamente grata pelo apoio que me deu durante toda a sua vida, sem medir esforços para que eu pudesse ter acesso à educação. Por serem meus guias, eu agradeço, desde o primeiro momento de vida e pela certeza de que estarão sempre comigo no longo caminho de sucesso que vou trilhar como Mestra.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais sobre a educação pública no Distrito Federal durante a pandemia de 2020-2021 com foco na transição para o ensino remoto emergencial (ERE) nas escolas públicas. A pesquisa analisa como os direitos humanos fundamentais à informação e comunicação, juntamente com os princípios da educação libertadora de Paulo Freire, foram aplicados ou negligenciados na mídia e quais aspectos e personagens foram destacados e silenciados. Os resultados encontrados contribuíram para melhor compreensão dos desafios do ensino remoto emergencial, incluindo desigualdades no acesso à tecnologia e o impacto nos estudantes e professores. Além disso, permitiram refletir sobre a comunicação como serviço público e examinar conceitos de noticiabilidade e valores-notícias que moldam as coberturas jornalísticas. O método crítico-dialético e a análise de conteúdo de Bardin como metodologias permitiram dialogar com os diferentes perfis de fazer jornalismo, examinar as reportagens, identificar silenciamentos, perspectivas jornalísticas e a função social da mídia na promoção da cidadania e dos direitos humanos. Em essência, a escolha do corpus do trabalho composta pela análise de 43 veículos comerciais, públicos e institucionais, oportunizaram refletir sobre a importância da interseção entre comunicação, educação e direitos humanos, especialmente, em período de crise.

Palavras-chave: direitos humanos; comunicação pública; educação libertadora; ensino remoto emergencial; escolas públicas do Distrito Federal.

ABSTRACT

The present research sought to examine the informative coverage provided by commercial, public, and institutional media concerning public education in the Federal District throughout the 2020-2021 pandemic, focusing on the transition to Emergency Remote Teaching (ERT) in public schools. The study analyzes how the fundamental human rights to information and communication, along with Paulo Freire's principles of liberating education, were either applied or neglected in the media, identifying which aspects and actors were highlighted or silenced. The findings contribute to a better understanding of the challenges posed by emergency remote teaching, including inequalities in access to technology and the impact on students and teachers. Furthermore, the study reflects on communication as a public service and examines concepts of newsworthiness and news values that shape journalistic coverage. Utilizing the critical-dialectical method and Bardin's content analysis, the methodology enabled a dialogue between different journalistic styles, the examination of reports, and the identification of omissions, journalistic perspectives, and the social role of media in promoting citizenship and human rights. In essence, the chosen corpus comprising an analysis of 43 commercial, public, and institutional outlets provided an opportunity to reflect on the importance of the intersection between communication, education, and human rights, especially during times of crisis.

Keywords: human rights; public communication; liberating education; emergency remote teaching; Federal District public schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 — Exemplo de marcação direta no texto	52
Figura 2 – As lentes da comunicação de massa	55

Gráficos

Gráfico 1 — Silenciamentos e locais de fala (atores acionados)	59
Gráfico 2 — As Mídias analisadas	62
Gráfico 3 — Procedimentos de apuração utilizados nas reportagens	644
Gráfico 4 — Lentes/perspectivas da cobertura informativa	666

Quadros

Quadro 1 — Dimensões comunicacionais e diretrizes da comunicação participativa	34
Quadro 2 — Critérios de exaustividade, homogeneidade e pertinência.....	44
Quadro 3 — O processo de formação das categorias a partir da codificação	53
Quadro 4 — Síntese de progressão das categorias	56
Quadro 5 — Presença/relevância do valor-notícia identificação humana.....	901
Quadro 6 — Base de dados com informes das mídias analisadas.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Usuários de internet com acesso exclusivo pelo celular por tipo de área	29
Tabela 2 — Usuários de internet com acesso exclusivo pelo celular por região geográfica ...	29
Tabela 3 — Usuários de internet com acesso exclusivo pelo celular por nível de escolaridade.	30
Tabela 4 — Usuários de internet com acesso exclusivo pelo celular por faixa de renda.....	30
Tabela 5 — Autoria/mídias e número de reportagens publicadas.....	50
Tabela 6 — Abordagens/perspectivas das reportagens	50
Tabela 7 — Procedimentos de apuração utilizados nas reportagens.....	51
Tabela 8 — Atores acionados, fontes de fala e silenciamentos.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF/88	Constituição Federal
COVID-19	Corona Vírus
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EDH	Educação em Direitos Humanos
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS: UM DEBATE NECESSÁRIO.	9
2.1	O direito à informação e à comunicação: características, teoria crítica e a trajetória de lutas	9
2.1.2	<i>Direitos humanos e a busca pela efetividade: educação, desigualdades e exclusão.....</i>	<i>13</i>
2.2	Marcos legais e perspectiva transformadora da educação em direitos humanos	16
2.2.1	<i>Educação problematizadora e cidadania: contribuição freireanas para a educação em direitos humanos</i>	<i>18</i>
3	O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:ASPECTOS E DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO	21
3.1	leitura e análise produções acadêmicas: reflexão, aproximações e contrapontos	21
3.2	A teoria crítica e as normas que subsidiaram o ensino remoto emergencial	23
3.2.1	<i>O ensino remoto emergencial na rede pública do Distrito Federal: implicações legais e desafios.....</i>	<i>26</i>
3.3	Educação e o ensino remoto emergencial: impactos nos direitos fundamentais	27
3.4	Das normas à política: o olhar da comunicação sobre os desafios institucionais/organizacionais.....	32
3.5	A cobertura informativa e o complexo processo comunicacional...	37
4	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	43
4.1	Percurso metodológico	43
4.2	Aspectos éticos da investigação	45
4.3	A Análise de conteúdo e suas contribuições para a pesquisa.....	45
4.4	Técnicas de análise e procedimentos	47
4.4.1	<i>Pré-análise e constituição do corpus</i>	<i>47</i>
4.4.2	<i>Exploração do material e tratamento dos resultados</i>	<i>47</i>

5	ORGANIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
5.1	Enquadramento e categorização: dados quantitativos e qualitativos	49
5.2	Procedimentos de marcação e seleção das unidades de análise	51
5.2.1	<i>O processo de codificação e refinamento</i>	52
5.2.2	<i>A categorização e a identificação de temas.....</i>	53
5.3	A interpretação e a hipótese central	57
5.3.1	<i>O foco nos desafios e os silenciamentos</i>	57
5.3.2	<i>As condicionantes na produção da mensagem.....</i>	59
5.4	A importância das mídias independentes e universitárias	61
5.4.1	<i>Os métodos e as lentes utilizadas na cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais</i>	63
5.5	Por que as notícias são como são?	677
5.6	Um olhar final sobre o problema de pesquisa.....	73
5.6.1	<i>A Comunicação para a mudança social.....</i>	75
5.6.2	<i>As mídias na perspectiva de expansão da consciência crítica.....</i>	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
6.1	Limites, contribuições e possibilidades da pesquisa.....	81
	REFERÊNCIAS.....	83

1 INTRODUÇÃO

Previsto na Constituição Federal de 1988 (CF/88), o direito fundamental, à informação desempenha um importante papel no exercício da cidadania e na relação entre o Estado e a sociedade. A garantia desse direito está intrinsecamente ligada à efetividade do direito à comunicação, o qual é considerado um direito humano emergente e essencial para a liberdade de expressão e para a participação social.

Na contemporaneidade, a materialização desses direitos depende do acesso a meios e tecnologias de informação e de comunicação, um requisito que, em uma sociedade tão desigual como a brasileira, acentua barreiras estruturais. Desse modo, fatores como conectividade, acesso a equipamentos e letramento digital estão diretamente relacionados a aspectos de classe, educação, idade e gênero que promovem a exclusão digital e, conseqüentemente, a exclusão social.

Nesse contexto, a relevância do debate sobre o direito humano à informação e à comunicação foi intensificada pela crise global imposta pela pandemia de covid-19,¹ que resultou na suspensão das aulas presenciais e na adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa transição abrupta evidenciou as limitações e as desigualdades estruturais já existentes na educação pública brasileira, especialmente no Distrito Federal. Essa situação intensificou os questionamentos sobre a garantia do direito à educação em meio às dificuldades digitais e à falta de acesso aos recursos digitais e tecnológicos enfrentada por estudantes e profissionais, gerando preocupações sobre o risco de evasão escolar e a violação de direitos fundamentais.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como foco a cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais sobre o impacto da pandemia na educação pública do Distrito Federal no período de 2020 a 2021. A partir dessa problematização, a questão que orienta esta dissertação é:

Como a cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais sobre o Ensino Remoto Emergencial na educação pública do Distrito Federal (2020-2021), veiculada por diferentes mídias, destacou o processo de violação e/ou construção dos direitos humanos à informação e à comunicação da comunidade escolar nesse período?

¹ O vocábulo covid é grafado com letra minúscula de acordo com o Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa (Volp).

Para responder a essa questão, o objetivo geral deste trabalho é analisar de que modo a cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais sobre o ERE no Distrito Federal abordou os direitos humanos à informação e à comunicação da comunidade escolar, avaliando se ela reproduziu, silenciou ou privilegiou determinadas narrativas. Seguindo essa linha geral, os objetivos específicos que sustentam este trabalho são:

- a) discutir o conceito e a teoria crítica dos direitos humanos à informação e à comunicação, destacando a educação em direitos humanos e a perspectiva libertadora de Paulo Freire em contraposição à educação bancária;
- b) descrever as normas e as políticas que regulamentaram o ERE no período analisado, conceituando os processos comunicacionais no campo jornalístico; e
- c) analisar a cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais para identificar temas predominantes, lacunas de representação e locais de fala privilegiados, discutindo a aderência ou não das narrativas aos princípios dos direitos humanos e da educação libertadora.

A justificativa para esta pesquisa se dá pela urgência de compreender como a comunicação midiática representou – ou deixou de representar – as complexidades e desigualdades educacionais durante a pandemia. A análise de como as narrativas midiáticas foram construídas é fundamental para o aprimoramento de políticas públicas de educação e comunicação, visando uma comunicação dialógica e participativa.

A pesquisa busca contribuir com o direito à memória, abordando o cenário de controle dos processos comunicacionais sob uma perspectiva crítica e em contraponto à lógica da mercantilização e das disputas político-sociais, promovendo caminhos para uma comunicação reflexiva e humanizada.

A metodologia deste estudo adota uma abordagem qualitativa, com procedimentos analíticos e bibliográficos. A análise de conteúdo de Bardin (2011) foi o método escolhido para identificar padrões discursivos e lacunas de representação em um *corpus* composto por 43 reportagens de diferentes mídias e/ou veículos de comunicação.

Dessa maneira, a fundamentação teórica é articulada em quatro eixos principais:

- 1) A teoria crítica dos direitos humanos (Flores, 2009a) e a educação em direitos humanos (Magendzo, 2006).
- 2) A perspectiva do *Direito Achado na Rua* que compreende a comunicação e a informação como direitos humanos emergentes (Geraldles *et al.*, 2016; Sousa Junior *et al.*, 2021).
- 3) O legado de Paulo Freire sobre a educação libertadora (Freire, 1987; 1989);

- 4) A comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora (Kunsch, 2007) e os processos comunicacionais no campo jornalístico (Traquina, 2005), com foco nos critérios de noticiabilidade (Wolf, 1995).

Além desta introdução, a presente dissertação está estruturada em seis seções. A seção 2, *Direitos humanos fundamentais: um debate necessário*, explora o referencial teórico dos direitos humanos. Em seguida, a seção 3, *O ensino remoto emergencial: aspectos e desafios na comunicação*, contextualiza a educação em tempos de crise. Já a seção 4, *Estratégias metodológicas* detalha a metodologia de pesquisa utilizada no presente trabalho. A seguir, a seção 5, *Organização e discussão dos resultados*, apresenta a análise e a interpretação dos dados reunidos para esta pesquisa. Por fim, a seção 6, *Considerações finais*, sumariza as conclusões e as contribuições do trabalho.

2 DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS: UM DEBATE NECESSÁRIO

À luz da teoria crítica e da educação libertadora, esta seção tem como objetivo aprofundar o debate sobre os Direitos Humanos Fundamentais, compreendendo-os como direitos interdependentes e indissociáveis, os quais são indispensáveis para a consolidação da democracia e do exercício da cidadania. Parte-se do pressuposto de que tais direitos são dinâmicos e compreendidos como instrumentos de formação de sociabilidades e de ampliação da consciência, orientando a construção de um modelo de vida social pautado pela pluralidade de vozes, pela alteridade cultural e pela participação ativa em comunidade.

Em seguida, discute-se a efetividade dos direitos humanos frente aos mecanismos que perpetuam desigualdades e exclusão, com ênfase na educação, a qual é tida como dever do Estado e responsabilidade de toda a sociedade. Nesse contexto, a educação é analisada não apenas como direito humano fundamental e social, previsto no ordenamento jurídico, mas também como prática transformadora, em consonância com a perspectiva da educação em Direitos Humanos. Por fim, a seção aborda o legado de Paulo Freire, ressaltando sua contribuição teórica e pedagógica em contraposição ao modelo de educação bancária, reafirmando a centralidade de sua proposta libertadora na promoção da justiça social.

2.1 O direito à informação e à comunicação: características, teoria crítica e trajetória de lutas

A teoria crítica, elaborada pela Escola de Frankfurt em meados da década de 1930, surgiu como resposta às limitações da teoria tradicional. Ela defende que a filosofia e as ciências sociais devem ir além da mera descrição da realidade. Destacando o vínculo entre o conhecimento, o poder e a emancipação, Horkheimer (1983, p. 132) afirma que “a teoria crítica não busca apenas explicar a sociedade, mas transformá-la”. Diferentemente da teoria tradicional, que se apresentava como neutra, a teoria crítica assumiu as tarefas de denunciar as estruturas de dominação presentes na sociedade capitalista e de apontar caminhos para sua superação.

Nesse contexto, diversos autores, como Adorno e Horkheimer (1985), analisaram a indústria cultural, denunciando a massificação e a padronização da cultura como mecanismos de controle social que impedem o pensamento autônomo. A crítica à manipulação das massas pelo sistema comunicacional conecta-se diretamente ao debate contemporâneo sobre o direito à comunicação e à informação, pois evidencia que a concentração midiática pode limitar o

pluralismo e enfraquecer a democracia (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 102). Em complemento, Benjamin (1985) analisou os impactos da reprodutibilidade técnica sobre a cultura e a comunicação, mostrando como a tecnologia pode tanto democratizar o acesso à informação quanto reforçar formas de alienação.

A reflexão se expande com Habermas (1984) que introduz a noção de esfera pública como espaço de deliberação, no qual a livre circulação da informação e o diálogo racional entre cidadãos são condições essenciais para a democracia. Essa ideia tem relação direta com o direito humano à comunicação, entendido como requisito para a participação política e para o exercício da cidadania.

Marcuse (1982), por sua vez, denunciou a racionalidade tecnológica como instrumento de dominação, mas também apontou o potencial emancipador das lutas sociais ao reivindicarem novos direitos, entre eles o acesso à informação. Dessa forma, a teoria crítica oferece fundamentos teóricos e metodológicos para compreender a comunicação e a informação não apenas como instrumentos técnicos, mas também como direitos humanos fundamentais essenciais à emancipação e à construção de uma sociedade democrática. Sarlet (2014, p. 98) afirma que “a comunicação plena é pressuposto para o exercício dos demais direitos fundamentais”, reforçando que a efetividade desses direitos está ligada à luta social e à democratização do espaço público.

Sob a perspectiva crítica, Geraldles *et al.* (2016) compreendem o direito à comunicação e à informação como direitos humanos emergentes, frutos das lutas dos movimentos sociais e de sujeitos coletivos. Para os autores:

[...] os Direitos Humanos sempre estiveram vinculados à democracia, pois historicamente a humanidade buscou superar poderes que restringiam a liberdade de expressão e de acesso à informação. Embora sejam unitários, indivisíveis e interdependentes, esses direitos apresentam especificidades: são gêmeos, mas não univitelinos (Geraldles *et al.*..., 2016, p. 20).

Entretanto, segundo os autores, o direito humano à comunicação e à informação enfrenta um obstáculo particular: diferentemente de áreas como saúde, educação, segurança e habitação, cujas carências são facilmente identificáveis e mobilizam lutas concretas, esses direitos sofrem com certa invisibilidade social, o que dificulta a definição clara de sujeitos, objetivos e estratégias de reivindicação.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) positivou garantias como a liberdade de expressão, artigo 5º, *caput*, IX, e o acesso à informação, artigo 5º, *caput*, XIV (Brasil, 1988). No entanto, muitos avanços resultam, sobretudo, da mobilização social (Geraldles; Sousa, 2013). Em âmbito internacional, tratados como a Declaração Universal dos Direitos Humanos

(1948) e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966) consolidam a interdependência entre comunicação e informação, reforçando sua centralidade para a vida democrática.

Diante disso, é relevante compreender que a positivação constitucional e os tratados internacionais são fundamentais, mas insuficientes, uma vez que a positivação privilegia alguns humanos e, no entanto, silencia aqueles que não tiverem forças ou condições políticas para articular suas demandas. De acordo com Negrini (2017), a efetividade desses direitos não está na positivação, mas sim, dependente da atuação social organizada, que redefine seus significados e exige sua concretização no cotidiano. A autora afirma que a ilusão criada pelo direito positivado esvazia o debate em torno dos referidos direitos abarcados pela norma, fazendo-se crer que já é direito porque está na lei. O que não se mostra efetivo, porque nesse contexto, a positivação constitucional representa os direitos apenas da parcela da sociedade que teve condições de se mobilizar em torno de seus anseios (Negrini, 2017, p. 51).

Nesse cenário, a informação e a comunicação assumem hoje uma importância estratégica: não são apenas instrumentos de expressão individual, mas também condições para a cidadania ativa, a diversidade cultural e a justiça social. Notadamente, onde o Estado não alcança a prestação jurisdicional, construir uma cultura de direitos humanos exige um esforço político permanente, pois por mais que a modernidade inaugure um modelo ideológico focado na expressão formal e codificada em normativos, mostra-se importante mecanismos e políticas que deem voz, permitam tanto a emancipação quanto favoreçam a mobilização conjunta e a expansão da consciência dos sujeitos de direitos. Esse pensamento é trazido na abordagem crítica da obra *O Direito Achado na Rua*, a qual defende que os direitos humanos sempre estiveram ligados à luta pela democracia, pois, historicamente, as pessoas sempre buscaram se libertar de poderes que limitavam a liberdade de expressão e a informação (Sousa Junior *et al.*, 2021, p. 173).

Importante destacar que sob o prisma de o *Direito Achado na Rua* – expressão criada por Roberto Lyra Filho, no movimento coletivo de intelectuais que também inauguraram a Nova Escola Jurídica Brasileira –, concebe-se o Direito a partir do protagonismo da rua “tida por metáfora da esfera pública que serve de palco para a atuação jurídica dos novos sujeitos coletivos” (Sousa Junior *et al.*, 2021, p. 22).

Nesse aspecto, a informação e a comunicação, como direitos humanos emergentes sob o ponto de vista político, teórico e pedagógico, tomam por base o agente de luta social, em sua dimensão coletiva, visando alcançar uma consciência plural e emergente que tenha por perspectiva a própria transformação histórica, a nova dinâmica informacional das mídias sociais

e sua relação com os direitos humanos, compreendendo o caráter teórico-prático da confecção do saber a partir da realidade social conjugada à produção epistemológica como características indissociáveis que marcam o projeto.

Nesse cenário da informação e da comunicação e suas novas tecnologias, Gerales *et al.* (2016) discorrem sobre a importância de compreender algumas características intrínsecas desses direitos. Pela proximidade, esses dois direitos são tidos por gêmeos, mas é importante ressaltar que eles não são univitelinos, visto que são advindos de reivindicações semelhantes, principalmente a de liberdade de expressão.

Os autores complementam que, no tocante às diferenças, o direito à informação focou-se na mensagem, nos mecanismos de produção, arquivamento, disponibilização e acesso à informação (Gerales *et al.*, 2016, p. 20). Enquanto o direito à comunicação focou-se nos processos que estimulam, permitem, cerceiam e limitam o diálogo social, inclusive com foco na posse dos meios de comunicação, que dão a alguns poucos o privilégio de falar para/com muitos (p. 21).

Esse processo de construção do conceito da informação e da comunicação como um direito humano parte da proposta da utopia como paradigma emergente, que vislumbra um modelo de vida social fundado em um processo de diálogo para alcançar liberdades, pautado na pluralidade de vozes, na alteridade cultural e na integração dos sujeitos. Vislumbra-se aqui a reciprocidade com a teoria da comunicação dialógica de Freire (1987), baseada na práxis e no diálogo, a qual diz que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados [...]” (Freire, 1987, p. 46).

Nesse sentido, vislumbrando a necessidade de proteção, recuperação e reconhecimento do espaço da comunicação enquanto direito de agir do sujeito com direitos, eles precisam ser difundidos e abordados não apenas sob uma perspectiva formal, mas como uma garantia material que possibilita a reverberação da liberdade de expressão coletiva. Nesse contexto, a rua emerge como um espaço político fundamental, conforme destacado por Sousa Junior (2008, p. 14) que a concebe como metáfora da esfera pública.

Esse ambiente, que engloba o espaço público, estimula a reflexão sobre o papel da perspectiva coletiva na resistência e no enfrentamento aos processos sociais, servindo como o lócus onde se desenvolvem as práticas sociais. De acordo com Sousa Junior *et al.* (2021, p. 78), tais práticas emancipatórias dão origem a “sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e de participação democrática”.

O Direito que emerge das ruas, nas lições de Sousa Junior *et al.* (2021), disputa os espaços, as linguagens e as possibilidades de reconhecimento das contradições explicitadas pelos conflitos e se traduz na voz do povo, sujeito histórico dotado de capacidade criativa, criadora e instituinte de direitos, conforme vislumbrado pelo *Direito Achado na Rua*, enquanto projeto político, teórico e pedagógico (Sousa Junior *et al.*, 2021, p. 10).

Coadunam-se às lições de Sousa Junior *et al.*, os ensinamentos de Geraldles *et al.* (2016) acerca da determinação de espaços públicos que, auxiliam no repensar jurídico e contribuem para a percepção da existência de um entrelaçamento da rede mundial de computadores, ou seja, a internet, às experiências advindas dos movimentos de insurgência na luta por direitos, haja vista que, embora não tenha sido feita tal previsão, na atualidade, a internet, possui uma dinâmica de tempo e espaço que se vincula às novas formas de gestão da vida humana. Essa conexão confere ao direito um caráter dinâmico e ativo, que se mantém em um contínuo processo de autodescoberta e luta (Geraldles *et al.*, 2016, p. 25).

Sob esse prisma, a presente pesquisa articula informação, comunicação e protagonismo social, tanto em espaços físicos quanto digitais, dando visibilidade às formas comunitárias de organização silenciadas pelas teorias jurídicas tradicionais e meios de comunicação de massa. Essa perspectiva reforça o caráter interdisciplinar da construção de novos significados, que ultrapassam a mera liberdade de expressão para alcançar dimensões coletivas, culturais e de justiça social.

2.1.2 Direitos humanos e a busca pela efetividade: educação, desigualdades e exclusão

A efetividade dos direitos humanos é tema de questionamentos e enfrenta obstáculos ideológicos relacionados a certas concepções tradicionais, como a dicotomia entre direitos humanos *versus* direitos fundamentais, a teoria das gerações de direitos, entre outras. Por isso, o reconhecimento dos direitos humanos é um processo contínuo e em evolução, marcado por dimensões sociojurídicas e pela ação de sujeitos coletivos que moldam e transformam o próprio conceito de direito. Segundo afirmam Geraldles *et al.* (2016), muito embora os direitos humanos sejam concebidos como “inacabados, em construção, frutos de lutas e de opções temporárias e locais”, eles têm história, com conceitos próximos e, ainda assim, parte da doutrina insiste em diferenciá-los (2016, p. 21).

O constitucionalista Canotilho (1993) elucida as diferenças, ao afirmar que os direitos fundamentais estruturam o Estado de Direito no plano interno, enquanto os direitos humanos constituem o núcleo básico do Direito Internacional, vinculando os sistemas jurídicos nacionais.

Essa distinção mostra-se importante para orientar as ações que podem ser realizadas em prol da efetivação desses direitos. Todavia, por vezes, tendem a dificultar a concretização prática, pois os direitos humanos permanecem muitas vezes restritos ao plano internacional, sem instrumentos coercitivos eficazes, ao passo que, no âmbito interno, são tratados de forma dissociada das interações globais.

Outro ponto central que importa anotar é a teoria das gerações de direitos. Bonavides (2006) identifica cinco dimensões: i) direitos de liberdade (individuais), ligada aos direitos civis e políticos; ii) direitos de igualdade (sociais), relacionada aos direitos sociais, econômicos e culturais; iii) direitos ligados a fraternidade ou solidariedade (coletivos), associada aos direitos ao desenvolvimento, meio ambiente e patrimônio comum; iv) os direitos fundamentais de quarta geração seriam aqueles resultantes da globalização e são exemplos o direito à democracia (sobretudo direta), à informação e ao pluralismo, vinculados à cidadania global; e v) a quinta geração de direitos fundamentais, tendo como destaque o reconhecimento da normatividade do direito à paz, fruto da solidariedade, da fraternidade e tida como o ápice das aspirações de todos os povos, por todo o mundo.

