

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Entre a democratização e a desigualdade: Políticas públicas, ensino superior e
letramento digital na juventude rural brasileira.**

Andreza Teixeira Guimarães Stampini
Doctor Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

ANDREZA TEIXEIRA GUIMARÃES STAMPINI

Entre a democratização e a desigualdade: Políticas públicas, ensino superior e letramento digital na juventude rural brasileira.

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

Orientador: Angelita Alves de Carvalho

Coorientadora: Mary Anne Nascimento Souza

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S783e
2026

Stampini, Andreza Teixeira Guimarães, 1994-
Entre a democratização e a desigualdade: políticas públicas,
ensino superior e letramento digital na juventude rural brasileira
/ Andreza Teixeira Guimarães Stampini. – Viçosa, MG, 2026.
1 tese eletrônica (160 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Angelita Alves de Carvalho.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Serviço Social, 2026.

Referências bibliográficas: f. 140-155.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.503>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino superior - Brasil - Política governamental.
2. Juventude rural - Brasil - Educação (Superior). 3. Letramento
digital - Brasil. 4. Tecnologia da informação - Brasil.
I. Carvalho, Angelita Alves de, 1984-. II. Universidade Federal
de Viçosa. Departamento de Serviço Social. Programa de
Pós-Graduação em Política Social. III. Título.

CDD 22. ed. 379.1214

ANDREZA TEIXEIRA GUIMARÃES STAMPINI

Entre a democratização e a desigualdade: Políticas públicas, ensino superior e letramento digital na juventude rural brasileira.

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

APROVADA: 10 de julho de 2026.

Assentimento:

Andreza Teixeira Guimarães Stampini
Autora

Angelita Alves de Carvalho
Orientador

Essa tese foi assinada digitalmente pela autora em 08/09/2026 às 12:54:56 e pelo orientador em 08/09/2026 às 13:04:02. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **AG11.JUA8.A1LC** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico minha tese aos meus familiares, amigos e educadores, que sempre me
incentivaram e apoiaram.

AGRADECIMENTOS

Por mais clichê que possa parecer, sim, agradeço primeiramente a Deus. Sem a capacitação e misericórdia Dele, não estaria finalizando mais essa etapa e realizando esse sonho: SER DOUTORA. A boa obra que ele começou em minha vida, tenho fé que vai terminar. Todas as promessas Dele vão se realizar, pois Ele é fiel, cumpri e não falha.

A realização desta pesquisa só foi possível por causa dos incentivos e estímulos de muitas das pessoas que me rodeiam, tanto no âmbito acadêmico, quanto no familiar e pessoal.

Quero agradecer a minha orientadora Angelita, que mesmo distante, se fez presente em todos os momentos da pesquisa. Suas orientações, sugestões e contribuições enriqueceram meu trabalho e me ajudaram a crescer. Minha coorientadora Anne, que me auxiliou e orientou ao longo do estudo. Obrigada às professoras Lilian, Ana, Rita, Ezequiel, Lurdinha, Bréscia e Carolina, por terem aceitado participar das bancas ao longo desses quatro anos, suas contribuições engrandeceram meu trabalho.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ademais, não posso deixar de agradecer aos funcionários do Departamento de Serviço Social (DSE).

Aos meus colegas de turma de doutorado, principalmente Tamires, Douglas e Aníbal, por todos os momentos que passamos juntos e pelas ricas discussões. Tamires, como era bom sairmos juntas para relaxar e desabafar sobre nossas pesquisas. Douglas, nossas viagens foram incríveis e nossa parceria rendeu ótimos trabalhos. Aníbal, sua ajuda metodológica foi significativa para alcançar meus resultados.

Aos meus pais, Carlos e Sandra, que sempre me apoiaram e incentivaram nos estudos. Me ensinaram a correr atrás dos meus sonhos. Sempre me mostraram que eu era capaz de realizá-los. Aos meus irmãos, Angélica e Alisson, meu cunhado Maurílio, minha tia Joseli, meu tio Anderson, meus primos, Guilherme, Pedro Henrique e João Paulo, que sempre torceram por mim.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram com meu estudo e para a realização deste sonho. Seja com pensamentos positivos, frases de apoio ou orações.

“Esperei com paciência no Senhor, e Ele se inclinou para mim, e ouviu o meu clamor” (Salmos 40:1).

RESUMO

STAMPINI, Andreza Teixeira Guimarães, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2026. **Entre a democratização e a desigualdade: Políticas públicas, ensino superior e letramento digital na juventude rural brasileira.** Orientador: Angelita Alves de Carvalho. Coorientadora: Mary Anne Nascimento Souza.