Para Magendzo (2006), é necessário superar essa dicotomia, haja vista que os direitos humanos são indivisíveis, interdependentes, inalienáveis e exigíveis, compondo um conjunto unitário. Herrera Flores (2009) também coaduna com o entendimento e afirma que, apenas para fins didáticos, há de se falar em aspectos geracionais ou hierárquicos, uma vez que todos os direitos humanos, tanto em nível do direito interno quanto do internacional, são igualmente importantes e interdependentes.

Segundo Herrera Flores (2009), há risco de compreender essa evolução como linear, sugerindo que cada nova geração substituiria a anterior. Para ele, a efetividade exige implementação simultânea, uma vez que os direitos civis e políticos só se consolidam plenamente em articulação com os direitos sociais, econômicos e culturais. Para o autor, o objetivo último é a dignidade humana, pois embora a classificação geracional possa ser útil como recurso pedagógico, não se deve induzir à ideia de obsolescência das lutas anteriores. Todos os direitos, independentemente da geração, resultam de processos históricos de reivindicação social e devem ser efetivados de forma integrada.

No campo dos direitos fundamentais sociais, destaca-se o direito à educação, previsto e reconhecido no artigo 6º da CF/88 (Brasil, 1988). Trata-se de um bem coletivo essencial à cidadania e ao desenvolvimento humano, cuja efetividade, entretanto, ainda depende de instrumentos que superem as desigualdades que desafiam o reconhecimento formal e garantam políticas públicas consistentes. Como destaca Oliveira (2023), apesar da universalidade prevista

em lei, ainda persistem desigualdades regionais, raciais, de gênero e de classe que comprometem a igualdade de oportunidades educacionais.

Destaca-se que, nesse contexto de desigualdades na educação, a suspensão das aulas em virtude da necessidade de afastamento social, causada pela pandemia de covid-19, e posterior retomada com a implantação do ensino remoto emergencial (2020-2021) evidenciou a fragilidade da universalização do acesso e do direito à educação, aprofundando desigualdades históricas e criando formas de exclusão, como a digital.

A universalidade do direito à educação, apesar de seu *status* de direito humano fundamental constar como previsão expressa no âmbito do direito interno (CF/88) e no âmbito do direito internacional (tratados e convenções internacionais), ainda representa um desafio à efetividade de sua aplicação diante da premissa dos direitos humanos como forma materializante de atendimento às necessidades sociais. Explicando essa dificuldade, Rubio (2015) afirma que, no atual contexto de globalização, o discurso universalista dos direitos humanos alcançou um *status* sem precedentes como parâmetro hegemônico para a garantia da dignidade humana, porém, se impondo apenas como uma questão meramente formal da democracia liberal, ainda exclui e marginaliza grande parte de indivíduos e esvazia a possibilidade de incorporação de novos sujeitos e novas liberdades, apesar dos direitos já estarem positivados (Rubio, 2015, p. 185).

Nesse mesmo sentido, Santos (2003) aponta para o caráter universal das concepções epistemológicas sobre direitos humanos e para sua intangibilidade, na medida em que os direitos e reivindicações inerentes à dignidade humana não se desenvolvem em plenitude diante das colonialidades presentes nas narrativas universalistas que perpetuam interesses hegemônicos de forma impositiva, sendo necessária, portanto, a permanente luta por espaços e consolidação de direitos, que se deslocam para além do cosmo jurídico-estatal.

Nessa busca pela implementação e efetivação dos direitos humanos fundamentais, a educação e o ambiente escolar, seja ele virtual ou presencial, somam-se à conscientização social acerca da importância, defesa e proteção dos direitos humanos. Tomando por exemplo o direito à educação e seus desafios, aparece nas reflexões de Oliveira (2023) o valor-princípio da fraternidade, em sua dimensão relacional e jurídica, como propulsor de comportamentos e de profunda reformulação de parâmetros principiológicos e éticos, os quais visam contribuir com o fim de conflitos e disputas, que muitas vezes levam ao esquecimento das necessidades do próximo, e da maioria da população carente que, sofre os males da desigualdade e da exclusão. Pode-se observar esse fenômeno durante o ensino remoto emergencial, que teve como resultado a evasão escolar, ou seja, muitos jovens e crianças sem aulas.

Segundo os ensinamentos de Oliveira (2023), dentro de contexto de disparidades, a fim de buscar concretizar e satisfazer o direito à educação de todos os seres humanos, sem qualquer distinção, enquanto algo fundamental e social, urge clamar por valor-princípio que se fundamentou nos ideais da Revolução Francesa, o valor-princípio da fraternidade.

A efetivação dos direitos humanos fundamentais, notadamente, o da educação e da comunicação, é processo de constante luta e, portanto, está em constante evolução, encontrando reforço nos debates e na participação cidadã ativa na busca de mecanismos e políticas públicas. Alguns locais, como as escolas, podem dar o primeiro passo a partir da Educação em Direitos Humanos (EDH), compreendida como prática ética, social e política orientada à universalização do acesso, à inclusão e à promoção da cidadania. Isso porque, como bem observa Estêvão (2011), se a educação em direitos humanos não for transformadora, ela perde sua razão de ser.

A perspectiva concebida por Sousa Junior (2025), em o *Direito Achado na Rua*, é sempre atual porque sua premissa emerge da proposta de que o direito se constrói na prática e nas reivindicações dos oprimidos, atuando como instrumento de libertação e transformação social. No que tange à sua função crítica, tal concepção busca uma devolução conceitual para a sociedade e, quanto ao sentido político, percebe o direito como uma enunciação dos princípios de uma legítima organização social em prol da liberdade e dos protagonismos que, na forma de movimentos populares, emancipam os sujeitos coletivos de direitos para aferir os achados que desafiam a inteligibilidade, ou seja, também promovem a construção de novos direitos (p. 25).

2.2 Marcos legais e perspectiva transformadora da educação em direitos humanos

Esta seção enfatiza a necessidade de avançar na garantia universal da educação, conforme previsto nos ordenamentos jurídicos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013), que visam consolidar uma cultura de direitos humanos no contexto educacional. Nesse sentido, torna-se fundamental revisar os principais instrumentos legais que asseguram a educação como direito humano e fundamental. Como serviço público, a educação é uma obrigação estatal e constitui prioridade constitucional, destinada a assegurar igualdade de condições no acesso a direitos e serviços.

Diversos marcos normativos, nacionais e internacionais, reforçam esse compromisso. Entre eles estão a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989, ratificada pelo Brasil em 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como tratados como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992) e o Protocolo de San Salvador (1999). No plano das políticas globais, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, destacam a meta de assegurar

educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

No Brasil, a CF/88 atribui competência comum à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para garantir meios de acesso à educação, cultura, ciência e tecnologia (artigo 23, *caput*, V), além de prever legislação concorrente (artigo 24, *caput*, IX). Aos municípios, cabe manter a educação infantil e o ensino fundamental, com apoio da União e dos estados (artigo 30, *caput*, VI) (Brasil, 1988). Por sua vez, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), estabelece como finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mais recentemente, documentos, como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013), apontam a necessidade de práticas transformadoras que promovam a cultura de direitos humanos no espaço escolar.

Araújo e Cassini (2017) defendem a importância dos dispositivos legais para reforçar a importância da educação como serviço público submetido aos princípios do direito público e voltado à proteção de direitos coletivos. Ao mesmo tempo, a UNESCO (2006) sustenta que a Educação em Direitos Humanos (EDH) é fundamental para fortalecer a democracia, promover a igualdade e prevenir conflitos.

Reconhecida internacionalmente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a EDH está presente em diversos tratados e consolidou-se como instrumento jurídico e pedagógico essencial. Magendzo (2006) explica que a EDH é uma prática educativa fundamentada em valores e mecanismos voltados à formação de sujeitos de direitos. Seu objetivo é desenvolver capacidades críticas, éticas e sociais, reconhecendo dimensões históricas e políticas, e garantindo espaço para sujeitos tradicionalmente excluídos. Essa prática se ancora em valores como dignidade, tolerância, justiça, solidariedade e respeito à diversidade, configurando-se como plataforma moral para a convivência democrática.

A Plataforma Dhesca Brasil (2011) reforça essa perspectiva ao definir a EDH como processo sistemático e multidimensional, que envolve: a construção de conhecimentos; a afirmação de valores; a formação de consciência cidadã; a adoção de metodologias participativas; e o fortalecimento de práticas sociais voltadas à proteção e defesa dos direitos humanos. O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012) acrescenta que a EDH contribui para prevenir abusos e conflitos ao promover respeito à dignidade, igualdade e participação democrática.

Diante disso, é necessário que a educação, em todos os níveis e modalidades, se consolide como espaço de cidadania e formação crítica. Incorporar princípios de cidadania, emancipação e humanização nos currículos e projetos pedagógicos significa ampliar o acesso, promover a inclusão e assegurar que sujeitos historicamente marginalizados encontrem na escola um espaço de pertencimento, diálogo e conquista de direitos. Tudo em conformidade com o pensamento de Magendzo (2006) e com a pedagogia de Paulo Freire, os quais reconhecem na educação um processo de desenvolvimento e emancipação de sujeitos de direitos que, alinhando-se à educação em Direitos Humanos por seu caráter de conscientização coletiva, é transformador da realidade social.

2.2.1 Educação problematizadora e cidadania: contribuições freireanas para a educação em direitos humanos

Diante dos desafios impostos ao exercício do direito à educação durante a pandemia de covid-19 e da omissão estatal amplamente noticiada pelas mídias, revisitar o legado de Paulo Freire revela-se essencial para repensar os rumos da educação brasileira e mundial. Seu pensamento continua atual ao propor uma sociedade mais justa, com vida digna para todos, sem qualquer forma de exclusão.

As obras de Freire, ao dialogarem com o contexto histórico de opressão, marginalização e desigualdade, oferecem fundamentos sólidos para a construção da EDH. Essa educação, como afirma Magendzo (2006), deve se constituir em prática social e pedagógica que reconhece os sujeitos como protagonistas de sua própria libertação, colocando-os no centro do processo educativo. Nesse sentido, a pedagogia freireana e a EDH se encontram na defesa da dignidade humana, da inclusão e da emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

O centenário de Paulo Freire, celebrado em 2021, reafirmou a amplitude e a atualidade de sua obra, conforme inúmeros destaques, a obra comemorativa organizada por LOSS e ROSA (2022, p. 7), ressaltam a visão humanizadora do Autor que vai além dos limites cognitivos e políticos ao propor uma educação orientada para a transformação social. Essa perspectiva aproxima-se diretamente dos princípios da EDH, que, segundo definições e diretrizes da UNESCO (2012), devem promover valores como igualdade, solidariedade, respeito à diversidade e participação democrática, ampliando o espaço da escola como ambiente de cidadania e de promoção dos direitos fundamentais.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) denuncia a chamada educação bancária, caracterizada pela passividade dos educandos e pela transmissão unilateral de conteúdo. Nessa

concepção, os estudantes são meros receptores de informações, incapazes de construir criticamente o conhecimento. Freire detalha essa dinâmica: “na prática bancária, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1987, p. 33). Ao rejeitar essa lógica, ele propõe a educação problematizadora, baseada no diálogo e na reflexão crítica, em que educador e educando se reconhecem como sujeitos históricos em comunhão, capazes de transformar o mundo. Essa proposta converge com a EDH, na medida em que busca criar sujeitos conscientes de seus direitos e corresponsáveis pela transformação da sociedade.

A pedagogia freireana fundamenta-se na práxis, entendida como a articulação entre a ação e a reflexão. Para Freire, a libertação não pode ser imposta, mas deve ser construída coletivamente, por meio da conscientização. “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?” (Freire, 1987, p. 17). Essa concepção conecta-se diretamente à EDH, a qual, segundo a Plataforma Dhesca Brasil (2011), deve fortalecer práticas sociais voltadas à proteção e à defesa dos direitos humanos por meio da construção coletiva de conhecimentos e da afirmação de valores democráticos.

É importante ressaltar que a pedagogia de Freire não apenas denuncia a opressão, mas também propõe caminhos de superação por meio do diálogo. Para ele “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 33). Essa noção dialógica assume centralidade na EDH, cujo objetivo é transformar a escola em espaço de diálogo intercultural, inclusão e participação social. Ao promover uma educação horizontal, Freire reforça a necessidade de reconhecer e valorizar as identidades, culturas e saberes dos sujeitos, superando práticas excludentes.

A prática pedagógica freireana também alerta para os riscos de os oprimidos, em sua busca por libertação, reproduzirem práticas opressoras. Esse paradoxo, longe de enfraquecer sua teoria, evidencia a complexidade da luta pela emancipação. Como afirma Freire: “num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores” (Freire, 1987, p. 17). Para a EDH, tal observação é fundamental, pois evidencia a necessidade de processos educativos contínuos, capazes de desconstruir mentalidades excludentes e de promover uma cultura de paz e solidariedade.

Assim, a educação problematizadora proposta por Freire aproxima-se diretamente da EDH ao propor a superação de práticas pedagógicas autoritárias, que apenas ajustam os sujeitos à ordem vigente. Como reforça Estêvão (2011), a educação em direitos humanos perde sua razão de ser se não for transformadora. A proposta freireana, portanto, é construir uma pedagogia da libertação, capaz de gerar consciência crítica e engajamento social. Em última

análise, o legado de Paulo Freire aponta para a necessidade de uma educação que não se limite apenas à transmissão de conteúdos, mas que também prepare os sujeitos para intervir no mundo. Sua pedagogia constitui um projeto político e ético que, ao valorizar a dignidade humana, reforça os princípios da EDH. Essa máxima é sintetizada por Freire (1987, p. 10): “Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas expressar-se, expressando o mundo”. Em síntese a dimensão transformadora de sua proposta corrobora à educação como prática de liberdade e como instrumento para a consolidação dos direitos humanos.

3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ASPECTOS E OS DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO

A presente seção analisa a literatura sobre os impactos da pandemia de covid-19 nas trajetórias educacionais, com ênfase no período de 2020 a 2021. A revisão bibliográfica contempla temas como a educação em tempos de ERE e o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Busca-se, assim, compor um referencial teórico que favoreça a análise e fundamente a interpretação dos resultados da pesquisa.

3.1 Leitura e análise de produções acadêmicas: reflexão, aproximações e contrapontos teóricos

A pandemia de covid-19 provocou transformações significativas na educação e na comunicação escolar, impulsionando a adoção de tecnologias da informação e comunicação (TICs) e acelerando as discussões sobre tendências tecnológicas já presentes nos debates políticos e projetos relacionados ao ensino básico brasileiro. Nesse contexto, destacam-se autoras e autores que analisam as trajetórias educacionais e os impactos desse período, permitindo uma visão abrangente das experiências, perspectivas e conclusões registradas.

Entre esses estudos, destacam-se Franco *et al.* (2020), que examinaram os desafios da comunicação escolar em três escolas públicas do Distrito Federal. Em sua análise, os autores destacaram a importância da alfabetização midiática e do uso das TICs como estratégias para manter o vínculo entre professores e alunos, mesmo diante das desigualdades de acesso à internet e da fadiga gerada pelas plataformas virtuais.

Os autores também relatam que o distanciamento social intensificou o uso de mídias como WhatsApp, Instagram e Facebook, que se sobrepuseram a canais tradicionais, como TV, rádio e jornais. A pesquisa mostrou que a adesão ao ERE foi menor do que o esperado, sobretudo pela ausência de equipamentos e de conexão de qualidade nas residências dos estudantes, o que acentuou desigualdades já existentes. Ainda segundo os autores:

A dificuldade de conectividade não se restringe aos alunos cuja renda é mais baixa, podendo ocorrer até mesmo em relação à escola e aos professores. No âmbito deste trabalho, por exemplo, percebeu-se diversas questões intrínsecas a esse assunto que foram vistas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tais como o impacto das questões regionais no uso das TICs e outras plataformas, a precariedade de acesso à internet de algumas escolas, além das mais diversas alternativas criativas e voluntárias para amenizar os desafios encontrados (Franco *et al.*, 2020, p. 54).

Outro estudo também analisado, foi a pesquisa de Stevanim (2020) sobre a exclusão digital e o direito à educação, que evidenciou como a pandemia intensificou desigualdades sociais e digitais, comprometendo o direito à aprendizagem dos estudantes. Neste trabalho, o autor destaca que, no âmbito educacional, a pandemia não dificultou o ensino só por conta dos problemas de acesso à tecnologia digital por uma parcela dos estudantes, mas também pelo papel da escola como espaço de interação e desenvolvimento, o qual foi bastante afetado (Stevanim, 2020, p. 11).

O autor aponta ainda que a implementação emergencial do ensino remoto desconsiderou desigualdades estruturais e fragilizou a comunicação escolar e os vínculos comunitários. Além disso, o autor relatou a fala de uma professora da educação básica, a qual aponta que o formato remoto de ensino representa um risco de levar à chamada “uberização da educação”, caracterizada pela transmissão de conteúdos em detrimento do processo formativo integral. Para Stevanim (2020), uma vez restritos ao ambiente doméstico e afastados da experiência social escolar, os estudantes perdem contato com outras realidades e reduzem suas oportunidades de convivência.

A questão da democratização digital é aprofundada por Reis e Leal (2021), que analisaram como a pandemia revelou a precariedade estrutural das escolas públicas e instaurou novas formas de exclusão. As autoras ressaltam que o fechamento das escolas e a adoção de soluções digitais emergenciais agravaram desigualdades, especialmente em comunidades rurais e em regiões com baixa infraestrutura tecnológica. Nesses contextos, muitos estudantes permaneceram totalmente desconectados do processo escolar, mesmo diante de esforços políticos e legais de inclusão digital (Reis; Leal, 2021). Ainda segundo as autoras, a exclusão digital comprometeu o exercício pleno da cidadania e o direito à educação, atingindo principalmente estudantes de escolas públicas com acesso restrito a dispositivos e internet.

Apesar das medidas implementadas, as respostas se mostraram insuficientes diante da dimensão do problema. Para Reis e Leal (2021), a pandemia também trouxe a oportunidade de

repensar o processo educativo, reforçando a necessidade de democratização digital, maior parceria entre escolas e famílias e valorização dos profissionais da educação.

Em uma perspectiva mais ampla, Vieira e da Silva (2020) analisam os impactos da pandemia na educação brasileira e portuguesa, oferecendo uma visão comparativa entre os dois contextos. A partir de uma revisão sistemática da literatura, situam o debate no âmbito da sociedade em rede (Castells, 1999) e da cibercultura (Lévy, 1996), distinguindo o ERE marcado pela urgência e imprevisto da educação a distância (EaD), que pressupõe planejamento pedagógico consistente.

A leitura detalhada da revisão realizada por Vieira e da Silva (2020), permitiu a identificação de questões importantes acerca dos impactos do ERE na educação de Brasília/Distrito Federal. O que também se alinha aos resultados das primeiras leituras realizadas acerca da análise de conteúdo em relação à cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais sobre a educação do Distrito Federal no período de 2020-2021. Nesse sentido, destacam-se as contribuições dos autores, supramencionados, por oferecerem perspectivas diversificadas sobre múltiplos desafios enfrentados, por exemplo: o fechamento das escolas, as limitações estruturais e as disparidades socioeconômicas e culturais.

Ainda consoante a conclusão de Vieira e da Silva (2020), a transição do ERE para uma educação digital deveria ter como elementos centrais a formação docente e o desenvolvimento de competências digitais. Tendo em vista que, embora a maioria das instituições tenha adotado plataformas digitais e ferramentas de videoconferência, segundo os autores, muitos docentes não possuíam a formação necessária para o uso crítico desses recursos, resultando em práticas pedagógicas que demonstraram a urgência de uma política nacional de universalização do acesso à internet e a necessidade de novas abordagens pedagógicas. De forma geral, a contribuição das leituras e a revisão de literatura realizadas permitiu aprofundar a análise e repensar a concepção de aprendizagem, a ação pedagógica e o currículo, de modo a promover uma educação emancipatória, inclusiva e de qualidade.

3.2 A teoria crítica e as normas que subsidiaram o ensino remoto emergencial

O ERE, implementado como solução temporária diante da necessidade de isolamento social para conter a propagação do vírus durante a pandemia de covid-19, constituiu a principal estratégia para garantir a continuidade das aulas. Nessa modalidade, alunos e professores não compartilham o mesmo espaço físico, mas realizam atividades pedagógicas de forma virtual.

O ERE, como o próprio nome indica, tem caráter emergencial: foi implementado em instituições cujo ensino havia sido planejado para ocorrer presencialmente. Nesse sentido, o ERE assumiu características próprias, ajustadas às comunidades educacionais, permitindo o retorno às atividades sem colocar em risco a saúde de estudantes e profissionais.

Destaca-se que essa modalidade de ERE diferencia-se da EaD, que é uma outra modalidade de ensino, de caráter regular e já, devidamente, regulamentada por normativas específicas, com estrutura pedagógica e tecnológica próprias (Demo, 2009). Demo retrata as desigualdades e lacunas na comunicação (2014) e na educação (2007) abordando a relação entre as novas tecnologias e os impactos na sociedade contemporânea. De forma crítica alerta para o as dimensões sociais, materiais e temporais de como esses novos processos de comunicação são produzidos pelas perspectivas dos direitos humanos (Demo, 2014).

Segundo lições do autor, toda adaptação tecnológica exige mais do que o simples uso de ferramentas digitais: requer compromisso com a qualidade pedagógica. O autor, com foco especial no campo da educação também observa que “o desafio pedagógico é o que há de mais importante nas novas tecnologias, sem daí seguir que são ‘apenas meio” ele acrescenta: “dito de outro modo, se não ocorrer aprendizagem de qualidade, nada se inovou ou acrescentou. Nesse sentido, as novas tecnologias não apresentaram as teorias vigentes de aprendizagem. Antes, as reconstroem” (Demo, 2009, p. 3).

De forma ampla, trazendo as considerações do autor para o presente estudo é possível vislumbrar que as novas tecnologias trazem novas possibilidades para a aprendizagem, todavia requerem formação educativa que vá além da transmissão de informações, promovendo a inclusão, a competência humana, a autonomia e a capacidade crítica dos indivíduos ainda que, de forma digital.

Podemos observar que, no Brasil, o ERE foi regulamentado por normas excepcionais, como a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu diretrizes para a educação durante o estado de calamidade pública, e pela Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 e Portaria MEC nº 543, 16 de junho de 2020, que foi alterada pela Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020, autorizando a substituição temporária das aulas presenciais por atividades digitais. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CP, nº 5, de 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, e o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020.

Contudo, apesar de tais instrumentos normativos, não houve uma definição clara do que seria o ERE, nem uma descrição detalhada de suas características e condições de realização.

Na prática, o ERE exigiu o uso intensivo de recursos digitais, tanto para a comunicação e interação quanto para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas que compuseram a carga horária. Dessa forma, tornou-se indispensável o acesso à internet e a equipamentos eletrônicos, como computadores, tablets e *smartphones*, tanto para professores quanto para estudantes. A análise de documentos legislativos do período em questão neste estudo demonstra que a legislação relacionada ao ERE não previu medidas concretas para garantir o fornecimento de recursos e TICs, tampouco fez menção sobre a garantia de acesso à internet, essencial à efetivação do ERE.

Essa lacuna pode revelar certa omissão por parte do Estado por não formular políticas públicas voltadas à universalização do acesso às tecnologias digitais e internet necessárias para a efetivação do ERE no Brasil. Por outro lado, o Ministério da Educação também foi omissor, pois, além de não definir a modalidade adequadamente, deixou de prover recursos materiais e apoio técnico à comunidade escolar como um todo e, em especial, aos alunos de ensino especial e àqueles estudantes e professores de escolas situadas em localidades de difícil acesso e zona rural, o que ampliou as desigualdades de acesso. Consequentemente, estudantes e professores enfrentaram barreiras significativas para o acesso à educação e para a realização das atividades, reforçando a exclusão digital e comprometendo a efetividade do direito à educação durante a pandemia.

Nesse sentido, a reflexão crítica de Demo (2007) dialoga fortemente com os desafios educacionais revelados na atualidade e, em especial, durante a pandemia, sobretudo no que se refere às desigualdades sociais e comunicacionais. O autor destaca que a escola pública, historicamente marcada pela precariedade, é tratada como “coisa pobre para o pobre”, reproduzindo uma lógica de exclusão que compromete o direito fundamental à educação. Para Demo (2007), a educação só pode ser emancipatória quando se organiza como prática crítica e criativa e não como mera repetição ou adaptação a condições de desigualdade. Essa crítica se aproxima da discussão sobre o ERE, pois evidencia que a falta de acesso a tecnologias e à comunicação reforçou a marginalização de estudantes já vulnerabilizados.

O autor também enfatiza que a democratização da educação exige a democratização do conhecimento e dos meios de acesso, condição que envolve diretamente a informação e a comunicação. Nesse sentido, Demo (2007, p. 4) afirma: “educar não é adaptar, mas preparar para enfrentar, com criatividade e criticidade, os desafios da vida”. Tal perspectiva encontra reflexão nos princípios e valores de direitos humanos, bem como coaduna-se com a teoria de Paulo Freire, amplamente discutida nesta pesquisa, posto que ambas vinculam a função social da comunicação ao fortalecimento da cidadania e à superação das práticas excludentes.

Portanto, as contribuições e reflexões trazidas por Demo reforçam a necessidade de compreender as mídias e a cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais não apenas como instrumentos de informação, mas como práticas sociais que podem perpetuar desigualdades ou, ao contrário, favorecer a construção de direitos, promover saberes e oportunidades para uma sociedade mais justa, plural e participativa.

3.2.1 O ERE na rede pública do Distrito Federal: implicações legais e desafios

Nas escolas da rede pública do Distrito Federal, a suspensão das aulas iniciou-se com o Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020, que interrompeu as atividades por cinco dias. Em seguida, o Decreto nº 40.539, de 19 de março de 2020, antecipou o recesso escolar de julho e suspendeu as aulas por mais quinze dias. Poucos dias depois, o Decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020, prorrogou a suspensão até 31 de maio de 2020. Posteriormente, o governador Ibaneis Rocha, por meio do Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020, determinou a suspensão por tempo indeterminado das atividades presenciais em escolas, universidades e faculdades, conforme publicação em edição extra do Diário Oficial do Distrito Federal (DODF).

Paralelamente, o Decreto nº 40.526, de 17 de março de 2020, e o Decreto nº 40.546, de 20 de março de 2020, estabeleceram diretrizes sobre o teletrabalho, contemplando servidores públicos estaduais. A medida teve impacto positivo ao resguardar trabalhadores em grupos de risco, como idosos, gestantes e pessoas com doenças crônicas. Posteriormente, esses dispositivos foram revogados pelo Decreto nº 41.841, de 26 de fevereiro de 2021.

Quanto à implementação, as escolas particulares foram as primeiras a adotar o ERE, seguidas pelas de rede pública, regulamentada pela Portaria nº 133, de 3 de junho de 2020, que definiu diretrizes para atividades não presenciais. A partir desse marco, a comunidade escolar passou a desenvolver novas formas de comunicação para assegurar a continuidade das ações pedagógicas.

Ainda no contexto das adaptações para o ensino escolar durante a pandemia, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) aprovou a Recomendação nº 1/2020, de 21 de maio de 2020, que tratou da reorganização do calendário escolar, dos planejamentos pedagógicos e administrativos e do registro das atividades remotas para fins de cumprimento da carga horária mínima. Mais tarde, a Recomendação nº 2/2020, de 11 de agosto de 2020, estabeleceu diretrizes para o retorno gradual às atividades presenciais, mantendo, quando necessário, práticas pedagógicas remotas. Ambas as recomendações tiveram o objetivo de reduzir os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem.

Essas normativas, somadas a portarias internas da Secretaria de Educação, possibilitaram a reorganização do calendário escolar. Entre as estratégias adotadas, destacaram-se formações para a comunidade escolar, reorganização dos períodos de férias e recessos docentes, e o uso de tecnologias digitais. Coube às equipes gestoras levantar os servidores aptos a atuar em regime remoto, garantindo o funcionamento mínimo das escolas.

A alteração do calendário de férias e recessos também foi providenciada, com escolas mantendo ao menos um servidor por setor para atender à comunidade. No plano federal, a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, flexibilizou a exigência de 200 dias letivos, desde que fosse assegurada a carga horária mínima de 800 horas anuais. Essa medida permitiu a continuidade do ano letivo de 2020 até 21 de janeiro de 2021, conforme previsto na Portaria nº 158, de 14 de julho de 2020, publicada no DODF. Já o calendário de 2021 foi iniciado em 8 de março, de acordo com a Portaria nº 498, de 31 de dezembro de 2020. Para cumprir as exigências legais, foram incluídos alguns sábados como dias letivos ou temáticos.

3.3 Educação e o ERE: impactos nos direitos fundamentais

Os anos de 2020 e 2021 evidenciaram um cenário preocupante para a educação, marcado pela suspensão das aulas presenciais em todo o país e pela ampliação das desigualdades de acesso à aprendizagem. Segundo o Censo Escolar de 2019, o Brasil contava com aproximadamente 48 milhões de estudantes matriculados da educação infantil ao ensino médio, nas redes pública e privada (INEP, 2020). Com a pandemia, milhões de crianças e adolescentes ficaram sem acesso às escolas, o que trouxe graves implicações para a garantia do direito à educação.

Em escala global, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Diallo, 2020) estimou que pelo menos um terço das crianças em idade escolar – cerca de 463 milhões de estudantes – não conseguiu acessar o ensino remoto quando as escolas foram fechadas devido à covid-19. No Brasil, a desigualdade digital foi um dos principais fatores de exclusão: aproximadamente 4,8 milhões de crianças e adolescentes viviam em domicílios sem internet, enquanto outros milhões enfrentavam conexão precária ou ausência de equipamentos, o que dificultava a manutenção do vínculo escolar (UNICEF, 2020b).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022), os sistemas educacionais no mundo inteiro sofreram a maior interrupção já registrada na história recente, afetando mais de 1,6 bilhão de estudantes. Esse quadro reforça o caráter inédito da crise educacional desencadeada pela pandemia e a necessidade de políticas

públicas voltadas à universalização do acesso às tecnologias e à promoção da equidade educacional.

Nesse contexto, múltiplos fatores internos e externos aos sistemas educacionais expuseram desigualdades já existentes. Estudos indicam que desigualdades relacionadas a sexo, raça/cor e classe social, historicamente presentes na educação brasileira, foram reproduzidas no ERE. Por exemplo, Santos (2020) ressalta que qualquer quarentena é discriminatória, pois agrava vulnerabilidades sociais preexistentes, tornando mais visível a injustiça e a exclusão. Esse olhar ajuda a compreender como o isolamento afetou de forma mais dura estudantes já em situação de desigualdade.

Reis e Leal (2021), por sua vez, apontaram que o fechamento das escolas e a adoção apressada de soluções digitais aprofundaram a exclusão em comunidades rurais e áreas com infraestrutura precária. Para as autoras, a exclusão digital comprometeu o exercício pleno do direito à educação, atingindo de forma mais acentuada estudantes de escolas públicas com acesso limitado a dispositivos e internet.

No Brasil, a crise acentuou desigualdades regionais e sociais, afetando especialmente estudantes da rede pública. O Parecer CNE/CP nº 5/2020, do CNE, reforçou essas fragilidades ao orientar a reorganização dos calendários escolares e sugerir medidas para reduzir os prejuízos. Segundo o documento, era essencial adotar propostas que garantissem os direitos de aprendizagem sem ampliar as desigualdades, aproveitando as tecnologias digitais como ferramenta de inclusão (Brasil, 2020, p. 3).

O relatório *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil* publicado pela UNICEF (Diallo, 2020) reforçou que milhões de crianças e adolescentes ficaram desconectados da escola durante a pandemia. Como estratégia, a organização recomendou a utilização da busca ativa para reintegrar estudantes ao processo de aprendizagem e reduzir o risco de evasão. Ainda sobre essa temática, cabe a colocação de Veronese (2013) que aborda como a crise aprofundou desigualdades históricas, criando “dois tipos de crianças e, portanto, também dois tipos de educação, a partir do estamento social vivenciado” (p. 43).

O secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU) durante a pandemia, António Guterres, destacou a urgência de políticas de proteção integral para alcançar os mais vulneráveis, alertando que a pandemia configurou uma verdadeira “catástrofe geracional”. Segundo ele, escolas foram fechadas em mais de 160 países, afetando mais de um bilhão de estudantes e comprometendo o futuro de desenvolvimento de diversas nações (Nichols, 2020).

Em entrevista concedida ao Sindicato dos Professores do DF, Edileuza Fernandes, coordenadora do Observatório da Educação Básica da Universidade de Brasília, reforça o quadro de desigualdades:

[...] “no pós-pandemia, teremos desafios na aprendizagem, principalmente dos estudantes de redes públicas. O Brasil tem 47,3 milhões de matrículas na educação básica, segundo o Censo 2020. Em mais da metade dos estados, menos de 60% das famílias têm acesso à internet banda larga, e menos de 40% das escolas públicas possuem computadores ou tablets disponíveis para alunos e professores” (SINPRO/DF, 2021).

Na mesma linha, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) alertou que o ensino a distância acentuou desigualdades já existentes, atingindo de forma mais severa estudantes pobres e moradores de regiões periféricas. Entre os alertas, pronunciamentos, orientações e diretrizes advindas dos órgãos de defesa dos interesses e direitos de crianças e adolescentes, o CONANDA, a UNICEF e a ONU convergem para afirmar que, principalmente no Brasil, o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs) apresenta distanciamentos e diferenças.

Os dados do resumo executivo da Pesquisa sobre o uso das TICs nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2021 –, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2021), exemplificam as profundas desigualdades de acesso à internet no Brasil. A pesquisa mostra que, embora o percentual de domicílios conectados tenha atingido 90% em 2021, o tipo de conexão e os dispositivos utilizados variam significativamente conforme renda, escolaridade, região e área de residência, conforme pode ser observado nas tabelas 1, 2, 3 e 4 apresentadas a seguir:

Tabela 1 – Usuários de internet com acesso exclusivo pelo celular por tipo de área

ÁREA	PORCENTAGEM DE USUÁRIOS
Urbana	61%
Rural	83%

Fonte: elaborado pela autora, com base em pesquisa TIC Domicílios 2021 (CETIC, 2021).

Tabela 2 – Usuários de internet com acesso exclusivo pelo celular por região geográfica

REGIÃO	PORCENTAGEM DE USUÁRIOS
Sudeste	61%
Nordeste	75%
Sul	56%

Norte	70%
Centro-oeste	55%

Fonte: elaborado pela autora, com base em pesquisa TIC Domicílios 2021 (CETIC, 2021).

Tabela 3 – Usuários de internet com acesso exclusivo pelo celular por nível de escolaridade

ESCOLARIDADE	PORCENTAGEM DE USUÁRIOS
Analfabetos ou com educação infantil	96%
Ensino fundamental completo	84%
Ensino médio	70%
Ensino superior	22%

Fonte: elaborado pela autora, com base em pesquisa TIC Domicílios 2021 (CETIC, 2021).

Tabela 4 – Usuários de internet com acesso exclusivo pelo celular por faixa de renda

FAIXA DE RENDA	PORCENTAGEM DE USUÁRIOS
Sem renda	80%
Até 1 salário-mínimo	73%
Mais de 1 até 2 salários-mínimos	73%
Mais de 2 até 3 salários-mínimos	63%
Mais de 3 até 5 salários-mínimos	48%
Mais de 5 até 10 salários-mínimos	27%
Mais de 10 salários-mínimos	20%

Fonte: elaborado pela autora, com base em TIC Domicílios 2021 (CETIC, 2021).

A pesquisa TIC Domicílios 2021, conduzida pelo CETIC (2021), mostra que o acesso exclusivo à internet pelo celular segue sendo uma característica estrutural da conectividade no Brasil, refletindo desigualdades regionais, de renda e de escolaridade.

Conforme os dados apresentados na tabela 1, verifica-se que 83% dos usuários residentes em áreas rurais acessam a internet apenas pelo celular, enquanto nas áreas urbanas esse percentual é de 61%. Essa diferença indica que, em localidades com infraestrutura precária e baixa cobertura de banda larga fixa, o celular constitui-se como o principal, e muitas vezes o único, meio de conexão.

A análise por regiões apresentada na tabela 2 confirma esse cenário desigual. O Nordeste (75%) e o Norte (70%) apresentam os índices mais elevados de dependência exclusiva do celular, enquanto regiões mais desenvolvidas, como o Sul (56%) e o Centro-Oeste (55%), registram percentuais menores. Já o Sudeste (61%) mantém média próxima ao total urbano do

país, refletindo tanto a maior penetração da banda larga fixa quanto a coexistência de disparidades internas.

Esses resultados evidenciam que, embora a difusão do acesso móvel tenha desempenhado papel crucial na expansão da conectividade, persistem barreiras estruturais que limitam o uso de múltiplos dispositivos e a diversificação do acesso. Como destaca o relatório da TIC Domicílios, a predominância do celular entre os estratos sociais mais vulneráveis reforça as desigualdades no uso qualificado da internet, restringindo atividades que demandam maior estabilidade de conexão, como ensino remoto, teletrabalho e consumo de conteúdos de alta qualidade. Assim, o acesso exclusivo pelo celular, embora represente um avanço em termos de inclusão digital, também aprofundou desigualdades já existentes, uma vez que o tipo de conexão disponível influencia diretamente na qualidade da participação dos cidadãos na vida social, educacional e econômica.

Os dados da TIC Domicílios 2021 revelam ainda que o acesso exclusivo à internet pelo celular não se distribui de forma homogênea entre a população, mas acompanha as desigualdades educacionais e socioeconômicas do país. Quando observamos o recorte por escolaridade apresentado na tabela 3, nota-se que o percentual de usuários que dependem exclusivamente do celular é inversamente proporcional ao nível de instrução. Entre os analfabetos ou pessoas com educação infantil, esse índice chega a 96%, enquanto no grupo com ensino fundamental completo é de 84%. Já no ensino médio, o percentual cai para 70%, e, entre aqueles com ensino superior, apenas 22% utilizam exclusivamente o celular para se conectar. Esse cenário confirma que quanto maior o nível educacional, maiores são as chances de acesso a dispositivos diversos e à banda larga fixa, refletindo melhores condições de uso da internet.

O mesmo padrão se repete quando analisamos os dados por renda domiciliar apresentados na tabela 4. Entre pessoas sem renda, 80% acessam a internet apenas pelo celular. Nos grupos com até dois salários-mínimos, esse percentual permanece elevado, alcançando 73%. À medida que a renda aumenta, observa-se uma queda significativa: entre 3 e 5 salários-mínimos, apenas 48% dependem exclusivamente do celular, e, entre aqueles com mais de 10 salários-mínimos, o índice é de apenas 20%.

Esses números demonstram que o celular, apesar de ser uma porta de entrada para a inclusão digital, também reforça a condição de conectividade limitada dos segmentos mais pobres e menos escolarizados. A pesquisa destaca que a exclusividade do acesso pelo celular restringe atividades digitais mais complexas, como o uso de plataformas educacionais ou de trabalho remoto, criando barreiras adicionais ao exercício pleno da cidadania digital. Os dados evidenciam que a desigualdade de acesso não está apenas na disponibilidade de internet, mas

também na qualidade e diversidade do acesso, fatores que impactam diretamente na inclusão social e educacional no Brasil.

Os dados também permitem observar que a exclusão digital pode ter influência na exclusão educacional, na medida em que compromete a qualidade do ensino remoto e, por consequência, a efetivação do direito à educação. Como alerta a UNICEF (2020), milhões de crianças e adolescentes brasileiros ficaram desconectados das atividades escolares durante a pandemia.

Sob a ótica da educação em direitos humanos, os dados apontam para uma violação estrutural: a ausência de políticas públicas eficazes para democratizar o acesso às tecnologias informacionais reforça privilégios e conserva desigualdades. A pedagogia crítica de Freire (1987) continua atual, pois evidencia que, sem condições mínimas de participação, os estudantes permanecem como “arquivados” pela educação bancária, impedidos de se constituírem como sujeitos de sua própria libertação.

Dessa forma, enfrentar a exclusão digital não é apenas uma questão de infraestrutura tecnológica, mas de garantia de direitos fundamentais. A EDH, ao enfatizar o diálogo, a inclusão e a emancipação dos sujeitos, fornece um caminho para que as políticas educacionais superem a lógica compensatória e avancem para uma abordagem transformadora.

Nesse sentido, os desafios são inúmeros para que haja alcance de igualdade no acesso às tecnologias informacionais, conforme os dados apresentados. Assim, urge a necessidade de novos caminhos da comunicação e da educação nas sociedades para superar as barreiras, desigualdades e exclusão, desde a reorganização informacional/tecnológica, que provoca mudanças nas subjetividades e no cotidiano dos indivíduos, até o papel ou mesmo a relevância do Estado, em um mundo sob a lógica das novas relações informacionais e instantâneas, ou seja, globalizadas.

3.4 Das normas à política: o olhar da comunicação sobre os desafios institucionais/organizacionais

Flores (2009, p. 182-183) ressalta que “a política nunca é um bem em si mesmo, mas um mecanismo fundamental no qual a cidadania pode pôr em prática suas virtudes cívicas e seu conhecimento da realidade”. Para o autor, a cidadania não deve ser reduzida a um *status* jurídico-formal vinculado ao Estado, mas compreendida como processo ativo de participação social e política, no qual os sujeitos constroem espaços de luta pela dignidade.

Todavia, a cidadania contemporânea tende a ser “inibida, distorcida e centrada unicamente no espaço estatal”, conforme afirma Flores (2009, p. 65) ao criticar os limites das democracias liberais e a urgência de uma concepção ampliada de cidadania, entendida como um processo dinâmico e articulado às práticas cotidianas e às lutas sociais pela dignidade humana.

Nesse contexto, o campo da comunicação organizacional tem avançado ao criticar o paradigma informacional tradicional, centrado no modelo emissor-receptor, propondo uma abordagem relacional e dialógica, mais condizente com as demandas de sociedades democráticas. Assim, a comunicação organizacional, segundo Kunsch (2003, p. 149), não pode ser compreendida de modo linear, pois “configura-se como um processo relacional que envolve a organização e seus diversos públicos”. Essa concepção amplia a visão instrumental e evidencia a comunicação como prática social capaz de mediar relações, promover cidadania e sustentar processos democráticos.

De acordo com Kunsch (2007), ao ser pensada estrategicamente, a comunicação institucional deve ser entendida como parte da gestão organizacional. Nesse sentido, constitui-se em “um instrumento de planejamento e coordenação capaz de alinhar missão, objetivos e práticas organizacionais, o que faz da comunicação uma atividade indispensável para o desenvolvimento e sucesso das organizações” (p. 65). Além do papel estratégico, Kunsch (2007) ressalta a dimensão cidadã da comunicação institucional, ao destacar sua contribuição para o fortalecimento da democracia. Ao abrir canais de expressão e possibilitar a interação entre indivíduos e instituições, a comunicação transforma-se em espaço de diálogo e de construção coletiva.

Nesse horizonte, a realização da cidadania plena passa pela disputa do acesso às riquezas, aos avanços científicos e tecnológicos, às artes, à educação, ao lazer e a todas as demais conquistas históricas que devem ser partilhadas em igualdade e liberdade. Todavia, a autora alerta que a realidade brasileira ainda revela um cenário marcado por desigualdades profundas, de modo que “uns poucos são mais cidadãos que outros” (Kunsch, 2007, p. 46).

A crítica da autora faz saber que a comunicação deve ser compreendida como um espaço plural e estratégico, no qual se disputam poder, influência e sentidos, transformando o cidadão de um mero espectador para alguém com um papel ativo na construção de sua comunidade. A comunicação pública, nesse quadro, não se limita à propaganda governamental: deve pautar-se pelo diálogo e pela transparência, conferindo legitimidade às instituições.

Adicionalmente, mostra-se adequada a visão de Gerald e Reis (2012) ao enfatizar a importância de uma abordagem estratégica da comunicação nas organizações, em prol de uma

mudança cultural capaz de superar a “cultura do segredo” e consolidar a transparência como fundamento das práticas institucionais. Para as autoras, “é abrir o Estado por princípio e assumir uma nova postura de transparência em vez do sigilo” (Geraldes; Reis, 2012, p. 6). Essa perspectiva reforça que a informação pertence ao cidadão e deve ser garantida de forma tempestiva e clara, em consonância com a Lei nº 12.527, de 11 de novembro de 2011, a Lei de Acesso à Informação (LAI).

Na mesma direção, Geraldes e Sousa (2013) destacam que transformar a comunicação das organizações públicas em comunicação pública requer mais do que mecanismos de divulgação. Trata-se de compreender a comunicação como uma política estratégica que deve articular valores como transparência, diálogo e participação, prevenindo que a LAI seja reduzida a um processo meramente burocrático. Como afirmam as autoras, “transformar a Comunicação das Organizações Públicas em Comunicação Pública, isto é, voltada para o compartilhamento de informações de interesse público e para a escuta do cidadão, mais do que um mecanismo de promoção de determinados governos” (Geraldes; Sousa, 2013, p. 12).

Assim, torna-se importante, para a comunicação das instituições e relações públicas, a aplicação dos princípios contidos na Lei de Acesso à Informação. Referidos princípios são promotores de uma comunicação efetiva que não se restringe à formalidade administrativa, mas que fortalece o controle social e a participação cidadã, aproximando Estado e sociedade.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos princípios comunicacionais encontrados nos trabalhos de Geraldes e Reis (2012) e Geraldes e Sousa (2013), defensoras das dimensões comunicacionais da LAI como base para toda a comunicação pública, ou seja, os pilares da comunicação em organizações públicas e o marco da transição da cultura da opacidade para a cultura da transparência, sintetizadas no quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões comunicacionais e diretrizes da comunicação participativa

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO	DIRETRIZES
Processos internos comunicados continuamente	Esse princípio enfatiza a transparência e a tempestividade na comunicação organizacional, característica da cultura da transparência (Geraldes; Reis, 2012).	▪ Comunicação durante a realização: a informação deve ser disponibilizada enquanto os processos e projetos estão em curso, caracterizando a Transparência Ativa (Geraldes; Sousa, 2013). ▪ Fomento à participação e ao engajamento: a comunicação contínua deve permitir ativamente a participação, colaboração e crítica dos envolvidos, essencial para o controle social (Geraldes; Reis, 2012).

		▪ Restrição justificada e temporária da Confidencialidade: o sigilo deve ser uma exceção justificada e com prazo determinado, reforçando o entendimento de que a informação pertence ao cidadão (Geraldes; Reis, 2012).
Compartilhamento contínuo de informações internas	Visa a democratização do acesso à informação dentro da organização, um passo necessário para superar a opacidade interna (Geraldes; Reis, 2012).	▪ Comunicação Intersetorial: promover o fluxo de informações entre os diversos setores para otimizar a gestão da informação pública. ▪ Superação da exclusão Informacional: adotar mecanismos para garantir que o acesso à informação seja efetivo em todos os níveis, combatendo a restrição de dados (Geraldes; Reis, 2012). ▪ Relevância em todos os níveis hierárquicos: assegurar que as informações cruciais sejam acessíveis a toda a organização, sustentando o esforço de transparência externa
Tratamento da Ouvidoria como espaço comunicacional estratégico	A Ouvidoria é a principal ferramenta para a transparência passiva e um espaço fundamental para a escuta e interação com a sociedade (Geraldes; Sousa, 2013).	▪ Canal Oportuno e Eficaz: estabelecer um meio de comunicação formal, acessível e célere para o registro de manifestações. ▪ Escuta qualificada do Cidadão (<i>Stakeholder</i>): o foco é a escuta atenta e qualificada das demandas, uma dimensão da comunicação pública que visa interagir com a sociedade (Geraldes; Reis, 2012). ▪ Utilização da informação para inovação: as manifestações e informações coletadas devem ser usadas como <i>inputs</i> (entradas) na revisão e aprimoramento de produtos, serviços e processos. ▪ Mapeamento de demandas Sociais: a Ouvidoria atua como uma pauta de demandas sociais, indicando as áreas de maior atrito. ▪ Indica pontos de melhoria: os dados devem ser analisados para indicar pontos específicos de aprimoramento na gestão

Convite ativo à participação	Trata-se da proatividade organizacional em solicitar <i>feedback</i> e críticas, essencial para legitimar a interação no Estado (Geraldes; Reis, 2012).	▪ Abordagem Proativa (Não Esperar pelo Público): instigar ativamente a manifestação, indo além da simples reatividade passiva (Geraldes; Sousa, 2013). ▪ Convite claro em todos os atendimentos: a convocação à participação deve ser explícita e presente em todos os canais de interação. ▪ Valorização das contribuições: criar um ambiente que estimule a apresentação de críticas e sugestões, garantindo que a pergunta é importante e será ouvida. ▪ Garantir retorno ao interlocutor: é fundamental dar <i>feedback</i> formal e adequado ao indivíduo, fechando o ciclo comunicacional e evitando a desmotivação da população em participar.
------------------------------	---	--

Fonte: elaborada pela autora, com base em Geraldes e Reis (2012) e Geraldes e Sousa (2013).

O beneficiário desse processo de comunicação será o indivíduo, o cidadão, que num contexto de comunicação atuante e participativa deixa a condição de mero espectador tornando-se sujeito no desenvolvimento do processo comunicativo e histórico que vivenciará. Assim, é a sociedade como um todo que sairá ganhando, pois o objetivo final de uma organização/instituição² é beneficiar a comunidade.

Contudo, na prática, apesar da aparente motivação dos entes públicos para prover a transparência e garantir o direito à informação, por vezes, a comunicação não se mostra participativa e a informação é inacessível. Os portais do governo não são de fato acessados e/ou acessíveis à grande parcela da população.

De acordo com Geraldes *et al.*, 2016, isso se deve tanto à falta de letramento digital ou de acesso aos recursos materiais e tecnológicos necessários, quanto ao fato de que ainda não há uma cultura consolidada de utilização desses meios. Notadamente, a internet, que apesar de ser uma das mais promissoras ferramentas de comunicação para manter o relacionamento com a sociedade, ainda não está acessível para grande parcela da população. Dessa forma, como

² Instituição é o conceito filosófico de uma entidade. Organização remete ao aspecto funcional do mesmo objeto, portanto, segundo Tenório (1997, p. 17) ao empregar os termos institucional/instituição e organizacional/organização utilizam-se óticas distintas para referenciar um mesmo objeto, ou seja, grupo de pessoas articuladas para atingir determinados objetivos comuns.

afirmam as autoras, ainda há grandes obstáculos para se alcançar uma comunicação realmente democrática em âmbito digital.

3.5 A cobertura informativa e o complexo processo comunicacional

Para compreender melhor como poderia ser desenvolvido esse potencial transformador da comunicação e o fluxo de troca de informações entre estado e sociedade, torna-se importante analisar a participação cidadã nos meios de comunicação. Especialmente, para esta pesquisa, a análise da cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais sobre a educação e o ERE no Distrito Federal em diferentes mídias de comunicação, de início, exige-se uma reflexão sobre o processo comunicacional inerente ao campo jornalístico e sua construção teórica.