Esta tese analisou a relação entre as políticas públicas de acesso ao ensino superior, o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a inserção da juventude rural brasileira no ensino superior, considerando desigualdades territoriais, socioeconômicas e de letramento digital. A pesquisa articulou procedimentos bibliográficos e documentais à análise quantitativa de dados secundários da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua 2022) e da pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) Domicílios 2024 – Indivíduos (Cetic.br). Foram utilizadas análises descritivas, teste do Qui-quadrado com correção de Rao-Scott, regressão logística binária múltipla e construção de indicadores de habilidades digitais. Os resultados da revisão indicaram que políticas como PROUNI, FIES e Lei de Cotas ampliaram oportunidades de ingresso no ensino superior, embora não tenham sido formuladas especificamente a partir das particularidades territoriais da juventude rural. Na análise da Pnad Contínua, foram identificadas associações entre a frequência à graduação e variáveis socioeconômicas, familiares e territoriais, entre elas sexo, renda, condição no domicílio, escolaridade familiar, faixa etária e inserção na força de trabalho. Quanto às TDICs, os resultados reforçaram a necessidade de compreender a inclusão digital para além da disponibilidade de dispositivos. A análise da TIC Domicílios evidenciou desigualdades consistentes segundo território e escolaridade: jovens urbanos com alta escolaridade apresentaram os maiores indicadores de habilidades digitais, enquanto jovens rurais com baixa escolaridade concentraram os menores valores, sobretudo nas competências mais complexas. Conclui-se que a democratização do ensino superior e a expansão da conectividade, embora relevantes, coexistem com desigualdades territoriais, socioeconômicas, educacionais e digitais. Os resultados apontam para a necessidade de políticas integradas de acesso, permanência, conectividade e desenvolvimento de competências digitais, sensíveis às especificidades da juventude rural brasileira.

Palavras-chave: desigualdades sociais; ensino superior; juventude rural; letramento digital; TDICs.

ABSTRACT

STAMPINI, Andreza Teixeira Guimarães, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2026. **Between Democratization and Inequality: Public Policies, Higher Education, and Digital Literacy Among Brazilian Rural Youth..** Adviser: Angelita Alves de Carvalho. Co-adviser: Mary Anne Nascimento Souza.

This thesis analyzed the relationship between public policies for higher education access, access to Digital Information and Communication Technologies (DICTs), and the enrollment of Brazilian rural youth in higher education, taking into account territorial, socioeconomic, and digital literacy inequalities. The research combined bibliographic and documentary procedures with a quantitative analysis of secondary data from the Continuous National Household Sample Survey (PNAD Contínua 2022) and the Information and Communication Technologies (ICT) Households 2024 – Individuals survey (Cetic.br). Methods included descriptive analyses, the Chi-square test with Rao-Scott correction, multiple binary logistic regression, and the construction of digital skills indicators. Review results indicated that policies such as PROUNI, FIES, and the Quota Law expanded opportunities for higher education entry, although they were not specifically formulated based on the territorial particularities of rural youth. The analysis of the PNAD Contínua identified associations between undergraduate enrollment and socioeconomic, family, and territorial variables—including gender, income, household status, family education level, age group, and labor force participation. Regarding DICTs, the results reinforced the need to understand digital inclusion beyond mere device availability. The analysis of the ICT Households survey revealed consistent inequalities based on territory and education level: highly educated urban youth showed the highest digital skills indicators, while rural youth with low education levels showed the lowest values, particularly in more complex competencies. The study concludes that the democratization of higher education and the expansion of connectivity, while significant, coexist with territorial, socioeconomic, educational, and digital inequalities. The findings point to the need for integrated policies addressing access, retention, connectivity, and digital skills development that are sensitive to the specificities of Brazilian rural youth.