Traquina (2005, p. 30) aponta que os membros da comunidade profissional partilham não apenas uma maneira de ver, mas também uma maneira de agir e uma maneira de falar, o jornalês. Trata-se de um campo de discussão complexo, marcado por rotinas e permeado por diferentes abordagens teóricas e conceituais ligadas ao conceito de noticiabilidade, isto é, ao conjunto de critérios e valores que determinam o que pode ser considerado notícia e de que forma será tratado. Parte da literatura defende distinções rigorosas entre os termos noticiabilidade, critérios de noticiabilidade e valores-notícia, enquanto outra parte os utiliza como sinônimos (Wolf, 1995; Lage, 2001).

De acordo com Lage (2001), tais elementos, considerados em conjunto, conferem relevância a um acontecimento, transformando-o em notícia e justificando sua cobertura jornalística. O autor ainda estabelece distinções entre “notícia” e “informação jornalística”, esclarecendo que a informação jornalística em sentido amplo, inclui a reportagem, sendo mais extensa, detalhada e relacional, enquanto a notícia se caracteriza pela brevidade e pelo caráter sumário, voltada sobretudo à emergência do evento (Lage, 2001, p. 50).

Segundo Wolf (1995), valores-notícia podem ser definidos como um componente da noticiabilidade que atuam como critérios de relevância, fazendo parte de todo o processo de produção da notícia e funcionando como parâmetros fundamentais do processo de produção jornalística. Assim, o autor define a noticiabilidade como “o conjunto de elementos através dos quais o órgão informativo controla e gere a quantidade e o tipo de acontecimentos, dentre os quais há que selecionar as notícias” (p. 85).

Nesse contexto, é importante considerar que tais valores podem, em determinados casos, provocar distorções inconscientes na informação, devido às rotinas produtivas e aos valores

profissionais enraizados na prática jornalística. Ainda, segundo Wolf (1995), essa “distorção involuntária” se reproduz em diferentes etapas do trabalho jornalístico, de modo que os critérios de relevância são aplicados de forma difusa e, muitas vezes, incorporados implicitamente pelos leitores.

Para lidar com essa complexidade, os jornalistas tendem a rotinizar o processo de seleção, transformando-o em uma tarefa exequível e gerível (Wolf, 1995, p. 86). Os valores-notícia cumprem justamente esse papel, funcionando como filtros práticos que orientam a escolha dos acontecimentos a serem transformados em notícia.

Um aspecto relevante destacado por Wolf (1995) é o caráter dinâmico da noticiabilidade. Assim, à medida que novos temas ou áreas ganham relevância, como os movimentos sociais, os valores-notícia passam por ajustes, de acordo com as demandas sociais e as mudanças no ambiente comunicacional. O autor acrescenta, ainda, que outros critérios devem ser considerados, como o consenso (necessidade de acordo entre os jornalistas), a hierarquia (influência de quem detém maior poder dentro das redações) e a negociação (caráter processual da noticiabilidade, que resulta da interação entre fatores organizacionais, profissionais, tecnológicos e concorrenciais).

Dessa maneira, Wolf (1995) sistematiza quatro grupos de critérios que orientam os valores-notícia: i) critérios substantivos; ii) critérios relativos ao produto; iii) critérios relativos ao meio de comunicação; e iv) critérios relativos ao público.

Os critérios substantivos dizem respeito ao conteúdo do acontecimento, considerando tanto a importância quanto o interesse da notícia. A importância é determinada pelo grau hierárquico dos indivíduos envolvidos, pela relevância para a nação, pela proximidade cultural ou geográfica, pelo impacto coletivo e pela projeção futura. Já o interesse está relacionado a elementos de curiosidade, insólito ou apelo humano, que podem entrar em contradição com a relevância objetiva, mas são essenciais para a manutenção da audiência. Nas palavras de Wolf (1995), “os critérios substantivos são dois: a importância e o interesse da notícia” (Wolf, 1995, p. 90).

Os critérios relativos ao produto abrangem fatores ligados à produção jornalística, como a disponibilidade de informações, a brevidade que privilegia textos curtos e objetivos, a ideologia da notícia baseada em acontecimentos negativos tidos por “*bad News is good News*”, a atualidade, a qualidade técnica (clareza, ritmo, padrão visual) e o equilíbrio do noticiário. Este último refere-se à composição geral do jornal ou telejornal, garantindo diversidade temática, cobertura geográfica ampla e representatividade de diferentes segmentos sociais (Wolf, 1995, p. 92).

Adicionalmente, importa ressaltar que essa forma de comunicar, baseada na tendência para o aspecto mais negativo de um acontecimento, significa dizer que quanto mais negativo for um acontecimento, em termos de consequências, maior probabilidade tem de se transformar em notícia. Fundamenta-se esse princípio, ou regra, como critérios de noticiabilidade, relacionados com o produto informativo e com a ideologia da notícia. Referidos valores e critérios podem levar os meios de comunicação a se concentrarem em espetáculos e desvios, em detrimento de visões mais articuladas e contextuais da realidade social.

Já os critérios relativos ao meio de comunicação dizem respeito às especificidades técnicas de cada suporte. Na televisão, por exemplo, Wolf (1995) cita a preferência pela disponibilidade de material visual significativo; na imprensa escrita, a adequação ao espaço e ao formato narrativo. O autor ainda ensina que os ritmos produtivos também influenciam, favorecendo a televisão para acontecimentos pontuais, enquanto temas mais complexos podem ser explorados por mídias de periodicidade maior.

Por fim, os critérios relativos ao público (Wolf, 1995, p. 93-94) baseiam-se na imagem que os jornalistas constroem sobre sua audiência, seus interesses, necessidades e capacidades de compreensão. Muitas vezes, essa imagem está fundamentada em estereótipos, o que permite aos profissionais conciliarem o atendimento ao público com a preservação de sua autonomia profissional. Nesse sentido, a chamada proteção do público atua como fator de não-noticiabilidade de fatos considerados traumatizantes ou excessivamente sensíveis. Em momentos de crise, como quedas de audiência, essa relação pode ser reavaliada, reforçando a dimensão política e social da prática jornalística.

Dessa forma, essas classificações de Wolf (1995) coadunam com as afirmações de Traquina (2005), que compreende o modelo comunicativo do jornalismo nas coberturas jornalísticas como decorrente de uma atividade técnica e rotinas inerentes à profissão do jornalista, uma profissão de enorme responsabilidade social, exigente e, por sua vez, difícil (Traquina, 2005, p. 31). Portanto, o processo não se restringe à descrição técnica da produção, mas reflete a disputa de narrativas e a construção de relevâncias sociais. A noticiabilidade, nesse contexto, é resultado de um processo dinâmico, atravessado por negociações internas, pressões externas e pela luta política e social que permeia a função social do jornalismo.

Essas observações são fundamentais, pois introduzem conceitos centrais acerca dos procedimentos e pressupostos que estruturam os valores-notícia, elementos indispensáveis à rotinização da atividade jornalística. Em outras palavras, esses processos conferem sentido, funcionalidade e aparência de “bom senso” aos critérios de noticiabilidade, os quais passam a ser socialmente aceitos como naturais e legítimos (Wolf, 1995).

A competição entre os órgãos de informação exerce influência significativa sobre a cobertura informativa. Wolf (1995) argumenta que a busca por conteúdos exclusivos e novas seções pode intensificar a fragmentação da informação e acentuar o foco em personalidades de elite, contribuindo para a distorção do quadro informativo. Além disso, as expectativas recíprocas entre mídias concorrentes tendem a promover convergência nas coberturas, desestimulando a inovação na seleção de pautas. Tal fenômeno está relacionado ao que o autor denomina de estabelecimento de padrões pelos quais determinados meios, como o *The New York Times*, passam a servir como referência profissional, influenciando outros jornalistas na escolha e no tratamento das notícias (Wolf, 1995, p. 94-95).

Todavia, para além da influência mercadológica, é necessário considerar o contexto prático-operativo da produção jornalística e os impactos dos valores-notícia sobre a representação da realidade. Nesse sentido, Traquina (2005), propõe, em *Teorias do Jornalismo*, uma concepção segundo a qual as notícias constituem uma “construção social”, resultante da interação entre diversos agentes: de um lado, atores sociais que buscam mobilizar a notícia como recurso estratégico; de outro, jornalistas que reivindicam o monopólio da definição do que é ou não notícia. O autor busca oferecer aos futuros profissionais uma compreensão crítica sobre a construção das notícias, defendendo a promoção de práticas democráticas de comunicação e a rejeição da manipulação por meios antiéticos, como a mentira (Traquina, 2005, p. 28).

Nesse mesmo campo teórico, Traquina (2005) esclarece que os processos jornalísticos e a seleção das notícias não consistem em uma mera reprodução da realidade, mas sim em uma construção dinâmica e complexa. Essa construção é operada por uma comunidade profissional guiada por uma ideologia de serviço público e vigilância (polo ideológico), mas permanentemente tensionada pelos imperativos comerciais e pela concorrência entre os meios (polo econômico). Embora dotados de autonomia relativa e poder de decisão, os jornalistas atuam sob a “tirania do fator tempo”, enfrentam pressões organizacionais internas e interagem com diversos agentes sociais que tentam influenciar a agenda midiática. Nesse cenário, o jornalista assume o papel de contador de histórias da vida social, operando por meio de óculos partilhados que tornam o jornalismo uma representação seletiva da realidade (Traquina, 2005).

Traquina (2005) estrutura todo esse processo jornalístico complexo em três níveis de interação. No primeiro nível, refere-se à relação entre jornalistas e fontes de informação, algumas com acesso contínuo à mídia, outras obrigadas a romper com a rotina jornalística para serem ouvidas. No segundo nível, diz respeito à interação entre jornalistas como membros de uma comunidade profissional, que compartilham identidade, valores e cultura, definindo

conjuntamente os critérios do que é noticiável. Por fim, no terceiro nível, o processo jornalístico envolve uma interação simbólica com a sociedade, por meio de limites normativos socialmente instituídos, que determinam o que é considerado legítimo, aceitável ou desviante. Assim, os valores-notícia possuem uma estrutura profunda que os jornalistas compartilham com a sociedade (Traquina, 2005).

Complementando essa perspectiva, Lage (2001) contribui com uma abordagem prática em sua obra *A reportagem: teoria e técnica jornalística*, na qual discute a evolução do jornalismo e seus desafios contemporâneos, destacando a importância da pauta e das fontes na produção das notícias. Para o autor, a pauta é um elemento central da atividade jornalística, assumindo papel importante no planejamento editorial e como tarefa específica atribuída a um repórter para apuração.

Lage (2001) identifica, ainda, os objetivos principais da pauta, ressaltando a importância do planejamento editorial para assegurar a continuidade da cobertura: a eficiência administrativa (racionalização de esforços e recursos); o alinhamento editorial (conformidade do conteúdo com os interesses empresariais ou políticos do veículo); e a gestão de conteúdo (previsão de perdas e reaproveitamento de materiais não publicados) (Lage, 2001, p. 16).

Outro conceito essencial abordado por Lage (2001) é o *insight*, entendido como a capacidade do repórter de “sentir o clima” do acontecimento a partir da observação direta dos fatos e da interação com os envolvidos. Para o autor, essa habilidade interpretativa e sensível é um traço humano fundamental da prática jornalística, impossível de ser reproduzido por tecnologia (Lage, 2001, p. 11).

No que diz respeito às fontes, Lage (2001) e Traquina (2005) as definem como instituições ou indivíduos que fornecem dados relevantes para o interesse público, classificando-as em: fontes oficiais, vinculadas ao Estado e geralmente vistas como confiáveis, mas sujeitas a manipulações estratégicas; fontes oficiosas, ligadas às organizações, mas sem autorização formal, usadas para disseminar informações sigilosas ou boatos; e fontes independentes, teoricamente desvinculadas de interesses específicos, mas que podem apresentar vínculos financeiros ou ideológicos, comprometendo a imparcialidade (Lage, 2001, p. 21; Traquina, 2005, p. 27-28).

O autor destaca que a seleção e a avaliação das fontes são tarefas fundamentais para o repórter, que deve atuar com discernimento ético e compromisso com a verdade factual. Essa perspectiva permite compreender o jornalismo não apenas como um campo técnico, mas como agente social e político. A notícia, ao selecionar determinados acontecimentos em detrimento de outros, atua na construção da realidade social e exerce influência sobre o debate público.

Como destaca Traquina (2005, p. 21), “a notícia é uma construção social da realidade”, sendo resultado de escolhas situadas histórica e culturalmente.

A proposta de Traquina (2005) aproxima-se do sugerido por Wolf (1995), mas se diferencia por enfatizar a articulação entre valores sociais e rotinas profissionais, evidenciando que a notícia é, ao mesmo tempo, um produto socialmente construído e um reflexo das lógicas institucionais do jornalismo. Em outras palavras, a seleção noticiosa é sempre o resultado de uma negociação dinâmica entre fatores internos (rotinas, hierarquia, ideologia profissional) e fatores externos (pressões políticas, demandas sociais, interesses econômicos).

Portanto, a noticiabilidade, enquanto conceito, não deve ser reduzida a uma mera técnica de seleção, mas compreendida como parte de um processo comunicativo mais amplo que expressa a disputa de narrativas e a luta política e social em torno da definição do que merece ou não ser considerado relevante para a cobertura informativa.

4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Esta seção tem como objetivo descrever o percurso metodológico e as escolhas procedimentais que nortearam a presente investigação, a fim de responder à seguinte pergunta-síntese: como a cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais sobre o ensino remoto emergencial na educação pública do Distrito Federal (2020-2021), veiculada por diferentes mídias, destaca o processo de violação e/ou construção dos direitos humanos à informação e à comunicação da comunidade escolar nesse período?

Para responder a essa questão, a pesquisa adota o método crítico-dialético, fundamentado em Martins (1994). Esse método, comprometido com a transformação social, orienta a análise para a defesa de causas específicas, como o acesso à educação, a democratização do direito à informação e à comunicação, e a valorização da educação pública. A abordagem permite direcionar a interpretação para a compreensão do real como um fenômeno complexo e dinâmico, evitando a neutralidade e reconhecendo a marca do sujeito pesquisador no recorte e na análise da pesquisa.

O estudo é de natureza bibliográfica e documental, com a coleta de materiais como livros, artigos, revistas e, sobretudo, reportagens jornalísticas veiculadas na imprensa digital.

4.1 Percurso metodológico

As escolhas metodológicas e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados auxiliaram na busca por respostas à pergunta-síntese. Para a análise dos dados, utiliza-se a análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (2011). Essa técnica permite extrair e interpretar o significado de mensagens textuais, possibilitando deduções lógicas e justificadas a partir dos documentos analisados.

A pesquisa foi dividida em três fases principais, conforme proposto por Bardin (2011). Assim, uma primeira fase de pré-análise, consistiu na organização e sistematização das ideias, seguida da constituição do *corpus* documental. Para tanto, a seleção de reportagens foi realizada na internet, utilizando as palavras-chave “educação”, “Distrito Federal” e “pandemia” para o período de 2020 a 2021. Foram selecionadas 43 reportagens de diferentes mídias de comunicação (públicas e privadas) após uma busca exaustiva. A leitura flutuante do material coletado permitiu a definição do *corpus* final com base nos critérios de exaustividade, homogeneidade e pertinência, sintetizados no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Critérios de exaustividade, homogeneidade e pertinência

CRITÉRIOS	DEFINIÇÃO DO <i>CORPUS</i>
Exaustividade	Todas as reportagens encontradas que atendiam aos critérios temáticos e temporais foram incluídas.
Homogeneidade	Os documentos selecionados dizem respeito ao mesmo tema (“educação no DF”) e ao mesmo recorte temporal, sendo obtidos por meio de técnicas idênticas (busca na internet).
Pertinência	Foram incluídas apenas notícias e reportagens do período entre 2020 e 2021 que tratavam da educação pública no Distrito Federal durante a pandemia. Conteúdos sobre a educação privada ou de outros períodos e localidades foram excluídos.

Fonte: elaborado pela autora.

A segunda fase de exploração do material, tão logo realizada a organização do *corpus*, foi a transcrição das reportagens para posterior análise. A escolha foi pela análise temática, que busca identificar os núcleos de sentido e temas recorrentes nos textos, a fim de compreender o significado das mensagens e seu valor para o objetivo da pesquisa. A frequência dos temas nas reportagens permitiu categorizá-los e identificar os pontos de intersecção entre as unidades de registro (palavras, frases, documentos) e as unidades semânticas (temas, acontecimentos).

Já a terceira fase de tratamento dos resultados consistiu na etapa final da análise de conteúdo e envolveu a categorização e a análise categorial, permitindo agrupar os dados e servir de base para a interpretação e validação dos resultados encontrados.

As opções metodológicas críticas adotadas estão ancoradas no método crítico-dialético de Martins (1994) e implicam três pontos centrais para a presente pesquisa:

- 1) Entender o real como complexo e dinâmico: o ERE apesar da baixa adesão/participação de grande parte de estudantes se configurou como a resposta possível, dadas as circunstâncias daquele momento.
- 2) Não separar radicalmente sujeito e objeto: reconhecer a marca do sujeito-pesquisador no recorte e nas interpretações da pesquisa. Por exemplo, a experiência prévia na Secretaria de Educação trará consequências que podem facilitar ou dificultar as observações e a análise dos resultados.
- 3) Não buscar a neutralidade científica, mas abraçar uma pesquisa comprometida com a transformação social, especificamente na defesa do direito à informação e à comunicação, na valorização da educação emancipadora e na luta pelas escolas públicas, abraçando suas possibilidades e reconhecendo os seus limites.

4.2 Aspectos éticos da investigação

A pesquisa foi conduzida em consonância com os princípios éticos aplicáveis a estudos que envolvem a análise de conteúdo e de dados públicos. Buscou-se respeitar a privacidade e a imagem de indivíduos e instituições, utilizando as informações de forma contextualizada e exclusivamente para fins acadêmicos.

A transparência metodológica foi observada, com a devida citação das fontes consultadas. Todos os documentos e arquivos construídos durante a pesquisa foram armazenados de forma segura no e-mail institucional da universidade e sob os cuidados da pesquisadora, garantindo-se sua disponibilidade para fins acadêmicos pelo período de cinco anos.

O resultado da pesquisa, ao subsidiar futuros debates sobre o tema e a criação de políticas públicas para o fortalecimento da educação e para a construção de direitos humanos, cumpre, assim, sua função social e ética, contribuindo para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral.

4.3 A Análise de conteúdo e suas contribuições para a pesquisa

Para esta dissertação, a análise de conteúdo (AC) de Bardin (2011) foi adotada como recurso metodológico fundamental. A escolha se justifica pela sua aplicabilidade a diversas formas de comunicação, desde cartas e inquéritos até artigos de jornais e programas de rádio/televisão, bem como pela sua versatilidade e sistemática, que permitem a análise de uma vasta gama de fenômenos, desde a satisfação de consumidores até o estudo de comunidades.

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (Bardin, 2011, p. 15).

A perspectiva de Bardin (2011) apresenta princípios e técnicas que permitem analisar um conjunto de dados de maneira sistemática e rigorosa por etapas (pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação). Esse rigor possibilita uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, indo além da descrição dos conteúdos para descortinar o que os dados tratados podem revelar (Bardin, 2011, p. 43).

Nesse sentido, a técnica também se mostrou proveitosa e particularmente eficaz por se tratar de uma pesquisa qualitativa e por sua capacidade de compreender os conteúdos nem sempre manifestados de maneira explícita nos discursos.

Considerou-se ainda algumas questões relativas à técnica. Uma vez que, apesar de ser um instrumento técnico eficaz, a abordagem de Bardin (2011) sofreu críticas, sobretudo quanto ao risco de reducionismo e perda de significado, especialmente quando a análise se concentra excessivamente em aspectos quantitativos. Debates sobre as abordagens "quantitativas" e "qualitativas" geraram críticas, como as observadas nos Estados Unidos, onde a AC era vista de forma predominantemente quantitativa. A crítica girava em torno do perigo de se levar a uma falsa segurança dos números ou a uma análise superficial, como advertido por Bourdieu, a propósito das estatísticas (Bardin, 2011, p. 34).

Contudo, considerando os argumentos da autora, que defende a função essencial da técnica no que tange à inferência, reconhece-se que, a partir dos resultados da análise, é possível regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações (Bardin, 2011, p. 27).

Considera-se ainda que, ao longo do tempo, a AC se aprimorou, superando muitas das críticas iniciais com a integração das tecnologias e o reconhecimento da complementaridade entre as abordagens (Bardin, 2011, p. 36). Sendo certo que a versatilidade e a abordagem metodológica de Bardin evoluíram de uma técnica empírica para um método sistemático e objetivo que permite o uso de procedimentos quantitativos (contagem de palavras, frequência de temas) e qualitativos (análise de significados, inferência de motivações).

Segundo Bardin (2011, p. 143), a qualidade da análise qualitativa complementa a quantitativa, fornecendo *insights* mais profundos e significativos. Dessa forma, os ganhos com a utilização das técnicas são inúmeros, haja vista sua aplicabilidade, adaptabilidade e abrangência (mostrando-se um instrumento polimorfo e polifuncional, as quais permitem que a AC seja utilizada em diversas áreas do conhecimento).

Outro mérito reside na inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (quem emite) ou de recepção (quem recebe) da mensagem. Ao trabalhar com vestígios ou documentos, o analista busca desocultar o que está manifesto, inferindo sobre causas e antecedentes. Além disso, o conjunto de técnicas permite, de forma fundamentada, trilhar o caminho até as respostas das questões da pesquisa, funcionando como uma administração da prova que torna a interpretação partilhável e generalizável (Bardin, 2011).

4.4 Técnicas de análise e procedimentos

A AC, como um método de investigação sistemático e objetivo, desdobra-se em fases que garantem seu rigor e capacidade de inferência. A pesquisa foi dividida em três fases principais, conforme proposto por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

4.4.1 Pré-análise e constituição do corpus

A pré-análise é a fase de organização do trabalho, um período inicial de intuições que visa tornar as ideias operacionais e sistematizá-las para guiar o plano de análise (Bardin, 2011). A etapa inicial consistiu na organização e sistematização das ideias, seguida da constituição do *corpus* documental. O *corpus*, segundo Bardin (2011), corresponde ao conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, 2011, p.105).

O material coletado foi submetido à leitura flutuante (Bardin, 2011), o que favoreceu a organização e permitiu a definição do *corpus* final com base em três critérios: exaustividade, homogeneidade e pertinência já devidamente pormenorizados no tópico anterior

4.4.2 Exploração do material e tratamento dos resultados

Após a pré-análise e constituição do *corpus*, as reportagens selecionadas foram transcritas. A opção foi pela análise temática, que busca identificar os núcleos de sentido dos textos, a fim de compreender o significado das mensagens e seu valor para o objetivo da pesquisa (Bardin, 2011).

Nesse sentido, a unidade de análise escolhida foi o tema, que, segundo a autora, “é a unidade de significação que se liberta naturalmente do texto analisado, segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2011, p. 135).

(...) no ponto de interseção de unidades perceptíveis (palavra, frase, documento material, personagem físico) e de unidades semânticas (temas, acontecimentos, indivíduos), embora pareça difícil, mesmo existindo correspondência, procurar fazer um recorte de natureza puramente formal, na maioria das práticas, pelo menos na análise temática, categorial e frequencial, aquela que nos serve de base neste capítulo (p. 136-137).

Nessa perspectiva, a fase de exploração do material e o tratamento dos resultados foram iniciados. A frequência dos temas nas reportagens permitiu a categorização e a análise categorial (Bardin, 2011), ou seja, a atribuição de um código para cada mensagem (codificação, decomposição ou enumeração) e o agrupamento desses códigos por semelhanças, que serviram de base para a interpretação e validação dos resultados encontrados.

5 ORGANIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A organização, discussão e interpretação dos dados coletados, fundamentadas no método da análise de conteúdo de Bardin (2011), conferem respaldo teórico e metodológico à pesquisa. A análise das informações passa, necessariamente, pelo processo de codificação e categorização (iniciais, intermediárias e finais). A opção pela análise categorial se respalda, portanto, na sua eficácia para o estudo de valores, opiniões, atitudes e percepções, por meio de dados qualitativos.

De forma geral, segundo Bardin (2011, p. 134), na fase de categorização, os temas são organizados em rubricas ou classes, agrupando-se elementos que correspondem às unidades de registro sob um título genérico, com base em suas características comuns, muitas vezes semânticas.

Bardin (2011) também aponta a possibilidade de se utilizar temas-eixo (objetos ou referentes), como o personagem, o acontecimento e/ou o documento, como unidades de registro. Desse modo, a presente seção se desenvolve a partir dessas diretrizes e princípios que, norteiam as ações e leituras permitindo a exploração do material e a familiarização com as informações. Importa ressaltar que o material bruto gerou códigos que, devidamente agrupados por semelhanças, constituíram as categorias progressivas cujas unidades de registros favorecem a chegada na fase da interpretação, conforme apresentado a seguir.

5.1 Enquadramento e categorização: dados quantitativos e qualitativos

A etapa de codificação corresponde ao processo de transformação dos dados brutos (textos, imagens e/ou áudios) em unidades de análise significativas para a pesquisa (Bardin, 2011). As unidades de registro e de contexto – palavras, frases ou segmentos de textos – contêm informações relevantes, e o processo envolve a criação de códigos que representam conceitos importantes.

Os enquadramentos e as codificações iniciais resultaram das primeiras impressões obtidas da leitura e análise das 43 reportagens/notícias transcritas. Essa decomposição e decodificação permitiu o levantamento e a apresentação de dados quantitativos e qualitativos que deram origem às primeiras categorias discutidas por temas. Tanto as codificações quanto as categorias mais relevantes são apresentadas nesta seção e serão confrontadas com o referencial teórico balizador (direito à informação e a educação libertadora). Por uma questão de viabilidade editorial e extensão, as codificações e categorias iniciais na íntegra não são

apresentadas neste trabalho; todavia, as mais relevantes foram formuladas e nomeadas segundo os temas mais recorrentes e suas nuances.

Considerando o *corpus* documental final e composto por 43 reportagens, a codificação inicial buscou responder a quatro eixos analíticos centrais, conforme constam nas tabelas a seguir:

- a) As mídias de comunicação: quem e quantas são as mídias analisadas?

Tabela 5 – Autoria/mídias e número de reportagens publicadas

Autoria/veículo	Nº de reportagens	Autoria/veículo	Nº de reportagens
Secretaria de Educação do Distrito Federal	02	UniCEUB Notícias	01
Superior Tribunal Federal	01	Correio Braziliense	03
Brasil de fato	01	UOL	01
SINPRO DF	07	G1-Globo	15
Metrópoles	02	Jornal de Brasília	01
Agência Brasil/EBC	04	UNB Notícias	05
Total de reportagens	43		

Fonte: elaborado pela autora.

- b) As lentes da cobertura: quais as lentes utilizadas pelas mídias para apresentar o ensino remoto?

Tabela 6 – Abordagens/perspectivas das reportagens

PERSPECTIVA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Problemas, dificuldades, desafios	24
Solução, criatividade	7
Decisões democráticas, participação social ou da comunidade escolar (pesquisas, parcerias, projetos)	12
Outros	1

Fonte: elaborado pela autora.

- c) Os métodos de apuração: quais os procedimentos adotados na apuração das reportagens?

Tabela 7 – Procedimentos de apuração utilizados nas reportagens

PROCEDIMENTOS DE APURAÇÃO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Relatos/vivências no ERE	12
Informações com abordagens referentes ao ensino remoto e suas implicações para a comunidade escolar – informações sem <i>link</i> e/ou contatos para interação busca de informações e/ou sugestões recursos	13
Informações com abordagens referentes ao ensino remoto e suas implicações para a comunidade escolar – informações com <i>link</i> e/ou contatos para interação busca de informações e/ou sugestões recursos	3
Abordagem de questões relativas à crise socioambiental, desigualdades, saúde e possíveis relações com conteúdos conceituais (impacto na saúde mental)	10
Entrevistas	4
Consulta documentos, pesquisas, legislação/normas	2

Fonte: elaborado pela autora.

- d) Os atores acionados: quais atores foram acionados (quais as frequências de cada tipo de fonte)?

Tabela 8 – Atores acionados, fontes de fala e silenciamentos

FONTES DE INFORMAÇÃO E PROCESSOS DE SILENCIAMENTO	OCORRÊNCIAS
Secretário(a) de Educação e/ou SEEDF na pessoa de seu representante	13
Entidade Sindical na pessoa de seu representante	12
Gestor	11
Professor	08
Família	08
Estudante	06
Silenciamento	09

Fonte: elaborado pela autora.

5.2 Procedimentos de marcação e seleção das unidades de análise

O processo de organização da análise, conforme definido por Bardin (2011, p. 133), é a operação de transformação do material bruto que envolve a codificação, a categorização e a inferência dos dados, sendo guiado por uma teoria e por critérios empíricos. Dessa forma, seguindo a sistemática apresentada, foram realizadas a codificação e a categorização a partir das observações advindas das leituras iniciais e, posteriormente, as análises e marcações iniciais de acordo com os *insights* e inferências relacionados à totalidade das informações.

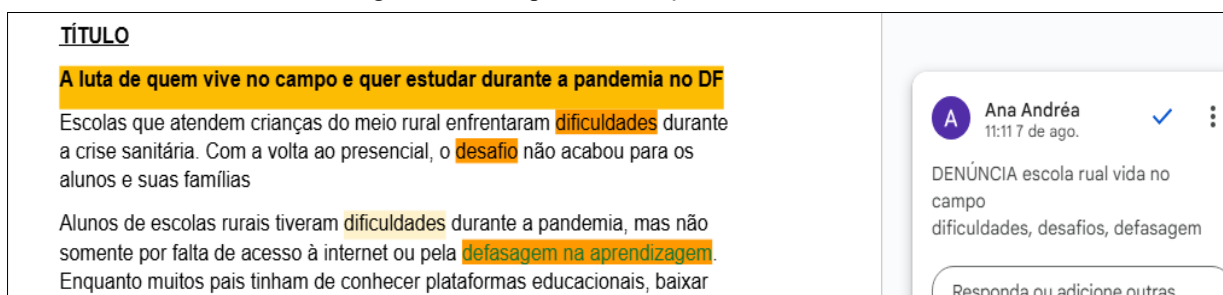
Após a transcrição dos documentos, procedeu-se à seleção das unidades de registro e de contexto. Foram selecionados trechos das reportagens (frases ou segmentos de texto) de acordo

com sua relevância e frequência em relação ao referencial teórico balizador (direito à informação e a educação libertadora) e aos objetivos da pesquisa.

Nessa fase de exploração do material, foi utilizada uma técnica de marcação direta no texto (similar ao uso de marcadores e comentários em *software* de edição), o que permitiu a identificação e a codificação das principais questões e palavras-chave trazidas em cada reportagem/documento analisado. Exemplos dessas unidades de registro incluem termos como: denúncia, dificuldades, desafio, desigualdade, defasagens, sentimentos e saúde mental.

A figura 1 tem o fim de detalhar a exploração do material. Ela ilustra o resultado desse procedimento de marcação e de codificação inicial realizado na totalidade dos documentos analisados:

Figura 1 – Exemplo de marcação direta no texto



Fonte: elaborado pela autora

5.2.1 O processo de codificação e refinamento

O processo formal de codificação foi iniciado após as análises prévias e o confronto do conteúdo das reportagens com o referencial teórico. Segundo Bardin (2011), essa é uma fase longa e fastidiosa, que consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração realizadas em função de regras previamente formuladas. De acordo com a autora, a codificação é essencial, pois torna o material explícito e permite a sua transformação em agregados sistemáticos (Bardin, 2011). Ela desenvolve a definição de:

- 1) Unidades de registro: a unidade de significação a ser codificada (palavra, frase, tema).
- 2) Unidades de contexto: o segmento de mensagem que é usado para compreender e balizar a unidade de registro.

Durante esse processo, foi atribuído mais de um código a uma citação sempre que necessário (conforme ilustra a figura anterior na subseção 5.2). O refinamento dos códigos exigiu múltiplas leituras para manter a coerência com o referencial teórico. Nesse constante processo de construção e reconstrução, alguns códigos foram excluídos, outros foram

associados ou separados, sendo renomeados para especificar e detalhar o conteúdo. A lista final de códigos referente a cada um dos trechos destacados consta detalhada na próxima seção.

5.2.2 A categorização e a identificação de temas

Concluída a codificação inicial e o agrupamento progressivo da lista de códigos, deu-se início à categorização. A categorização é definida por Bardin (2011) como uma operação de classificação que consiste em agrupar elementos (unidades de registro) sob títulos genéricos (categorias ou classes) com base em suas características comuns, muitas vezes semânticas. Esse procedimento obedece a princípios como a homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade.

As categorias foram criadas e nomeadas levando em conta tanto os critérios e princípios supramencionados quanto a subjetividade da pesquisadora, inerente à fase de interpretação do método. O processo de obtenção dessas categorias se deu por meio da organização, classificação e agrupamento de mensagens, frases e/ou palavras similares (as principais verbalizações) identificadas nos documentos analisados. A partir da aglutinação dos códigos, foi realizada uma etapa de desaglutinação, reorganização e reagrupamento das unidades de registro para que pudessem emergir as categorias intermediárias e, por fim, as categorias finais de análise.

No estudo, a constituição das categorias permitiu realizar as discussões e análises pertinentes de acordo com o objeto e o referencial teórico balizador. O quadro 3 demonstra o processo de formação das categorias iniciais e intermediárias, partindo da frequência/ocorrência e da verossimilhança dos códigos.

Quadro 3 – O processo de formação das categorias a partir da codificação

CÓDIGOS	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	RECORTES E/OU VERBALIZAÇÕES
Ensino Remoto Emergencial	A comunicação de massa que dita a “NÃO normalidade” na retomada das atividades educacionais na pandemia	Suspensão do ensino presencial para o remoto emergencial e as dificuldades enfrentadas no trabalho dos professores, os desafios e a falta de preparo e de recursos tecnológicos	“Apesar do esforço em reter a atenção dos alunos, logo nos primeiros dias, a professora notou que não teve sucesso. Porém, ela não receou em reformular seus métodos: começou a produzir vídeos curtos, de, no máximo, três minutos e meio, e que tivessem músicas”. Fonte: Correio Braziliense “Mas muitos alunos não podem ter internet de qualidade em casa, ou não têm computador, e fazem tudo pelo celular, o que não é a mesma coisa”. Fonte: Correio Braziliense
Ensino híbrido			
Ensino a distância			
Dificuldades de acesso			
Desigualdade			
desgastes			
Desafio			
Cobrança			
Adaptação/falta de preparo			
Suspensão das aulas			
Calendário			
Abandono, evasão escolar, faltas, apagão			
Déficit educacional/defasagem			

Falta de avaliação/desempenho			
Atrasos na aprendizagem/aprendizado			
Saúde mental/adoecimento			
Ausência de professores (absenteísmo)			
Pandemia/covid-19/ vacina/coronavírus			
Cobrança/ trabalho árduo			
Sentimentos (medo, preocupação, tristeza, sobrecarga, esperança, credibilidade etc.)			
Falta formação/saberes digitais			
Falta de acesso às TICS, Tecnologia(s)/ tecnologias digitais			
Falta de recursos diversos/desemprego			
Falta de planejamento	A luta pela escola pública	Impactos na saúde mental Convivendo com as dificuldades/ cobranças/ Adoecimento	“Enquanto mulher, por mais que a gente faça o discurso da divisão das tarefas, eu me sinto sobrecarregada, porque, antes, tinha o horário da escola, quando me dedicava só ao trabalho, e depois, vinha a gerência da casa. Agora, é tudo junto. O desgaste mental é muito grande”. Fonte: Correio Braziliense
Falta de investimento/ Não Transparência /Recursos públicos			
Compromisso com a educação/direito à educação			
Doações para aquisição de equipamentos tecnológicos (celular e computador)			
Democratização			
Falta equidade/igualdade			
Criatividade			
Incentivo			
Prêmios			
Pesquisas/projetos			
Participação da comunidade escolar/ família/pai/mãe		O ineditismo do ensino remoto emergencial	“Não dá para dizer ‘olha, em agosto está 100%, em outubro está 100%’! Estamos tendo cuidado com isso, e futuramente, quando houver ampliação, à medida que a sociedade sentir segurança, todos vacinados, os casos de covid-19 diminuirão bastante, com o feedback das outras áreas, a gente vai ampliando, mas não tem ainda um plano de ampliação. No momento, vamos lidar com o que foi colocado”. Fonte: SEEDF
Professor(a)/docente			
Estudante			
Diretor(a)/ vice-diretor(a)			
Diálogo			
		Valores/criatividade/ Compromisso Campanhas de doação/ solidariedade/ fraternidade A luta pela escola pública	A instituição adquiriu novos equipamentos para que os docentes pudessem trabalhar e também fez campanhas para arrecadar dispositivos destinados a alunos sem recursos para acompanhar o conteúdo. Fonte: Correio Braziliense (Eu estudante)
		Parcerias/incentivos superação Reconhecimento	“Escola Classe 15 de Ceilândia vence o Prêmio Gestão Escolar no DF: Anúncio da instituição que se empenhou na solução dos desafios impostos pela pandemia foi feito pelo secretário de Educação na manhã desta”. Fonte Correio Braziliense (Eu estudante)
		A comunicação crítica e democrática que se preocupa com a mudança social A valorização das práticas inovadoras e emancipadoras	“Pesquisa da Sociologia analisa condições do ensino remoto emergencial em escolas do DF. -Projeto visa a construção coletiva do conhecimento, a partir da realidade de estudantes secundaristas(...)”. Fonte: Secretaria de Comunicação da UnB

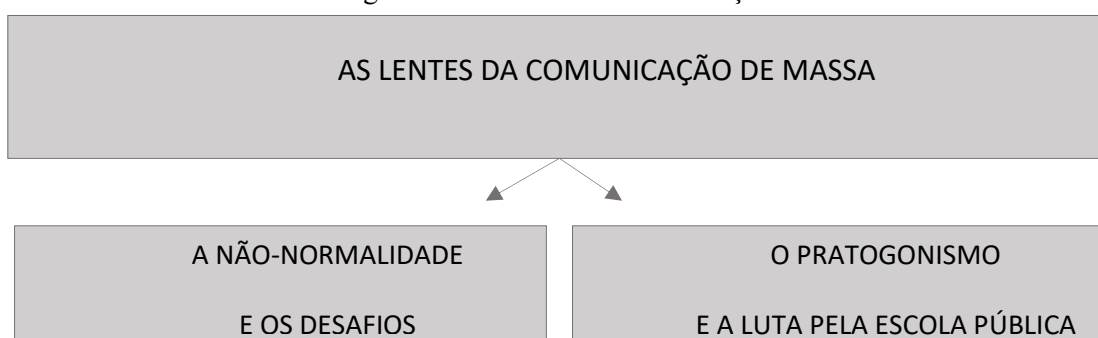
		As pesquisas/práticas democráticas e de incentivo à participação	
Reformas nas escolas, pinturas/ampliação número de creches	Expansão física/reconstrução	A necessidade de modernização: limites e possibilidades	“Foi no DF o momento em que tivemos o maior número de reformas nas escolas. Temos ainda algumas escolas em que só uma reforma não resolve, tem que ser reconstrução; isso nós estamos fazendo. Foram muitas, desde reforma de banheiro, pequenos reparos, pintura, até realmente uma reconstrução significativa. Temos uma preocupação muito grande em ampliar o número de creches. Estamos licitando várias creches (...)”. Fonte: SEDF

Fonte: elaborado pela autora.

As categorias iniciais e intermediárias, apresentadas no quadro 3, serviram como fundamento empírico para a construção das categorias finais. Essa etapa de categorização foi crucial para sustentar as interpretações e permitir a inferência dos resultados. As categorias finais foram constituídas em atenção aos princípios metodológicos e objetivos da pesquisa, representando a síntese do aparato de significações identificadas ao longo da análise dos dados coletados.

A seguir, é detalhada a construção progressiva dessas categorias de análise. Elas se desenvolveram a partir das categorias iniciais que balizaram a identificação dos eixos de discussão e os elementos que constituem os enquadramentos, obtidos a partir da observação e separação das reportagens conforme as lentes utilizadas na comunicação:

Figura 2 – As lentes da comunicação de massa



Fonte: elaborado pela autora.

A discussão na seção subsequente se apoia, principalmente, no quadro 4, que traz uma síntese da análise e permite visualizar o processo de formação das categorias iniciais e intermediárias, partindo da frequência/ocorrência e da verossimilhança dos códigos separados de acordo com as lentes utilizadas na cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais.

Quadro 4 – Síntese de progressão das categorias

CATEGORIAS INICIAIS	(RE)CATEGORIZAÇÃO INICIAL	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
As lentes da comunicação de massa que dita a “NÃO normalidade” e desafios na retomada das atividades educacionais durante pandemia	Mudanças no ensino e no trabalho dos professores em função da pandemia	A problematização e a escuta preferencial de fontes oficiais: o foco nos desafios e o silenciamento dos que vivenciaram as dificuldades de acesso e a falta de recursos e meios tecnológicos	Os meios massivos multiplicadores de exclusão - como modelos de comunicação bancária <i>VERSUS</i> A comunicação para a mudança social e para a construção de direitos humanos e cidadania de acordo os princípios da educação libertadora de Paulo Freire
	Amadorismo e falta de preparo		
	Convivendo com o adoecimento, as vivências e experiências		
	O apagão e o abandono da educação pública		
O protagonismo na luta pela Escola Pública	As pesquisas, as práticas democráticas e de incentivo à participação/relatos e vivências	Os diálogos e a parceria: a participação da comunidade na produção do conteúdo e nas pesquisas de opinião	
	Boas práticas/reconhecimento e premiações	A conscientização: o protagonismo e o incentivo/reconhecimento modernização	
	Reforma/construção		

Fonte: elaborado pela autora.

A categorização final obedeceu aos critérios de rigor metodológico estabelecidos por Bardin (2011): exclusividade mútua (cada elemento pertence a apenas uma categoria), adequação/pertinência (as categorias estão alinhadas ao material e ao quadro teórico) e produtividade (capacidade de gerar inferências e novas descobertas). Destaca-se que o enfoque quantitativo (foco nas frequências) e o qualitativo (foco nas inferências e significados) foram utilizados de forma complementar para descrever o conteúdo temático (p. 149-150).

Com a conclusão da categorização, o foco da pesquisa se volta para a discussão e interpretação dos resultados à luz do referencial teórico balizador. Assim, a partir dos enquadramentos, são oportunizadas reflexões sobre o conteúdo temático que culminou na categoria final: os meios massivos multiplicadores de exclusão como modelos de comunicação bancária *versus* a comunicação para a mudança social e para a construção de direitos humanos e cidadania de acordo os princípios da educação libertadora de Paulo Freire.

5.3 A interpretação e hipótese central

Nos limites da pesquisa não foi possível esgotar o tema sobre a cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais do período, todavia, conforme as informações do quadro 2, na subseção 4.1, observa-se que o corpus do trabalho é diversificado haja vista que, foram analisados um total de 43 reportagens do período em questão neste estudo e que os critérios de exaustividade, homogeneidade e pertinência foram atendidos seguindo os enunciados de Bardin (2011). De modo que, concluído todo o processo de formação das categorias, a partir da codificação, foi possível adentrar a fase de interpretação e inferência que, segundo Bardin (2011), é aquela em que o pesquisador obtém os resultados significativos, o que permitiu avançar além do conteúdo manifesto e explorar significados latentes, deduzindo inferências em relação aos objetivos que impulsionaram a análise.

Nessa fase, importa destacar que a hipótese central de que a cobertura informativa sobre o ERE pode ter sido moldada por fatores externos e preexistentes (políticos, pedagógicos e sociais) restou ampliada, ou seja, melhorada. Foram pontuadas algumas outras hipóteses possíveis sobre a questão dos enquadramentos (preferência pelo foco nos problemas) e os silenciamentos (a baixa participação de certos atores) na cobertura informativa sobre o ERE. De forma que a hipótese mais apurada é a de que a cobertura informativa sobre o ERE pode ter sido moldada por fatores externos e preexistentes (políticos, pedagógicos e sociais), bem como pela complexidade de processos comunicacionais em tempos de crise, e, ainda, por critérios e fatores inerentes ao campo jornalístico.

Essa moldagem, na maioria dos casos, trouxe silenciamentos, ou seja, desprivilegiou a voz e a participação de grupos específicos da comunidade escolar, que já são omitidos, negligenciados ou sub-representados por diversos fatores como classe, gênero, raça etc., apesar de estarem em destaque no que diz respeito ao conteúdo das reportagens que tratavam, em suma, dos problemas e/ou desafios do ERE e as disputas e/ou lutas por recursos tecnológicos e acesso à educação, à informação e à comunicação.

A análise inicial dos dados sugere que a grande parcela de estudantes, notadamente, aqueles de escolas especiais e rurais, bem como seus docentes, foi colocada à margem, ou seja, esses grupos foram silenciados e excluídos em relação às narrativas dominantes de cunho oficial (SEDF, governador, gestores etc.), conforme será detalhado a seguir nos enquadramentos.

5.3.1. *O foco nos desafios e o silenciamento*

A análise dos primeiros enquadramentos e a categorização indicam que temas como desafios, dificuldades e falta de acesso e de recursos diversos (incluindo ferramentas tecnológicas digitais) obtiveram o maior número de ocorrências. Esses dados refletem o panorama da educação no Distrito Federal que, apesar de ser a capital do país, enfrentou as mesmas dificuldades de acesso e estrutura tecnológica vistas em outros estados da federação. A codificação destaca ainda a recorrente falta de investimento necessário e/ou ineficiência para se garantir a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes.

Ao analisar esses achados sob a ótica da comunicação dirigida de acordo com as lições de Kunsch (2007), infere-se que a cobertura informativa, especialmente, em veículos comerciais/tradicionais, se mostrou deficiente uma vez que, nas lições da autora supramencionada, eficiência exige *feedback* e participação dos sujeitos. Por outro lado, quanto ao enfoque da comunicação apresentada, observa-se que não coaduna com os princípios da educação libertadora de Paulo Freire (1987), posto que a comunicação realizada no período não procurou oferecer espaços de diálogos com a comunidade escolar, o que impediu a troca de conhecimentos, as sugestões de mudanças e a discussão de saídas para as graves contradições, exclusões e/ou violações aos direitos humanos e de cidadania.

Alinhando-se à educação e à comunicação bancárias, conforme lições de Paulo Freire (1987), o contexto de produção da mensagem e as variáveis sociológicas e culturais dos emissores do discurso permitiram inferir que o silenciamento de certos grupos pela cobertura informativa contribuiu para o afastamento do direito à informação e à comunicação da comunidade escolar.

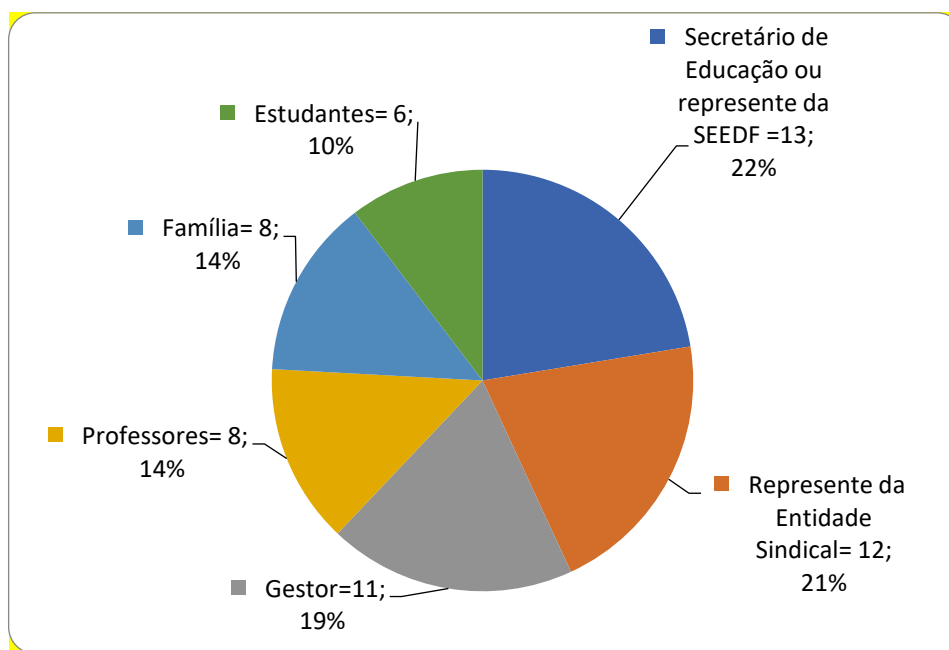
Esse silenciamento, que será detalhado na seção seguinte, denota uma comunicação alinhada à lógica da educação bancária, ou seja, baseada no modelo tradicional e opressor que Paulo Freire contrapôs ao ensino dialógico, uma vez que na educação e comunicação bancárias é fabricado o fundamento para a prática capitalista em que “a elite dominadora prescreve e os dominados seguem as prescrições” (Freire, 1987, p. 123).

A partir de uma leitura crítica dos dados contidos no gráfico 1, como suporte à busca por significados, serão aprofundadas as observações advindas das análises dos dados, comparações e inferências que foram realizadas à luz do referencial teórico balizador. Portanto, a análise é feita considerando a discursividade pública como propulsora do dissenso e base para a construção, reconhecimento e efetivação de direitos humanos e para ampliação da cidadania. Importa ressaltar que os primeiros enquadramentos já revelavam uma significativa diferença nos espaços de fala, considerando que os atores mais acionados nas reportagens são

especialistas, políticos (governantes e secretária(o) de educação), e organizações sindicais em comparação às falas e participação das famílias, professores e estudantes.

5.3.2. As condicionantes na produção da mensagem

Gráfico 1 – Silenciamentos e locais de fala (atores acionados)



Fonte: elaborado pela autora

O gráfico 1 revela que a participação de professores e estudantes é desigual em relação aos demais atores. Ainda que seja realizada a soma das participações de estudantes, famílias e professores, a presença é ínfima e corresponde a apenas 38% das reportagens. Em forte contraste, gestores e outras autoridades de órgãos oficiais (políticos, gestores e dirigentes), juntos, tiveram mais de 60% do espaço de fala. Essa disparidade afasta a participação dialógica dos atores mais relevantes ao contexto da educação, a saber os professores e estudantes.

O silenciamento do grupo de professores e estudantes na cobertura informativa permitem inferir que, nas reportagens, as falas de estudantes e professores foram subutilizadas, servindo, por vezes, apenas para ilustrar a pauta, e não para manifestar suas perspectivas, anseios e insatisfações. Esses atores, embora intrinsecamente relacionados aos fatos, não detêm domínio ou influência sobre o conteúdo veiculado nos jornais digitais analisados.