Keywords: social inequalities; higher education; rural youth; digital literacy; ICTs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1: Processo de identificação, triagem e seleção dos estudos incluídos na revisão sistemática	41
Quadro 1: Síntese dos eixos teóricos, conceitos e categorias analíticas da pesquisa	31
Quadro 2: Síntese comparativa das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior.....	52
Gráfico 1: Distribuição percentual dos universitários rurais de 18 a 29 anos segundo faixa etária, sexo, região e raça/cor, Brasil em 2022	75
Gráfico 2: Distribuição percentual das habilidades digitais segundo território e nível de escolaridade dos jovens de 18 a 29 anos, Brasil, 2024.....	115
Gráfico 3: Percentual de realização de atividades relacionadas às habilidades digitais básicas entre jovens de 18 a 29 anos, segundo território e nível de escolaridade, Brasil, 2024	122
Gráfico 4: Percentual de realização de atividades relacionadas às habilidades digitais intermediárias entre jovens de 18 a 29 anos, segundo território e nível de escolaridade, Brasil, 2024	124
Gráfico 5: Percentual de realização de atividades relacionadas às habilidades digitais avançadas entre jovens de 18 a 29 anos, segundo território e nível de escolaridade, Brasil, 2024	126
Gráfico 6: Percentual de realização de atividades relacionadas às habilidades digitais de proteção e segurança entre jovens de 18 a 29 anos, segundo território e nível de escolaridade, Brasil, 2024.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descrição e operacionalização das variáveis utilizadas na análise.....	69
Tabela 2: Distribuição percentual dos universitários rurais de 18 a 29 anos segundo a rede de ensino que frequentavam, faixa etária, sexo e cor ou raça, Brasil 2022.....	77
Tabela 3: Distribuição percentual dos universitários rurais de 18 a 29 anos segundo local de acesso à internet por faixa etária, sexo, cor ou raça e rendimento per capita, no Brasil em 2022 (%).....	79
Tabela 4: Razões de Chances (OR) e Intervalos de Confiança (IC95%) das Variáveis Associadas à Frequência ao Ensino Superior entre Jovens Rurais, Brasil, 2022	82
Tabela 5: Distribuição da amostra de jovens de 18 a 29 anos segundo território, nível de escolaridade e ponderação amostral (com e sem peso)	108

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETIC.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
DPPs	Domicílios Particulares Permanentes
DSE	Departamento de Serviço Social
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituições Comunitárias de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretriz e Básicas
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPGPS	Programa de Pós-Graduação em Política Social
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SPSS	Software Statistical Package for the Social Sciences
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STATA	Software de Estatística
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias Informação e Comunicação
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UIT	Internacional de Telecomunicações
UMC	Conectividade Universal e Significativa
UPAs	Unidades Primárias de Amostragem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 Problema de pesquisa e desigualdades territoriais	17
2 Fundamentação teórica	21
2.1 Juventude como categoria social	21
2.2 Juventude rural e desigualdade territorial.....	22
2.3 Políticas públicas e acesso ao ensino superior	26
2.4 TDICs, letramento digital e conectividade significativa	28
3 Aspectos metodológicos	31
3.1 Estrutura da tese.....	32
ARTIGO 1 – LIMITES E POTENCIALIDADES DAS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA JOVENS RURAIS NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	33
1 Introdução.....	33
2 Métodos	39
3 Resultados e discussão	41
4 Considerações finais	52
ARTIGO 2 – O PERFIL SOCIOECONÔMICO E DEMOGRÁFICO DOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS RURAIS E O ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO BRASIL EM 2022.....	55
1 Introdução.....	56
2 Fundamentação teórica	58
2.1 Juventude e juventude rural: conceitos e especificidades	58
2.2 Juventude rural e acesso ao ensino superior.....	60
2.3 Políticas públicas e desigualdades educacionais	63
2.4 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, inclusão digital e juventude rural	65
3 Metodologia.....	67
3.1 Base de dados e variáveis	67
4 Resultados e discussão	72
5 Considerações finais	84
ARTIGO 3 – LETRAMENTOS DIGITAIS E DIREITO À CONECTIVIDADE: DESIGUALDADES E APROPRIAÇÕES JUVENIS DAS TDICS.....	86
1 Introdução.....	86
2 Fundamentação teórica	93
2.1 Juventude rural e o direito à educação e à conectividade.....	93
2.2 Juventudes e TDICs: apropriações, desigualdades e práticas sociais.....	95

2.3 TDICs e desigualdades digitais: entre a inclusão e a exclusão.....	101
2.4 Letramento digital e habilidades digitais: uma perspectiva crítica.....	103
3 Metodologia.....	107
4 Resultados e discussão	112
5 Considerações finais	133
CONCLUSÃO.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
APÊNDICES	156
APÊNDICE A - Variáveis selecionadas para a pesquisa	156
APÊNDICE B - Matriz de variáveis utilizadas na análise	159

INTRODUÇÃO

No Brasil, o processo de urbanização intensificado a partir da segunda metade do século XX, impulsionado pela expansão da agricultura comercial e pela exploração mineral, contribuiu para a reorganização do espaço social e econômico, consolidando novas dinâmicas territoriais (Santos, 1994). Esse movimento resultou na reconfiguração das relações entre os espaços rural e urbano, que, embora interdependentes, passaram a expressar desigualdades estruturais no acesso a bens, serviços e oportunidades. Como destacam Wirth (1979) e Bagli (2010), tais diferenças se manifestam não apenas nas formas de organização do trabalho, mas também nas condições de vida e nas trajetórias sociais dos indivíduos que habitam esses territórios.