Nesse aspecto, considerando que a cidadania está diretamente articulada com a capacidade de manejar conhecimento, é necessário refletir acerca da teoria de Paulo Freire (1989), que destaca a educação e a relação dialógica e ativa como indispensável ao

conhecimento, uma vez que possibilita a transitividade da consciência ingênua à consciência crítica.

Assim, a análise dos dados permite inferir que as escolhas coadunam com a teoria da educação bancária uma vez que, não oportunizou a participação ativa e relacional da comunidade escolar tampouco favoreceu ao dissenso dialógico necessário, segundo a teoria freireana, à comunicação pública e deliberativa. Dessa forma, infere-se que não foi possível se promover a consciência reflexiva, o discurso crítico e, tampouco houve oportunidade de construção e reconstrução da realidade.

O que leva a entender que, a comunicação midiática no período não foi capaz de afastar as diversas formas de opressão e exclusão observadas ao longo das experiências vivenciadas no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Todavia, realizando a leitura crítica dos dados, não se pode deixar de olhar para a complexidade da comunicação e para a rotina jornalística. Isso porque, segundo os ensinamentos de Traquina (2001, p. 25), “compreender porque as notícias são como são, tem sido objeto de longa pesquisa e de diferentes teorias”.

Nesse sentido, mostrou-se imperativo ir além do mero registro dos eventos e analisar também, as condicionantes próprias do jornalismo. Wolf (1995) traz valiosas lições sobre a influência de fatores específicos de cada meio de comunicação na noticiabilidade, incluindo:

- 1) Ritmos produtivos e formato: os requisitos de suporte visual e os limites espaço-temporais de cada meio de comunicação influenciam a pré-seleção dos acontecimentos, privilegiando certos critérios e ritmos produtivos.
- 2) Critério do público: a imagem que os jornalistas têm do seu público (suas necessidades, interesses e capacidade de compreensão) influencia as escolhas de temas, a profundidade do tratamento e a linguagem utilizada. Muitas vezes, essa imagem é baseada em pressupostos e estereótipos, e não em *feedback* direto dos atores afetados.
- 3) Estereótipos e autonomia: Wolf (1995) aponta para a autonomia do jornalista, que, por vezes, age em proteção ao público, omitindo fatos que poderiam causar trauma ou ansiedade. Esse processo de estereótipos e autonomia é mais evidente em períodos de rotina, mas pode ser reavaliado em momentos de crise.
- 4) Concorrência: a competição entre órgãos de informação gera tendências, como a busca por exclusivos e o foco em personalidades de elite que podem fragmentar ou distorcer a informação. Além disso, a existência de órgãos de referência, como o *The New York Times*, estabelece padrões que influenciam a seleção e o tratamento das notícias (Wolf, 1995).

Essas considerações elucidam a complexidade dos processos comunicacionais e das rotinas atinentes aos profissionais jornalistas e a importância da comunicação pública. Dessa forma, infere-se que, na produção das mensagens, os profissionais jornalistas, apesar de possuírem autonomia, também buscaram atender a critérios de noticiabilidade e às especificidades do campo jornalístico.

A análise, em suma, permite refletir sobre a importante função da comunicação/relações públicas no desenvolvimento da inquietude social e dissenso necessário à formação da cidadania. Para além da controvérsia, em torno das escolhas nas reportagens sob análise é forçoso trazer à tona lições de Kunsch em defesa do debate crítico e a busca de melhor argumento com vistas ao consenso característico do fazer da comunicação como serviço público e formador de agentes de mudança (Kunsch, 2007, p. 160).

5.4 A importância das mídias independentes e universitárias

O enquadramento dos resultados, conforme apresentado na tabela 5, detalha a distribuição das 43 reportagens analisadas, entre as mídias estatais/públicas e de iniciativa privada. A análise demonstra o crescimento e a relevância de novos atores no campo jornalístico, ou seja, a inclusão de mídias independentes e universitárias (de caráter público ou privado) figurando como um espaço comunicacional dirigido por novos emissores, diferentes da grande imprensa convencional.

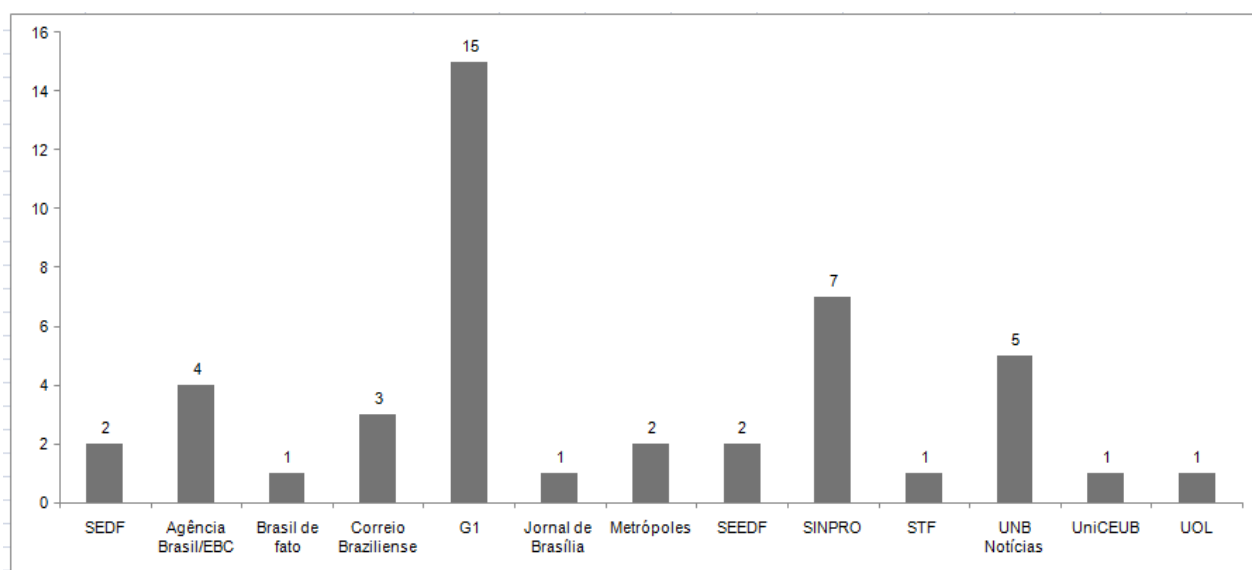
Essas fontes, representando por volta de 25% da cobertura informativa analisada são diferentes da grande imprensa convencional pela inclusão de novos emissores e maior participação de outros atores para compor o campo jornalístico, fornecendo ao público uma performance mais diversificada e satisfatória. Tais espaços de comunicação, por figurarem como movimentos e não apenas como experiências isoladas, caracterizam-se como espaços dialógicos e de participação cidadã ativa nos conteúdos, o que é um avanço no processo de produção de sentido em temas relevantes. Isso é particularmente importante à luz dos silenciamentos observados nos espaços de fala da comunidade escolar.

O panorama da cobertura informativa em veículos universitários e institucionais sobre a educação pública no período em destaque demonstra um campo de atenção mais plural. Conforme observado no gráfico 2 (que se baseia nos dados contidos na tabela 5), a inclusão de canais institucionais, universitários e/ou públicos fora da tendência principal, tidos por "*mainstream*" na análise realizada quanto aos veículos da comunicação de massa, pode ser tida como considerável.

A análise revela a ocorrência de reportagens, pesquisas e/ou outros conteúdos produzidos por canais universitários, por exemplo: UnB Notícias (cinco notícias) e UniCEUB (uma notícia); canais de iniciativa pública como a Agência Brasil/EBC (quatro notícias); o Brasil de Fato (uma notícia); e até mesmo um canal do Poder Judiciário, a TV Justiça (uma notícia).

Apesar de observarmos que a oferta de emissão por mídias de interesse privado, ou seja, as grandes mídias, obtiveram índices e participação consideráveis, a diversidade de fontes, incluindo mídias universitárias e independentes, significa uma oferta mais plural de conteúdo (Kunsch, 2007). Isso permite inferir uma maior participação de diferentes atores para compor o campo jornalístico e fornecer ao público uma performance mais diversificada e satisfatória. Tais espaços figuram como movimentos e não apenas experiências isoladas, caracterizando-se como espaços dialógicos e de participação cidadã ativa nos conteúdos, o que é um avanço crucial em contraponto aos silenciamentos observados nos canais tradicionais.

Gráfico 2 – Análise da concentração midiática



Fonte: elaborado pela autora.

Ademais, é fundamental que a análise dos enquadramentos e métodos utilizados nas coberturas jornalísticas, tanto estatais quanto privadas, seja confrontada com a função pública e social que essas mídias independentes e universitárias desempenham. Parte-se do entendimento de que todos os veículos e/ou mídias de comunicação possuem instrumentos que podem contribuir para a democratização da comunicação e para a construção da cidadania, promovendo direitos humanos, como a liberdade de expressão e o desenvolvimento mais

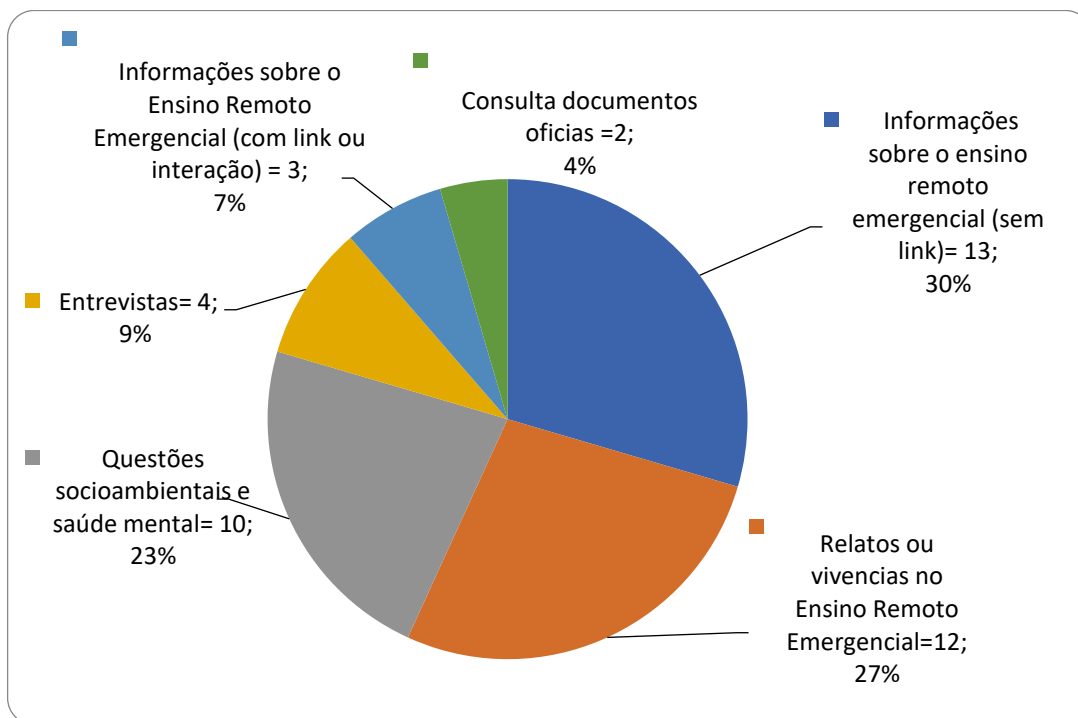
equitativo da sociedade. Além disso, a comunicação trazida e os conteúdos por eles apresentados atuam diretamente na constituição de um imaginário social interativo nos contextos digitais (Kunsch, 2007, p. 12).

A observação dos dados desta pesquisa, portanto, não serve apenas para descrever o que foi noticiado, mas para refletir acerca do importante papel social do jornalismo e, inclusive, das relações públicas e mídias populares, universitárias e independentes que, juntamente com as demais, adquirem a função instrumental de possibilitar a leitura do contexto com a comunidade, e não para a comunidade.

5.4.1 Os métodos e as lentes utilizadas na cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais

A análise de conteúdo permitiu examinar, de forma rigorosa, os enquadramentos e os grupos de dados subjacentes, oferecendo importantes contribuições à pesquisa ao aprofundar a compreensão dos fenômenos em estudo. Nesse sentido, a análise dos dados advindos da tabela 7 na seção 5.1, que detalha as técnicas e os métodos de apuração das reportagens, revelou um padrão notável. Nos resultados obtidos, observa-se que, na construção das 43 coberturas jornalísticas examinadas, a entrevista foi uma técnica significativamente subutilizada em comparação aos demais métodos de apuração empregados, apesar de o método da entrevista ser amplamente considerado como um procedimento clássico e fundamental no jornalismo. Os dados que sustentam essa observação podem ser visualizados no gráfico 3.

Gráfico 3 – Procedimentos de apuração utilizados nas reportagens



Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com Lage (2001), a entrevista é uma importante base para a expansão da consulta a fontes, essencial para a coleta de interpretações e para a reconstituição de fatos. Contudo, a análise dos dados revela que, apesar de ser um princípio básico e constante na rotina das redações, a entrevista não figurou como a principal técnica de apuração nas reportagens. Isso porque, do universo de 43 reportagens analisadas, apenas 9% foram classificadas como entrevistas puras. Ademais, ao considerar a possibilidade de se tratar a entrevista como notícia, na qual o autor transcreve, intercala informações e alterna discurso direto e indireto, conforme sugere Lage (2001), foi possível observar que se alcança apenas 27% de notícias que trazem relatos e vivências no ERE. No entanto, a soma das duas categorias que, em tese, priorizam a escuta direta do público, é possível alcançar um percentual máximo de apenas 36% (27% entrevistas puras + 9% relatos e vivências no ERE).

Esse índice pode ser considerado baixo, pois a soma das técnicas que privilegiam a voz da comunidade escolar é incapaz de alcançar 50% do total da análise. Tal resultado corrobora o entendimento de que, a cobertura informativa sobre os problemas e desafios do ERE não incluiu mecanismos de relacionamento entre as pessoas, públicos e instituição, ou seja, na maioria das reportagens analisadas a entrevista foi preterida e, desse modo, o capital social não foi aproveitado, o que pode ter impedido a formação de redes e as possibilidades de regulação das incertezas, conflitos, desafios, e/ou dificuldades de diversas ordens.

Essa forma de comunicação observada não oportunizou a participação/interação entre o social e as informações, os sujeitos e tecnologias de informação no contexto da produção da mensagem. Portanto, se contrapõe ao modelo de comunicação que “desempenha um papel central na construção de cidadania”, conforme proposto por Kunsch (2007).

Segundo a autora supramencionada, a cidadania assume hoje, nas muitas formas e dimensões em um mundo globalizado, um papel central na defesa da democracia e dos direitos humanos, mediante os processos de participação da sociedade civil de forma dinâmica e operante. Contudo, o aproveitamento da iniciativa local, e as possibilidades que se oferecem, depende da renovação da comunicação para alcançar a efetividade de seu papel social diante das novas demandas delineadas no cenário político, econômico e social contemporâneo (Kunsch, 2007, p. 13).

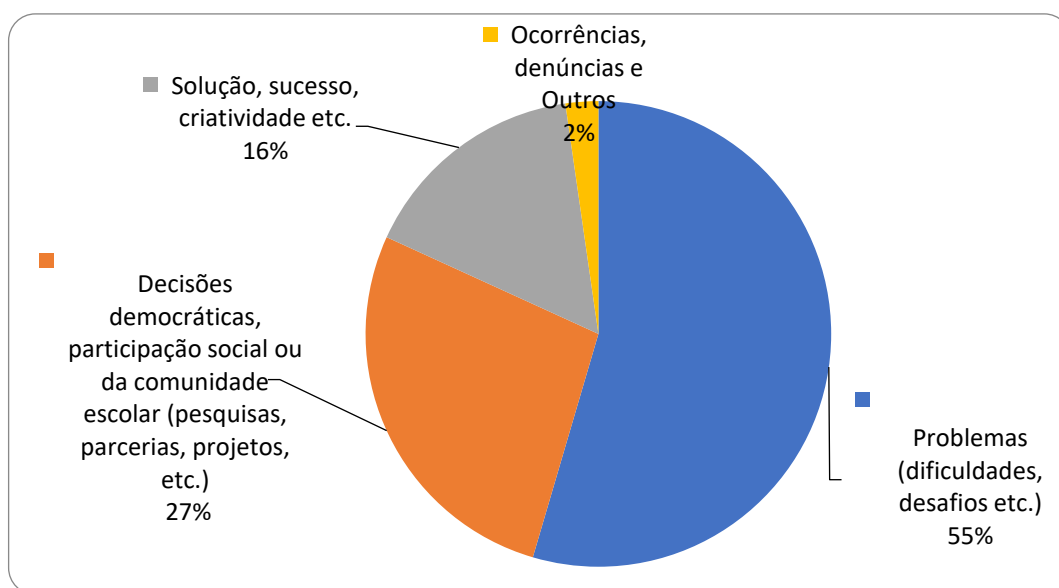
Nesse sentido, quanto aos procedimentos de apuração utilizados nas reportagens sob análise, remetem a um modelo de comunicação que não inclui mecanismos de relacionamento entre pessoas e tampouco promoveu uma interação entre a comunidade escolar, os serviços, os agentes e as instituições. Tal modelo não coaduna com a proposta de desenvolvimento sustentável, tampouco valoriza a democracia, a diversidade, o pluralismo e a justiça.

Salienta-se que, segundo Kunsch (2007) as relações públicas, a mídia, o ensino, a pesquisa e a extensão universitária têm potencial para contribuir para a geração de uma consciência social que tenha como ponto de partida os princípios da cidadania.

Além da Constituição de um novo Imaginário social interativo nos contextos digitais é possível colher um novo tipo de ação social que se desenvolve na integração e na negociação entre social e informações entre sujeitos e tecnologias informativas (Kunsch, 2007, p.12).

Retomando a análise, observa-se ainda que, no tocante às lentes e perspectivas que os veículos e mídias utilizaram para moldar a notícia, há uma clara prevalência para o retrato do ERE e seus problemas, dificuldades e desafios. Em contraste ao foco dos problemas em 55% das reportagens analisadas, a perspectiva de soluções e criatividade representa apenas 16% das reportagens. Já a ocorrência de lentes voltadas às pesquisas, projetos, parcerias e/ou decisões democráticas aparecem em 27% do total da cobertura informativa do período. Os resultados foram detalhados no gráfico 4 que, segue abaixo.

Gráfico 4 – Lentes/perspectivas da cobertura informativa



Fonte: elaborado pela autora.

A análise realizada até aqui, coloca em evidência o foco dado aos problemas e a subutilização da entrevista, o que permite inferir que, certos critérios e condicionantes exerceram influência na construção da notícia e da cobertura informativa do ERE. De acordo com Traquina (2001, p. 25), “compreender porque as notícias são como são tem sido objeto de longa pesquisa e de diferentes teorias”. Essa afirmação reforça que o jornalismo transcende o mero registro de eventos, configurando-se como uma profissão complexa. Importante frisar que, segundo o autor, o compromisso fundamental do jornalismo reside em apresentar as notícias de forma responsável, seguindo critérios e condicionantes próprios. Tais condicionantes, muitas vezes, suplantam a vontade individual de jornalistas e público, orientando a seleção e a promoção de acontecimentos para destaque (Traquina, 2001).

Os resultados apresentados causam inquietação e a necessidade de compreensão dos processos de seleção e construção da notícia que levam os jornalistas focarem nos eventos específicos e concretos que ocorrem, em vez de se aprofundarem em questões sociais, econômicas ou políticas mais amplas e subjacentes.

Diante desse quadro, na próxima seção, será realizado um levantamento dos critérios de noticiabilidade que podem ser identificados na cobertura informativa. Esse aprofundamento proporcionará uma interpretação mais robusta dos dados, uma vez que revelará elementos ainda não explorados. Tais elementos ajudam a explicar os resultados obtidos e a avaliar a aderência ou o distanciamento da cobertura informativa em relação aos direitos humanos à informação e à comunicação, bem como aos princípios da educação libertadora de Freire.

5.5 Por que as notícias são como são?

A análise realizada nesta seção busca, com base no referencial teórico balizador, refletir acerca da comunicação/relações públicas e o propósito e/ou possibilidade de contribuírem para o autoconhecimento e se tornarem educacionais e não apenas informacionais, ganhando em significados a partir do momento em que se estabelece relação/transformação da realidade.

De acordo com Kunsch (2007), volta-se o olhar às novas configurações da comunicação na atualidade, destacando a necessidade da participação ativa, uma vez que a cidadania plena está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento social em suas múltiplas dimensões, incluindo a cidadania cultural, que assegura o direito à liberdade de expressão e ao acesso a bens indispensáveis à dignidade humana.

Essa perspectiva coaduna também com a concepção de direitos humanos sob o prisma das práticas sociais emancipatórias, na qual se defende a conquista da vida digna em sociedade, por meio de movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais, partidos políticos e iniciativas cidadãs (Flores, 2009).

Ressalta-se de início que os resultados trazidos nos gráficos indicam, que a participação da comunidade escolar se restringiu à mídia popular, alternativa ou comunitária, as quais figuram como um campo mais propício à manifestação popular. Tal participação ativa é confirmada no foco e teor das reportagens de mídias universitárias, a saber o canal da UnB, do UniCEUB, entre outros, canais de notícias de natureza pública e/ou estatal, como a Agência Brasil/EBC, Brasil de fato e a TV Justiça. Esse resultado permite inferir que, em virtude das preferências/escolhas, do foco e/ou lentes dos jornalistas, a construção do discurso jornalístico foi direcionada aos problemas, desafios e dificuldades da "educação pública do Distrito Federal durante o ensino remoto emergencial".

Para compreender a prevalência desse foco, é essencial recorrer aos critérios de noticiabilidade. Wolf (1995) identifica elementos cruciais para a seleção da notícia, que ele denomina como “critérios substantivos dos valores-notícia”, notadamente aqueles relacionados à importância e ao interesse do acontecimento. Os critérios substantivos de importância são determinados por:

- 1) Nível hierárquico e *status* dos indivíduos: notícias envolvendo pessoas ou instituições de elite (como governantes e grandes instituições) têm maior probabilidade de seleção.

- 2) Influência e interesse nacional: a notícia deve impactar o interesse nacional ou apresentar significatividade cultural e proximidade geográfica/cultural.
- 3) Quantidade de envolvidos: o número de pessoas afetadas.
- 4) Relevância para a evolução futura: o potencial impacto da notícia sobre o desenvolvimento de uma situação.

Adicionalmente, os critérios substantivos incluem o apelo ao interesse humano. No contexto da crise pandêmica, temas afetivos foram cruciais para captar a atenção do público. Embora Wolf (1995) reconheça que esse critério pode contradizer a importância intrínseca, ele é visto como necessário para garantir a audiência. É possível visualizar, de forma detalhada, no quadro 4, como se deu, em algumas reportagens, a presença do valor-notícia referente à identificação humana e/ou interesse humano.

Dessa forma, é possível inferir que a cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais sobre o tema da educação e do ERE no Distrito Federal demonstrou aderência aos critérios substantivos de noticiabilidade, tendo em vista a capacidade dos acontecimentos serem relevantes para o desenvolvimento futuro da educação, mesmo que o papel do ERE ainda seja ambíguo, a cobertura informativa classificou essas matérias como notícias importantes, pois incidiam em temas de relevante interesse nacional e local.

De acordo com Lage (2001) é fundamental considerar que os valores-notícia não atuam de forma isolada e embora eles possam ser apresentados em listas, funcionam na prática de forma complementar, atuando em “pacotes”. Segundo o autor, a aplicação desses critérios ocorre de maneira difusa ao longo de todo o processo produtivo, desde a seleção inicial do fato até a apresentação final da notícia. Além disso, a rotina jornalística exige agilidade e flexibilidade desses valores, permitindo escolhas rápidas e adaptáveis à variedade de acontecimentos, de modo a garantir um fluxo constante de notícias com o mínimo de tempo e esforço. Determinados critérios essenciais tornam um acontecimento relevante, que, segundo Lage (2001, p. 50). São eles:

- Atualidade.
- Identificação social.
- Intensidade.
- Ineditismo (novidade).
- Identificação humana.

- Proximidade.

Wolf (1995), por sua vez, foca nos aspectos estruturais do evento ao definir os valores-notícia como componentes da noticiabilidade. Ele detalha os critérios substantivos, que se concentram na importância e no interesse do acontecimento. De acordo com Wolf (1995), a importância é medida por fatores como o nível hierárquico dos indivíduos envolvidos, a influência sobre o interesse nacional e o potencial de impacto na evolução futura de uma situação, são considerados exemplos de atributos dos acontecimentos e aptidão para receber tratamento jornalístico, isto é, para possuírem valor como notícia. Vejamos:

- Importância do indivíduo (nível hierárquico).
- Influência sobre o interesse nacional.
- Número de pessoas envolvidas.
- Relevância quanto à evolução futura (caráter dinâmico).

Importante considerar que referidos critérios não se esgotam, pois outros autores também trazem critérios que dão robustez à lista produzida, a qual admite a inclusão de outros critérios que, por precisão e originalidade, possam contribuir para análises dos acontecimentos tidos por noticiáveis/noticiados. Também há de se considerar que os valores atribuídos à informação mudam significativamente ao longo da história do jornalismo, ou seja, os valores da notícia são, por natureza, situacionais e dependentes do contexto temporal (Lage, 2001, p. 15).

De acordo com as perspectivas de Wolf (1995), Lage (2001) e Traquina (2005), são esses óculos e/ou lentes que moldam a notícia bem como, as maneiras de agir e de falar o jornalês (Traquina, 2005), ou seja, constroem a notícia. Consequentemente, as lentes, as perspectivas e os métodos de apuração também podem ser considerados valores que regem a aplicação dos valores-notícia.

Os resultados apresentados até aqui demonstram que, além das condicionantes (política e econômica) e rotinas produtivas inerentes ao campo jornalístico, outros critérios e valores, em maior ou menor grau de importância, devem ser considerados na análise do contexto prático-operativo da produção da notícia e da noticiabilidade, e bem assim no que diz respeito à análise dos enquadramentos, ou seja, a imagem da realidade.

Nesse sentido destaca-se que, segundo Wolf (1995) e Traquina (2005) não somente as rotinas produtivas e a subjetividade dos profissionais (lentes, perspectivas e autonomia), ao definirem o que é noticiável são capazes de gerar uma distorção inconsciente da informação

pois há certa dificuldade também, em se categorizar o desempenho das mídias em função da estrutura do campo jornalístico.

Assim, entender o funcionamento deste campo jornalístico que se mostra-se polarizado e em constante disputa, tal qual num jogo, pode explicar os resultados apresentados nos gráficos e de certa forma elucidar como se dá a tensão e o funcionamento destes dois polos distintos que condicionam a produção da notícia, a saber, de um lado, o polo econômico (negativo): associado ao cheiro do dinheiro, prioriza os interesses comerciais, a audiência e o lucro. É considerado o “polo negativo” por muitos jornalistas e pela sociedade; E de outro, o polo ideológico (positivo): esse polo representa a ideologia profissional que define o jornalismo como um serviço público e como um guardião da democracia, cuja função é defender os cidadãos contra eventuais abusos de poder (Traquina, 2005).

Dessa forma, é possível inferir que a rotina jornalística está constantemente sujeita à influência desses dois polos, o que impede uma conclusão simplista sobre a motivação ou o impacto de qualquer mídia ou veículo, seja de natureza estatal ou iniciativa privada, atuando especialmente na defesa de direitos ou na contramão destes. Contudo, infere-se que o tema do ERE se mostrou noticiável aos dois polos tanto por seu ineditismo e/ou quebra da normalidade na educação, quanto por se tratar de um evento de alta relevância, não apenas por sua ocorrência, mas por ressoar com diversos critérios ou pré-requisitos que, segundo Lage (2001), são essenciais para capturar a atenção e o interesse do público (audiência).

No esforço de explicar a seletividade da notícia, Lage (2001) apresenta sua perspectiva fundamental ao conhecimento e considerada relevante para entender os valores-notícias, a partir de um fato, um acontecimento, como uma disfunção de algum sistema, a queda de um avião ou a quebra da normalidade institucional, que por atenderem à diversos critérios de noticiabilidade, torna esse tipo de acontecimento, objeto de cobiça, ou melhor, considerado noticiável (Lage, 2001).

A listagem de valores-notícia citados por Lage (2001) e Wolf (1995) permitem observar que diversos critérios de noticiabilidade podem ser encontrados, cumulativamente, tanto na cobertura informativa em veículos públicos e institucionais, ou seja de natureza pública, quanto nos veículos comerciais/tradicionais e de iniciativa privada, ou seja, independentemente, do tipo de mídia e/ou veículo de comunicação, referidos critérios podem ser observados. Ademais, a análise de conteúdo permitiu verificar que algumas reportagens, de forma pontual, buscaram aproximar o público por meio de relatos de experiências no ERE, o que pode ser considerado uma tentativa de se humanizar a disfunção do sistema, garantindo a ressonância da notícia, ou seja, significa a prevalência de escolha e utilização do valor-notícia ou critério de

noticiabilidade da identificação social e humana. Essa ocorrência pode ser verificada de forma detalhada no quadro 6, abaixo.

Quadro 5 – Presença/relevância do valor-notícia identificação humana

Na casa dos professores Suely Silva, 42 anos, e César de Paula, 47, o casal soma as rotinas como educadores à de pais e donos de casa. “Tenho um filho de 9 anos e um de 2, e eles demandam muita atenção. Se eu estou dando aula, o mais velho vem, quer participar”, destaca César. “Enquanto mulher, por mais que a gente faça o discurso da divisão das tarefas, eu me sinto sobrecarregada, porque, antes, tinha o horário da escola, quando me dedicava só ao trabalho, e depois, vinha a gerência da casa. Agora, é tudo junto. O desgaste mental é muito grande”, conta Suely.

Para Suely, as coisas são um pouco mais difíceis. Ela é pedagoga na Escola Classe 317 de Samambaia, que atende à educação infantil. “Os meus alunos têm entre 4 e 5 anos. **É frustrante, porque eu lido com crianças pequenas, quando não há aprendizado sem afetividade**”, explica. Sem a força do abraço, passa a ser muito mais difícil lecionar. “**Na periferia, existe muita coisa envolvida, como fome, drogas, alcoolismo. Alguns pais têm condições de lidar com os conteúdos, mas muitos não. Envolvê-los é mais complicado.**”

Fonte:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/07/21/interna_cidadesdf,873804/professores-do-df-relatam-carga-de-trabalho-maior-durante-a-pandemia.shtml#google_vignette

Diretor da Escola, detalha o impacto causado pela covid-19 no cotidiano dos alunos. “Aqui é uma zona rural, muitas famílias trabalham com a agronomia. **Com a pandemia, muitos perderam seus empregos, e alguns tiveram de voltar para os seus estados de origem, fazendo com que alunos saíssem da escola**”, lamenta Ronaldo.

Além disso, o diretor ressalta que os alunos que permaneceram no DF também deixaram de frequentar a escola na volta do ensino presencial, pois os pais não tinham como mandá-los. “Você acha que um pai ou uma mãe, estando em dificuldade financeira, vai se preocupar com educação? A prioridade é colocar comida na mesa”, constata. “**Com isso, nosso principal desafio — por ser uma escola do campo e de uma comunidade humilde — foi manter o aluno estudando. Quando ele não tem o que comer e os pais estão desempregados**”, descreve o diretor.

Vice-diretora da Escola Classe Ipê (Núcleo Bandeirante), Daiane Gonçalves, 39, também destaca os **problemas que as famílias dos alunos enfrentaram nos dois últimos anos. “Entramos dentro da casa das crianças. Vimos e sentimos toda a dificuldade que elas viviam, dificuldades básicas. Começamos, então, a pensar por outros vieses**”, relata.

Fonte: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/04/4992465-a-luta-de-quem-vive-no-campo-e-quer-estudar-durante-a-pandemia-no-df.html>

Como a escola funciona no período integral, os alunos fazem pelo menos quatro refeições. “A maioria dos nossos alunos fazem parte de uma comunidade da periferia do Setor Sul, chamada Gama, e vem de famílias vulneráveis”, explica a diretora. **A alimentação foi um dos principais desafios enfrentados pelos alunos. A partir das demandas que chegavam pelo call center, a diretora conseguiu, com a ajuda dos professores, pensar em ações que pudessem contribuir não só com a questão social enfrentada pelas famílias, mas também com as dificuldades de aprendizagem.** Foram mais de 10 toneladas de alimentos doados. Para os alunos que não tinham equipamentos adequados para participar das aulas ou até mesmo internet, Ana Élen conseguiu doações e mobilizou os funcionários para fazerem o mesmo.

Fonte:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/10/24/diretora-escola-df-evasao-escolar-pandemia.htm>

Fonte: elaborado pela autora.

A análise de conteúdo, por meio da codificação e categorização das reportagens sobre o ERE, permitiu o recorte e marcação de trechos e discursos relevantes. Nestes, a observação da repetição de certos padrões permite inferir sobre a presença de valores-notícia ou critérios de noticiabilidade, como por exemplo, o da identificação, acima colacionado (quadro 5). O valor-notícia identificação é um termo utilizado por Lage (2001), de forma geral, referindo-se à capacidade do público de se reconhecer ou se relacionar com o acontecimento ou seus personagens, a análise infere a presença de duas dimensões:

- 1) Identificação social: refere-se à ressonância do evento com os valores, costumes e preocupações de um grupo social específico (a comunidade escolar).
- 2) Identificação humana: envolve a capacidade do público de sentir empatia ou de se conectar emocionalmente com as experiências das pessoas afetadas pela notícia.

Essa dimensão da identificação mostrou-se fundamental na cobertura, pois permitiu trabalhar questões humanas e sentimentos de pertencimento por meio das histórias pessoais de famílias, professores e gestores. Os relatos não se restringiram à falta de acesso às tecnologias, mas retrataram as dificuldades cotidianas relacionadas à saúde (especialmente a sobrecarga mental) e à escassez de recursos de diversas ordens.

Ao analisar o conteúdo das reportagens no período em destaque, considerando os critérios de noticiabilidade de Lage (2001) e Wolf (1995), é possível inferir que todas as matérias que trataram do ERE buscaram atender a múltiplos valores-notícia, por exemplo:

- 1) Atualidade e ineditismo: o ERE, sendo um “fato” contemporâneo na educação, atendeu ao valor-notícia da atualidade e, por sua natureza inovadora e emergencial, ao valor-notícia da novidade (ineditismo).
- 2) Intensidade e impacto: o critério de intensidade, conforme definido por Lage (2001), reflete-se na magnitude e na gravidade da situação. Assim, o impacto e as consequências, pelo grande número de pessoas afetadas, foram critérios decisivos para justificar a cobertura.

Em suma, as notícias analisadas continham elementos de ineditismo, intensidade, atualidade, proximidade e identificação. Ademais, a preferência pela lente nos problemas, desafios e dificuldades indica que a maioria das mídias tradicionais buscou critérios correspondentes à disfunção do sistema e/ou à quebra da normalidade institucional (Lage, 2001). A conclusão é que a relevância de um fato e a capacidade de ser transformado em notícia que justifique a cobertura informativa é conferida pela conjugação de diversos pré-requisitos. Nesse sentido, Wolf (1995) e Traquina (2005), corroboram o entendimento supra e ressaltam que, esse processo de seleção e tratamento dos fatos também envolve diversos atores e

elementos que contribuem para a legitimação de padrões hegemônicos. Inserido nessas rotinas produtivas, não se pode deixar de lado, o protagonismo do jornalismo que exige a atuação de um profissional que, segundo Lage (2001, p. 62-63), “não pode ou deve, ser inocente e passivo”.

Segundo afirma Traquina (2005), o jornalismo e os jornalistas transcendem o domínio das técnicas, inserindo-se em uma das profissões de maior responsabilidade social. Essa responsabilidade decorre da relação simbiótica entre jornalismo, democracia e liberdade, pois “não há que se falar em democracia sem liberdade de opinião, de troca de ideias e seria ainda uma farsa se falar em democracia sem imprensa livre” (Traquina, 2005, p. 23).

5.6 Um olhar final sobre o problema de pesquisa

Nesta pesquisa a análise da cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais sobre a educação pública do Distrito Federal considera um período peculiar e doloroso, os anos de 2020 e 2021, marcados pelo início da pandemia de covid-19 que, entre os inúmeros desafios e consequências danosas, impôs o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais e sua posterior retomada com a implementação do ERE.

Assim, sob a perspectiva da função social e do rigor técnico-procedimental do jornalismo, em aderência ou não aos princípios da educação freireana e à promoção e defesa dos direitos humanos à informação e à comunicação de docentes e discentes, restou percorrido o caminho até aqui. Dessa forma, sob uma perspectiva crítica, admite-se relevante o papel da cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais, em especial quando se apresentou como serviço público orientado por princípios de cidadania e de uma educação libertadora (Freire, 1987).

Considerando o complexo sistema de valores-notícia e fatores que condicionaram a produção da notícia, a pesquisa não buscou investigar e/ou afirmar se, apenas as empresas públicas, universitárias e institucionais ou somente as, comerciais e tradicionais se atentaram ou atenderam aos princípios de cidadania e de direitos humanos ou promoveram a participação efetiva da comunidade escolar, sequer busca-se afirmar se, uma ou outra reportagem, advinda de mídia pública ou comercial, por exemplo, atendeu ou não os princípios e fins sociais da comunicação, da informação e/ou das relações públicas.

Neste estudo a busca investigativa tem o intuito de analisar e refletir sobre a forma como os valores-notícias foram aplicados nas rotinas produtivas (recolha, seleção, edição e apresentação), uma vez que eles têm um impacto direto e cumulativo na cobertura informativa sobre o ERE e impactaram também na construção da imagem da realidade social o que, por sua

vez pode ter influenciado a efetivação ou a violação dos direitos humanos fundamentais da comunidade escolar.

Portanto, não foi possível concluir a existência de um padrão rígido de temas e/ou critérios de noticiabilidade sempre presentes nas mídias analisadas que, permita se afirmar com certeza que apenas uma ou outra cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais, forneceu aos cidadãos e em especial, à comunidade escolar, o que eles precisavam para a defesa ou o exercício de seus direitos humanos fundamentais no período em questão neste estudo.

O estudo, dialogando com o referencial teórico balizador, reafirma o entendimento de que a educação e a comunicação podem oferecer instrumentos à deliberação pública, construir direitos à cidadania e formar redes de apoio e/ou engajamento/interação entre a comunidade, as instituições e organizações da sociedade civil organizada para se colocarem a serviço como uma via de superação para grupos historicamente excluídos, que, ao romperem com a condição de espectadores, possam ter espaço e voz para passarem a ser sujeitos emancipados e cidadãos ativos.

A análise da cobertura informativa e das possibilidades da comunicação diante de sua função social, frente às demandas da sociedade globalizada e em rede (Castells, 1999) coaduna-se às lições de Kunsch (1986), notadamente, no que diz respeito ao entendimento de que a comunicação midiática e, por sua vez, os meios de massa não apenas devem influenciar a opinião pública, mas sim contribuir para torná-la operativa e inteligente.

Por sua vez, a análise de conteúdo com relação à concentração midiática e os silenciamentos de certos atores em função de outros, grupos políticos e econômicos, impõem refletir acerca das lições de Castells (2015) sobre as relações de poder e suas raízes nos negócios da mídia e nas políticas do Estado, elementos basilares que moldaram e moldam a comunicação de massa virtual e instiga questionamentos sobre o poder da comunicação como o âmago da estrutura e da dinâmica social moderna.

Diante dessas perspectivas, com destaque à liberdade de imprensa, a pesquisa aponta para o importante o papel das mídias populares, comunitárias e universitárias, relevantes por sua capacidade de emancipação e manejo do conhecimento popular, sendo indissociável da democracia, porque visam precipuamente garantir as liberdades de expressão e de informação (Geraldes *et al.*, 2016). É com base nessas concepções do direito às liberdades de informação e de imprensa que são garantidos aos cidadãos o acesso de forma ampla às informações públicas que, no âmbito da administração pública, são garantidos, principalmente, pelos princípios da publicidade e da transparência.

Nesse aspecto, a presente pesquisa aponta, como alternativa para o atendimento das necessidades de reconhecimento, construção e consolidação dos direitos humanos à informação e à comunicação, ações e investimento em tecnológicas sociais como base do desenvolvimento de ações sustentáveis que remodelam os padrões de comunicação vigentes, consoante o quadro 1, das dimensões comunicacionais e diretrizes da comunicação participativa que podem ser aplicados como uma espécie de manual tanto no ambiente das organizações públicas quanto no âmbito das, de iniciativa privada e principalmente nas instituições educacionais.

Contudo, deve-se ressaltar que a luta em defesa dos direitos, em especial os direitos humanos à informação e à comunicação, não alcança apenas a esfera pública, mas também a iniciativa privada, na medida em que se emitem opiniões, ideias, conceitos e ideologias por intermédio de mídias e veículos de comunicação tanto de natureza pública quanto de iniciativa privada, popular etc. Vislumbra-se que uma das alternativas para a efetividade e a construção de direitos humanos à comunicação e à informação está nas mídias e veículos de comunicação, como base de uma teia que deve ser estruturada com o alinhamento das técnicas aos aspectos sociais, de modo que sua atuação cotidiana perpassa da percepção de problemas e descrição de direitos para a concretização e construção destes direitos por intermédio da promoção da participação ativa da sociedade nos meios de comunicação.

Do mesmo modo, é preciso que o Estado cumpra o dever estatal de velar pelos direitos inalienáveis como a educação, a informação, a comunicação e outros fundamentais (por exemplo, a liberdade de imprensa), a fim de que a democracia exista de forma plena. E, para além da positivação e rigidez das estruturas formais, substituindo modelos hierárquicos de cultura pela sabedoria coletiva das multidões, comunidades e grupos excluídos, ou seja, substituição da representatividade política e estatal pela interferência direta do sujeito de direitos (Magendzo, 2006). Tais pensamentos e reflexões corroboram o entendimento de que também urge o aperfeiçoamento da democracia e do fomento à democratização digital (Reis; Leal, 2021) para a participação cidadã também pelos meios virtuais de comunicação.

No tópico a seguir, busca-se refletir sobre os princípios da educação dialógica e libertadora de Freire (1987) e as contribuições da comunicação midiática em uma perspectiva dialógica e transformadora.

5.6.1 A comunicação para a mudança social

Em contraposição à educação de base dialógica e transformadora, a educação bancária, por vezes, é também perceptível na comunicação de massa. Segundo Freire (1987), tanto a

educação quanto a comunicação bancária, fabricam consenso para a prática dominante capitalista. Na análise de conteúdo realizada, foi possível observar que algumas das coberturas jornalísticas analisadas promoveram o exercício do discurso crítico e da consciência reflexiva da comunidade escolar. Essas reportagens, ao dar voz aos docentes, aos discentes e às famílias, contribuíram para a educação libertadora e para a efetivação dos direitos à informação e à comunicação da comunidade escolar em certo sentido.

Ainda que o foco predominante da maioria da cobertura informativa analisada tenha recaído sobre os problemas e desafios do ERE, alguns veículos de comunicação e/ou mídias analisadas oportunizaram a liberdade de expressão, possibilitando que professores e familiares relatassem suas experiências ou, até mesmo, suas dificuldades. Essa abertura favoreceu a participação cidadã e o compartilhamento de saberes e vivências relacionadas ao ensino remoto, ao uso de novas tecnologias e ao enfrentamento das dificuldades cotidianas da pandemia, como a falta de conectividade e de recursos materiais. Cita-se, por exemplo, alguns relatos significativos que foram noticiados pelo Correio Braziliense (ver detalhes e endereço para verificar o conteúdo integral no quadro 5, da seção 5.5):

“Tenho um filho de 9 anos e um de 2, e eles demandam muita atenção. Se eu estou dando aula, o mais velho vem, quer participar”, relatou César, professor.

“Os meus alunos têm entre 4 e 5 anos. É frustrante, porque eu lido com crianças pequenas, quando não há aprendizado sem afetividade. [...] Na periferia, existe muita coisa envolvida, como fome, drogas, alcoolismo. Alguns pais têm condições de lidar com os conteúdos, mas muitos não. Envolvê-los é mais complicado”, destacou S, professora.

“Você acha que um pai ou uma mãe, estando em dificuldade financeira, vai se preocupar com educação? A prioridade é colocar comida na mesa. [...] Nosso principal desafio — por ser uma escola do campo e de uma comunidade humilde — foi manter o aluno estudando”, afirmou o diretor de uma escola rural no DF.

Esses relatos demonstram que o diálogo entre escola e famílias se mostra como uma prática pedagógica fundamental, por humanizar as relações em meio às adversidades e, dessa maneira, essencial, por trazer o compartilhamento de experiências que geram reflexões que podem promover ações e/ou mudanças. Como afirma Freire (1987), o diálogo é uma exigência existencial, isto é, um encontro solidário que articula reflexão e ação de sujeitos que buscam transformar e humanizar o mundo. Quando aplicado à comunicação, o diálogo a torna participativa e crítica, favorecendo a efetivação dos direitos humanos e da cidadania.

Essa perspectiva também se evidencia também em reportagens da Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB Notícias), com destaques ao papel de

estudantes e professores no ERE. Os títulos das reportagens já permitem vislumbrar seu caráter colaborativo e participativo, por exemplo: *Consequências da COVID-19: pesquisa da Sociologia analisa condições do ensino remoto emergencial em escolas do DF*; *Estratégias pedagógicas: projeto propõe alternativas para auxiliar docentes da rede pública no ensino remoto*; e *Avaliação positiva: pesquisa da UnB identifica aprovação do trabalho remoto em órgãos públicos do DF durante a pandemia*.

Essas matérias, entre outras que não foram selecionadas para análise em razão do recorte temporal e limites da pesquisa de mestrado, reforçam a importância da comunicação que promove a mudança social a partir do protagonismo da comunidade escolar e da sociedade como um todo na construção coletiva do conhecimento, até mesmo em meio à crise.

5.6.2 As mídias na perspectiva de expansão da consciência crítica

Em contraste com a educação bancária, que não promove conscientização, a abordagem freireana valoriza o diálogo e a participação ativa como fundamentos do processo educativo. Para Freire (1987, p. 67), “a educação é comunicação e diálogo, na medida em que não é mera transferência de saber, tampouco ‘depósito’, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”.

A educação dialógica, ao estimular a discursividade, fomenta a consciência crítica, amplia o interesse pela busca de novas informações e incentiva a conquista de direitos. Esse processo, ao ocorrer em diferentes espaços sociais, fortalece a coletividade e promove uma ação transformadora da realidade, especialmente para grupos historicamente excluídos.

A análise das reportagens revelou exemplos de aderência à perspectiva dialógica e à expansão da consciência crítica. Cita-se, por exemplo, a análise de conteúdo em relação às reportagens de veículos públicos, especificamente, da Secretaria de Educação do DF, a qual utilizou o método da entrevista e o viabilizou de forma ampla, concomitante ao conteúdo disponibilizado no site oficial da SEDF. Nessa reportagem, a partir do reconhecimento de esforços em conjunto, a publicação destacou o esforço de professores no processo de adaptação ao ensino remoto:

A pandemia acelerou a entrada da tecnologia na sala de aula, e isso ocorreu de uma forma realmente de trocar o pneu do carro com o carro andando. [...] Foi um trabalho hercúleo para capacitar todos nossos professores com as ferramentas necessárias para uma aula remota. Não foi fácil, e agradecemos aos professores pelo empenho (SEDF, 2020).

Outras reportagens, dentre as, selecionadas e analisadas por atender ao objetivo desta pesquisa, também reforçaram o caráter emancipador das práticas educativas e a expansão da consciência crítica. O SINPRO-DF (2021) noticiou, por exemplo, a publicação de livro e pesquisas de opinião sobre experiências docentes na pandemia; o STF divulgou a parceria entre a TV Justiça e a Secretaria de Educação para transmitir teleaulas; o Correio Braziliense apresentou o projeto de hortas em casa desenvolvido por professores e estudantes; e o UOL relatou a iniciativa de uma diretora que criou uma rede de apoio com professores e famílias para enfrentar a evasão escolar.

Essas experiências de promoção do acesso e participação social ativa nos processos comunicacionais das mídias revelam que a função social da comunicação alinhada à teoria de Paulo Freire promove uma relação dialógica, ampliam a consciência crítica e fortalecem a cidadania. Como destacado por Freire (1987), é no processo de diálogo que os sujeitos se reconhecem e recusam a opressão, desenvolvendo uma consciência coletiva de transformação.

A partir destas perspectivas, onde as práticas sociais comunicacionais se desenvolvem é fundamental fazer surgir um novo padrão de cobertura informativa que adota os princípios da comunicação crítica e democrática e consegue cumprir papel decisivo na construção da cidadania e na efetivação de direitos humanos, sobretudo em contextos de crise como a pandemia. Mais do que relatar problemas, torna-se fundamental que as mídias assumam sua função social, promovendo espaços de escuta, veiculação de insatisfações e fortalecimento dos movimentos populares em defesa da educação e da inclusão social.

No contexto do ERE, a mudança do espaço físico da escola para o virtual remodela a experiência educacional, fato evidenciado pela cobertura informativa. Dessa forma, ao invés de ser um exercício emancipatório, o ERE trouxe à tona as desigualdades e as barreiras de acesso aos direitos humanos à informação, à comunicação e à educação.

À medida que essa pesquisa se desenvolveu foi possível constatar que, ter acesso à internet figura-se como direito humano fundamental, conforme previsão legal (Marco Civil da Internet) todavia, referido direito ainda requer instrumentos e garantias à sua efetividade uma vez que, não consta regulamentação referente à sua efetividade, constituindo na atualidade um pilar de controle econômico e/ou estratégia de perpetuar privilégios de poucos.

Nesse sentido, podemos inferir que no ERE a falta de acesso aos meios de comunicação digitais figurou como uma dimensão do isolamento social, que já se vivenciava no período. Essa condição de falta de acesso fez com que estudantes e professores ao não terem respeitados seus direitos humanos à comunicação/informação deixassem de acessar também outros direitos básicos. Daí a importância de se problematizar a dinâmica comunicacional das mídias digitais

que, da forma como vem sendo exercida pode figurar como violação do exercício da liberdade comunicacional e retração de direitos. A pesquisa não tem o condão de esgotar o tema e a proposta é promover reflexão e novas pesquisas que busquem aprofundar acerca do processo de ruptura histórica proposta pela narrativa fetichista de otimismo tecnológico de inovação geradora de igualdade, progresso e inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho examinou um período crítico na trajetória de profissionais da educação e estudantes das escolas públicas do Distrito Federal, marcado pela transição do ensino presencial para o ERE, em um contexto de dor e caos social provocado pela pandemia de covid-19 (2020-2021). O objetivo central de analisar os aspectos e os personagens destacados e silenciados na cobertura informativa em veículos comerciais/tradicionais, públicos e institucionais à luz dos princípios da educação libertadora de Paulo Freire e dos direitos à informação e à comunicação, revelou importantes contradições entre a função social do jornalismo e suas rotinas produtivas.

A análise demonstrou que a participação direta de professores e estudantes nas reportagens não recebeu o devido destaque, configurando-os, em muitos casos, como meros coadjuvantes ou enfeites (Kunsch, 2007). Em contraste, os espaços de fala estiveram predominantemente reservados às fontes oficiais, num total de 57%, incluindo em maior número, as autoridades da Secretaria de Educação, seguidos por representantes sindicais, dirigentes e especialistas, ou seja, privilegiando as fontes oficiais na grande maioria das reportagens analisadas.

O desequilíbrio observado pode ser explicado pela dinâmica do campo jornalístico, que, segundo Traquina (2005), é polarizado entre o polo ideológico (jornalismo como serviço público) e o polo econômico (lógica comercial de mercado). Nesse sentido, é o polo econômico que, ao buscar credibilidade, muitas vezes legitima a dependência de fontes oficiais para garantir a circulação e o impacto da notícia (Traquina, 2005).

Lage corrobora essa crítica ao afirmar que fontes oficiais, embora frequentemente consideradas confiáveis nas reportagens, podem distorcer a verdade para preservar interesses estratégicos ou corporativistas (Lage, 2001). Ademais, a prevalência das fontes oficiais e a ausência de locais de fala independentes em todas as análises realizadas, somadas à predominância de um enquadramento focado no problema, limitou o potencial dialógico da cobertura informativa no período de enfoque neste estudo.

O estudo confirmou que, apesar de o Distrito Federal apresentar indicadores econômicos superiores em relação aos demais estados da federação, as desigualdades estruturais persistem intensamente na educação pública. A maioria da comunidade escolar enfrentou severas limitações de acesso ao ERE e às TICs. Essa falta de acesso figurou como uma possível violação dos direitos humanos fundamentais, destacando a necessidade de democratizar o acesso às TICs e de ampliar o conceito de alfabetização para incorporar a dimensão tecnológica para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais, conforme previsto na Lei nº 9.394, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018).

A análise demonstrou que, embora professores e gestores tenham recorrido a estratégias improvisadas (atividades impressas, carro de som), essas ações foram insuficientes diante da ausência de políticas públicas robustas para sanar as dificuldades narradas no estudo. O ERE, assim, revelou uma nova fronteira para a defesa dos direitos humanos fundamentais e uma discussão sobre a possibilidade de um desenho de comunicação enquanto bem público e de relevância social das tecnologias informacionais. Nesse sentido, a análise atendeu plenamente ao objetivo de investigar a aderência da cobertura informativa aos princípios da educação libertadora na perspectiva de violação e/ou construção de direitos humanos.

Sob a perspectiva de Freire (1987), o predomínio do discurso oficial e o silenciamento das vozes de docentes e discentes apontam para um afastamento do diálogo e para uma tendência aos comunicados ou depósitos, limitando a oportunidade de problematização crítica e conscientização por parte do público-alvo, ou seja, a comunidade escolar.

Em relação aos valores-notícia, é importante considerar que os mais recorrentes foram:

- 1) Consequências/impacto/intensidade: estiveram presentes na maioria das matérias e reflete a ênfase nos grandes impactos do ERE à educação.
- 2) Identificação humana: observado em 27% dos casos, evidenciou a relevância atribuída a narrativas baseadas em relatos, experiências e vivências, ressaltando a dimensão humana da crise educacional.

Os referidos valores-notícia entre outros, aplicados na seleção e edição da cobertura informativa impactaram de forma negativa o grande grupo que é de silenciamento e com pouca diversidade de fontes, causando maior afastamento e a não participação dialógica da comunidade escolar, o que por sua vez não incentivou, tampouco promoveu o dissenso dialógico necessário à construção de direitos e à mudança da realidade. Considerando esses impactos, somam-se as rotinas produtivas que, alimentando formas de viés informativo inconsciente, voltaram suas lentes à descrição de problemas, privilegiando fontes oficiais e

declaratórias de certos grupos em detrimento de outros, causando a fragmentação e distanciamento da sociedade o que, aumentou a dificuldade de comunicação e a desinformação e bem assim, contribuiu para mais desigualdades e exclusões.

Nesse sentido, este trabalho ao proporcionar reflexão não se encerra aqui e pede aprofundamento e novas frentes de análise sobre as consequências de tamanhas exclusões e desigualdades vivenciadas pelos professores e estudantes no período do ERE? Qual é a perspectiva de futuro e como está a saúde mental dos professores e estudantes que vivenciaram o ERE nas escolas públicas? Quais investimentos em recursos tecnológicos, acesso à internet e formação tem sido realizados depois das experiências de baixa adesão/participação e evasão escolar durante o ERE nas escolas públicas do DF? E, na hipótese de nova crise de saúde pública e/ou necessidade de distanciamento social, as escolas têm se preparado? E com relação à informação e comunicação quais as possibilidades e desafios para que, sejam efetivados os fins sociais e atendam ao interesse público?

Por fim, encerro este texto na expectativa de que as reportagens analisadas e o conteúdo deste trabalho como um todo, possam servir como estímulo à memória social de boas práticas, projetos e parcerias desenvolvidos por professores, estudantes e demais profissionais da educação num período de tamanha dificuldade na educação pública do Distrito Federal. Ainda sem a pretensão de ter esgotado o tema, espero que esta pesquisa possa contribuir com o fomento de políticas públicas e à mobilização e à reflexão necessárias para que novos estudos desenvolvam os pontos que restaram em aberto bem como, espero ter contribuído para iluminar os caminhos que levam aos avanços da educação em direitos humanos, incentivos à democracia digital e ao acesso às tecnologias informacionais.

6.1 Limites, contribuições e possibilidades da pesquisa

As principais limitações deste estudo decorrem da impossibilidade de apresentar, na íntegra, os resultados individuais de todas as categorias de análise, dada a necessidade de concisão de uma dissertação. Assim, a análise empírica foi estrategicamente direcionada para a discussão central dos direitos humanos fundamentais, com foco nos direitos à comunicação e à informação da comunidade escolar do Distrito Federal durante a crise da covid-19 (2020-2021), fundamentada nos princípios de Freire (1987).

Apesar das limitações inerentes à pesquisa, este trabalho oferece uma contribuição significativa ao atuar como um guia prático sobre as possibilidades do uso de ferramentas

comunicacionais que representam princípios essenciais para uma comunicação dialógica e transformadora.

A pesquisa se revela um subsídio valioso tanto para a academia quanto para o mercado e a sociedade como um todo, na perspectiva da comunicação dialógica e transformadora para instituições de ensino, relações/comunicações públicas, organizações e gestores em geral, incentivando a reflexão e o aprimoramento de seus processos comunicacionais, especialmente em contextos de crise. Tendo em vista as reais possibilidades de colaborar com a criação de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao destacar a importância prática dos princípios de Freire (1987) à educação e à comunicação, o estudo ilumina caminhos que podem auxiliar na formação de profissionais da educação, da comunicação e gestores, preparando-os para:

- a) atuar em cenários de crise com maior segurança;
- b) navegar nas relações interpessoais e institucionais de forma ética; e
- c) superar a ação antidialógica e o modelo de “comunicados” (depósitos de informação).

Este trabalho não pretende esgotar o tema, mas sim abrir uma vasta agenda de pesquisa. Novas investigações são necessárias para compreender o presente e o futuro da educação pública após a experiência do ERE. Sugere-se que futuras pesquisas se concentrem em:

- a) impacto e reorganização escolar: analisar o impacto do ERE na reorganização das escolas públicas do DF e as incertezas, desafios e transformações subsequentes;
- b) acesso e letramento tecnológico: aprofundar a investigação sobre a aquisição de recursos tecnológicos, o letramento digital de professores e estudantes e a busca por novos modelos de democratização da tecnologia para a comunidade escolar;
- c) comunicação e políticas educacionais: abordar a aplicação dos princípios do direito à informação, comunicação e educação libertadora (Freire, 1987) nos processos e políticas de comunicação no âmbito educacional.
- d) ao expandir essa perspectiva da comunicação e informação públicas como ferramentas de transformação da realidade, futuros estudos podem fomentar a ação dialógica e participativa que promove, de fato, a construção dos direitos humanos e a formação da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Alberto David; CASSINI, Silmara Juny de Abreu Chinellato. **Curso de direito constitucional**. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

ÁVILA, Cristina. A pandemia agravou o que já era um drama na educação básica. **SINPRO-DF**, Brasília, 16 abr. 2021. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/a-pandemia-agravou-o-que-ja-era-um-drama-na-educacao-basica/>. Acesso em: 3 out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BONAVIDES, Paulo. Palestra proferida no X Seminário de Direito Militar. Jan. 2012. Instituto Brasileiro de Direitos Humanos. Disponível em: <https://ibdh.org.br/palestra-do-professor-paulo-bonavides-as-cinco-geracoes-dos-direitos-fundamentais-pode-ser-vista-online/> Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 7 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999. Promulga o Protocolo de San Salvador. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXX, n. 128, 7 jul. 1992.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 dez. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 7 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1990.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**: Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 48, 31 maio 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: Biblioteca Digital: Educação em Direitos Humanos : diretrizes nacionais Acesso em: 15 jun. 2024.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003. Disponível em: <https://faculdadeslondrina.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Canotilho-Texto-mestrado.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. 6. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1993. p. 538-539.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. (Coleção A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CASTELLS, M. **O Poder da Comunicação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação; CGL.BR. – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa TIC Domicílios 2021: resumo executivo**. Brasília: CETIC; CGL.BR, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121125804/resumo_executivo_tic_domicilios_2021.pdf. Acesso em: 1º out. 2024.

CIDH – COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Declaração de princípios sobre liberdade de expressão**. Washington: OEA, out. 2000. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/Basicos/principiosLE.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.

CIDH – COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Relatório especial sobre a proteção e promoção do direito à liberdade de opinião e de expressão**. Washington: OEA, 2002. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/expressao/showarticle.asp?art=132&lid=4>. Acesso em: 7 dez. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação: um campo de atuação do Ministério Público. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 177-202, 2002.

DEMO, Pedro. Educação: coisa pobre para o pobre. **Educação profissional: Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 165-178, jan.-jun. 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/256564001/Educacao-coisa-de-pobre-para-o-pobre-by-Pedro-Demo>. Acesso em: 2 ago. 2025.

DEMO, Pedro. Tecnologias da mídia: comunicação, materialidade e sociedade. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2015/12/alter-412-tecnologias-da-midia.html> Acesso em: 29 jun. 2024.

DEMO, Pedro. Tecnofilia e tecnofobia. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, jan.-abr. 2009. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/251/233>. Acesso em: 22 jun. 2025.

DIALLO, Georgina. COVID-19: at least a third of the world's schoolchildren unable to access remote learning during school closures. **UNICEF**, 26 ago. 2020a. Disponível em: <https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-least-third-worlds-schoolchildren-unable-access-remote-learning-during> Acesso em: 24 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ee9b60ba60e74ea5b6b7094a9dce8c67/Portaria_180_30_05_2019.html Acesso em: 7 dez. 2023.

EDUCAÇÃO em direitos humanos: conceitos e práticas. **Plataforma Dhesca Brasil**, 2011. Disponível em: https://www.plataformadh.org.br/wp-content/uploads/2014/02/cartilha_educacao.pdf

ESCRIVÃO FILHO, Antônio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

ESTÊVÃO, Carlos V. Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 17, n. 17, p. 11-30, 2011.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009a.

FLORES, Joaquín Herrera. **Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009b.

FRANCO, Yuri Soares *et al.* Comunicação escolar em tempos de pandemia. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 4, p. 49-59, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDES, Elen Cristina, *et al.* (org.). **O direito humano à comunicação e à informação: em busca do tempo perdido**. Brasília: FAC/UnB, 2016. v. 8, p. 20-30. (Série O direito achado na rua: introdução crítica ao direito à comunicação e à informação).

GERALDES, Elen Cristina; NEGRINI, Vanessa. Políticas públicas de comunicação e cidadania digital. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 15, n. 38, 2014.

GERALDES, Elen; REIS, Lígia Maria. Da cultura da opacidade à cultura da transparência: apontamentos sobre a lei de acesso à informação pública. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 35., 2012. **Anais [...]**. Intercom, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=8gzxPXYAAAAJ&hl=pt-BR> Acesso em: 16 jul. 2024.

GERALDES, Elen; SOUSA, Janara. As dimensões comunicacionais da Lei de Acesso à Informação Pública. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 36., 2013. **Anais** [...]. Intercom, 2013. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/r8-1502-1.pdf> Acesso em 19 set 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/754967617/Habermas-Mudanca-Estrutural-Da-Esfera-Publica>. Acesso em: 19 set. 2024.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/783519551/ADORNO-T-HORKHEIMER-M-Dialectica-Do-Esclarecimento-PDF>. Acesso em: 24 jun. 2024.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. Textos escolhidos. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 117-154. Disponível em: 2) HORKHEIMER, M. (1980) Teoria Tradicional E Teoria Crítica. In W. Benjamin, Walter; M. Horkheimer; T. Adorno, J. Habermas Textos Escolhidos. (Col. Os Pensadores, Vol. XLVII : Horkheimer, Adorno, Habermas e Benjamin : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive Acesso em: 24 jan. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2019**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2020.

KUNSCH, Margarida M. Krohling *et al.* (org.). **Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009.

KUNSCH, Margarida M. Krohling *et al.* (org.). **Relações públicas comunitárias**: a comunicação e uma perspectiva dialógica e transformadora. São Paulo: Summus, 2007.

KUNSCH, Margarida M. Krohling *et al.* (org.). **Relações públicas e modernidade**: novos paradigmas na comunicação organizacional. São Paulo: Summus, 1997. (Coleção Novas Buscas em Comunicação, v. 56).

KUNSCH, Margarida M. Krohling. Comunicação organizacional: conceitos e dimensões dos estudos e das práticas. *In: MACHIORI, Marlene. Faces da cultura e da comunicação organizacional*. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2006. v. 2. p. 169-192.

KUNSCH, Margarida M. Krohling. Comunicação organizacional: contextos, paradigmas e abrangência conceitual. **Matrizes**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 35-57, 2014.

KUNSCH, Margarida M. Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus, 1986.

LAGE, Nilson. **A reportagem**: teoria e técnica de pesquisa e redação jornalística. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996. 157 p.

LOSS, Adriana Salete; ROSA, Maria Geralda Olivera (org.). *Existir, resistir e ousar na educação: comemoração do centenário de Paulo Freire*. Vitória, ES: Ed. Parceria, 2022. Disponível em:

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 262-280, 2021.

MAGENDZO, Abraham. **Educación em derechos humanos**: um desafio para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução de Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Metodologias convencionais e não convencionais e a pesquisa em administração. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, p. 2-6, 1994.

MOURA, Dione *et al.* **Comunicação e cidadania**: conceitos e processos. Brasília: Francis, 2011.

NEGRINI, Vanessa. **Comunicação pública e efetividade da Justiça**: uma análise dos processos comunicacionais nos Juizados Especiais Cíveis do Distrito Federal. 2017. 211 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NICHOLS, Michelle. Secretário-geral da ONU alerta para “catástrofe geracional” na educação mundial. **CNN Brasil**, São Paulo, 4 ago. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

OLIVEIRA, Olga Maria Bosch Aguiar de Oliveira. O direito fundamental à educação: caminhos e desafios sob o olhar do constitucionalismo fraternal. In: III CONGRESSO IEDF e VIII Seminário do Grupo Comunhão e Direito do Centro-Oeste. Brasília, 2023. 1 vídeo (3 h). Publicado pelo canal Superior Tribunal de Justiça (STJ). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/OKGbAEoW4bg>. Acesso em: 24 nov. 2023.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 24 set. 2024.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Nações Unidas Brasil**, Brasília, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 24 set. 2024.

REIS, Juciele Santos Reis; LEAL, Débora Araújo. A importância da democratização digital e seus reflexos na educação mediante a pandemia do COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 10371-10380, jan. 2021.

RUBIO, D. S. Derechos humanos, no colonialidad y otras luchas por la dignidad: una mirada parcial y situada. **Revista Campo Jurídico**, v. 3, n. 1, 2015.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B. de S. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang; MOLINARO, Carlos Alberto. Direito à informação e direito de acesso à informação como direitos fundamentais na Constituição brasileira. **Revista da AGU**, Brasília, v. 13, n. 42, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUSA JUNIOR, J. G. *et al.* (org.). **O Direito Achado na Rua**: introdução crítica ao direito como liberdade. Brasília: OAB Editora; Editora Universidade de Brasília, 2021. v. 10. 728 p. (Série especial em comemoração aos 30 anos “30 anos de O Direito Achado na Rua”).

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade**: o Direito Achado na Rua – Experiências populares emancipatórias de criação do Direito. 2008. 338 p. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Repensar o pensamento crítico: emergências, revisitações, travessias e (re)invenções. In: 2025. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEORIA CRÍTICA EM DIREITOS HUMANOS, 15., 2025, Sevilla. **Texto-Guia**. Sevilla: Universidade Pablo de Olavide, 2025. Disponível em: <https://www.joaquinherreraflores.org.br/post/texto-guia-para-o-15-seminario-de-teoria-critica-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 7 maio 2025.

SOUSA, Janara; GERALDES, Elen; PAULINO, Fernando Oliveira. A participação das assessorias de comunicação do GDF na aplicação da Lei de Acesso à Informação. **Matrizes**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 159-173, 2016.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

TRAQUINA, Nelson. **O estudo do jornalismo no século XX**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**. Porque as notícias são como são. 3. ed. Florianópolis: Insular Livros, 2005. v. 1.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Um mundo, muitas vozes**: comunicação e informação na nossa época. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação em direitos humanos**: princípios e orientações. Paris: UNESCO, 2006.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Programa mundial para educação em direitos humanos**. Paris: UNESCO, 2012.

UNESCO'S education response COVID-19. **UNESCO**, 21 jun. 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives?hub=800>. Acesso em: 3 out. 2025.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Brasil: 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à internet em casa**. Brasília: UNICEF, 2020b.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. Brasília: UNICEF,. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pacto-internacional-sobre-direitos-civis-e-politicos>. Acesso em: 24 set. 2024

VALA, Jorge. Representações sociais e percepções intergrupais. **Análise Social**, v. 32, n. 140, p. 7-29, 1997.

VERONESE, Josiane Rose Petry. Criança e adolescente como sujeitos de direitos: das sombras à luz. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, v. 79, n. 4, p. 81-100, out.-dez. 2013.

VIEIRA, Márcia de Freitas; DA SILVA, Carlos Manuel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista brasileira de informática na educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/v28p1013>. Acesso em: 12 jun. 2025.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação: mass media**, contextos e paradigmas. 8. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

APÊNDICE – Base de dados

Quadro 6 – Base de dados com informes das mídias analisadas

MÍDIA	EMPRESA ESTATAL OU PRIVADA	ESCOLHA DO TEMA /NOTÍCIA DE CAPA
G1	Mídia de iniciativa privada -grupo Globo	https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/11/23/escolas-do-df-tem-autorizacao-para-continuar-com-ensino-hibrido-ate-final-de-2021.ghtml https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/09/ano-letivo-nas-escolas-publicas-do-df-vai-ate-28-de-janeiro-de-2021-diz-secretaria-de-educacao.ghtml https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/04/25/nao-tem-nada-definido-diz-secretario-de-educacao-sobre-retomada-das-aulas-no-df-apos-coronavirus.ghtml https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/11/09/aulas-a-distancia-diretores-de-escolas-do-df-apontam-dificuldades-na-avaliacao-de-alunos-durante-pandemia.ghtml https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/11/03/escolas-publicas-do-df-voltam-as-aulas-100percent-presenciais.ghtml https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/09/01/ano-letivo-deve-ser-concluido-apenas-com-aulas-a-distancia-diz-secretario-de-educacao-do-df.ghtml https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/04/15/educacao-a-distancia-em-tempos-de-pandemia-veja-relato-de-estudantes-e-professores-do-df.ghtml https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/02/plano-de-ensino-nao-presencial-para-rede-publica-do-df-preve-aulas-pela-tv-e-entrega-de-material-impresso-enquanto-durar-pandemia.ghtml https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/12/14/escola-publica-do-df-

		<u>ganha-premio-por-conseguir-engajar-alunos-durante-pandemia.ghhtml</u> <u>https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/08/24/volta-as-aulas-nas-escolas-particulares-do-df-7-em-cada-10-professores-sao-contradiz-pesquisa.ghhtml</u> <u>https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/07/15/volta-as-aulas-educacao-divulga-novo-calendario-escolar-da-rede-publica-do-df-veja-datas.ghhtml</u> <u>https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/11/09/tribunal-de-contas-do-df-questiona-governo-por-repasses-de-r-95-milhoes-a-creches-sem-aulas-presenciais-na-pandemia.ghhtml</u> <u>https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/18/secretario-de-educacao-do-df-joao-pedro-ferraz-e-exonerado.ghhtml</u> <u>https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/12/26/retrospectiva-2020-desafios-e-polemicas-do-ensino-em-casa-marcaram-ano-no-df.ghhtml</u> <u>https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/05/12/escola-do-df-exige-extrato-bancario-de-pais-para-conceder-descontos-em-mensalidades-durante-pandemia.ghhtml</u>
Metrópoles		<u>https://www.metropoles.com/distrito-federal/meu-filho-perde-a-vaga-se-nao-leva-lo-a-creche-publica-durante-a-pandemia</u> <u>https://www.metropoles.com/distrito-federal/pais-decidem-tirar-os-filhos-da-escola-durante-a-pandemia-no-df</u>
UOL	Mídia de iniciativa privada	<u>https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/10/24/diretora-escola-df-evasao-escolar-pandemia.htm</u>
JORNAL DE BRASÍLIA	Mídia de iniciativa privada	<u>https://jornaldebrasil.com.br/brasil/tcdf-quer-ouvir-familias-sobre-escolas-publicas-durante-a-pandemia/</u>
Correio Braziliense	Mídia de iniciativa privada	<u>https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/07/21/interna_cidadesdf,873804/professores-do-df-relatam-carga-de-trabalho-maior-durante-a-pandemia.shtml#google_vignette;</u> <u>https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/11/4962089-vitoria-do-ensino-publico.html;</u> <u>https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/11/4889487-escola-</u>

		<u>classe-15-de-ceilandia-vence-o-premio-gestao-escolar-no-df.html</u>
Agência Brasil	Mídia de iniciativa e recursos públicos	https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/em-meio-protestos-rede-publica-no-df-volta-100-presencial ; https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/pandemia-de-covid-19-fez-ensino-e-papel-do-professor-mudarem ; https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/ensino-distancia-61-das-redes-municipais-nao-preparam-professores ; https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e-tendencia-para-vida-escolar-no-mundo-pos-pandemia
SINPRO/DF	Mídia de iniciativa sindical	https://www.sinprodf.org.br/educacao-publica-durante-a-pandemia-e-tema-de-livro-que-sera-lancado-nesta-4a-feira-no-ccbb/ https://www.sinprodf.org.br/conselho-de-educacao-recebe-pesquisa-realizada-pelo-sinprodf/ https://www.sinprodf.org.br/assembleia-aprova-indicativo-de-greve-e-calendario-de-alerta-e-monitoramento/ https://www.sinprodf.org.br/sinpro-df-inicia-serie-sobre-a-cpi-da-pandemia-e-a-falta-de-vacinacao/ https://www.sinprodf.org.br/pesquisa-de-opinio-pandemia-e-condicoes-de-trabalho-do-magisterio-do-df/ https://www.sinprodf.org.br/173328-2/ https://www.sinprodf.org.br/pesquisa-mostra-que-ead-nao-tem-como-dar-certo/
SEDF	Empresa de iniciativa pública	https://www.educacao.df.gov.br/e-no-ambiente-escolar-que-se-da-todo-processo-de-ensino-e-aprendizagem/ https://www.educacao.df.gov.br/cef-507-de-samambaia-recebera-investimento-de-r-112-mil/
STF	Empresa de iniciativa pública	https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/parceria-entre-tv-justica-e-secretaria-de-educacao-do-df-levara-teleaulas-aos-alunos-da-rede-publica-durante-a-pandemia/
Brasil de fato	Mídia de comunicação popular	https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-no-ensino-a-distancia/

UnB notícias	Mídia universitária	https://noticias.unb.br/117-pesquisa/4538-pesquisa-da-sociologia-analisa-condicoes-do-ensino-remoto-emergencial-em-escolas-do-df https://noticias.unb.br/117-pesquisa/4365-projeto-propoe-alternativas-para-auxiliar-docentes-da-rede-publica-do-df-no-ensino-remoto-emergencial https://noticias.unb.br/67-ensino/4584-com-criatividade-e-inovacao-docentes-reinventam-ensino-e-pesquisa-na-pandemia https://noticias.unb.br/117-pesquisa/4301-pesquisa-da-unb-identifica-aprovacao-do-trabalho-remoto-em-orgaos-publicos-do-df-durante-a-pandemia https://noticias.unb.br/117-pesquisa/4546-pesquisa-contemplada-com-financiamento-da-unb-analisa-as-consequencias-da-pandemia-no-trabalho-de-psicologos
UniCEUB notícias	Mídia universitária	https://agenciadenoticias.uniceub.br/educacao-e-saude/dia-dos-professores-conheca-projetos-transformadores-e-premiados-no-df

Fonte: elaborado pela autora.