Nesse contexto, a juventude emerge como uma categoria social estratégica para a compreensão dessas transformações. Conforme argumenta Sposito (2009), a juventude não pode ser reduzida a uma etapa biológica, devendo ser compreendida como uma construção social atravessada por desigualdades e diferentes formas de inserção social. No caso brasileiro, os estudos sobre juventude se consolidam a partir do final do século XX, ampliando-se, no século XXI, para a análise das especificidades da juventude rural, evidenciando tanto avanços quanto persistentes desafios no acesso a direitos, especialmente no campo educacional (Souza; Doula; Carmo, 2016).

A juventude, especialmente no contexto do campo, não pode ser compreendida como uma categoria homogênea, mas como uma construção social marcada por tensões, expectativas e processos de afirmação identitária. Conforme discutem Durand e Alves (2015), o jovem se constitui como sujeito social em busca de autonomia, ao mesmo tempo em que enfrenta inseguranças relacionadas ao futuro e à sua inserção social e profissional. Esse processo é permeado por contradições, uma vez que o jovem oscila entre o desejo de independência e a necessidade de reconhecimento e pertencimento, especialmente no âmbito familiar e comunitário.

No caso da juventude do campo, tais dinâmicas se intensificam diante das limitações estruturais e das expectativas de continuidade ou ruptura com o modo de vida rural. Assim, a escolarização e a qualificação profissional emergem como elementos centrais na construção de projetos de vida, sendo percebidas pelos jovens como caminhos para ascensão social, melhoria da autoestima e conquista de melhores condições de trabalho. Dessa forma, compreender as múltiplas dimensões da experiência juvenil torna-se fundamental para analisar os processos de acesso, permanência e sucesso educacional,

sobretudo entre jovens em contextos historicamente marcados por desigualdades (Durand; Alves, 2015).

Nesta tese, adota-se a categoria juventude rural por compreender que ela permite analisar as experiências juvenis a partir de sua inserção em territórios rurais e das condições sociais, econômicas, educacionais e culturais que atravessam suas trajetórias. Parte-se da compreensão da juventude como uma construção social heterogênea, marcada por diferentes formas de inserção social e por desigualdades que produzem distintas maneiras de vivenciar essa etapa da vida (Sposito, 2009; Dayrell, 2016). No contexto rural, essas experiências são também condicionadas pelas características dos territórios, pelas oportunidades de acesso à educação, ao trabalho, aos serviços públicos e às políticas sociais, bem como pelas diferentes formas de sociabilidade e pertencimento (Weisheimer, 2005; Zago, 2016). Assim, o uso da expressão juventude rural nesta pesquisa não pretende homogeneizar os sujeitos que vivem nesses espaços, mas reconhecer a pluralidade de trajetórias juvenis existentes no meio rural brasileiro.

Embora a literatura sobre Educação do Campo e a expressão juventude do campo contribuam para compreender sujeitos, direitos e processos educativos vinculados aos territórios rurais, esses termos não são utilizados nesta tese como categorias equivalentes. A opção por juventude rural decorre do próprio recorte analítico e empírico da investigação, que considera a localização rural dos sujeitos e busca compreender como desigualdades territoriais, socioeconômicas, educacionais e digitais se relacionam às suas oportunidades de acesso ao ensino superior e às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Nesse sentido, o rural é compreendido não como sinônimo de precariedade ou isolamento, mas como um espaço social heterogêneo, atravessado por desigualdades, transformações e diferentes formas de agência juvenil (Weisheimer, 2005; Freire, 2014; Zago, 2016).

A partir dessa delimitação, a juventude rural insere-se em um contexto marcado por desigualdades territoriais que impactam diretamente suas trajetórias educacionais e profissionais. Conforme Weisheimer (2005) e Zago (2016), o território não se configura apenas como espaço físico, mas como dimensão estruturante das oportunidades sociais, influenciando o acesso à educação, ao trabalho e às políticas públicas. Nesse cenário, os jovens do campo enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura, à oferta educacional e às condições socioeconômicas, o que frequentemente resulta em processos de migração para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades.

Além das desigualdades materiais, a juventude rural vivencia processos de exclusão simbólica que contribuem para sua invisibilização nas agendas públicas e acadêmicas. Como destaca Freire (2014), esses jovens são frequentemente representados a partir de uma lógica de carência, desconsiderando suas múltiplas identidades, formas de resistência e estratégias de permanência no campo. Tal invisibilidade reforça a necessidade de abordagens analíticas que considerem a complexidade das experiências juvenis no meio rural.

Nesse contexto, as políticas públicas assumem papel central na mediação das desigualdades sociais, especialmente no que se refere ao acesso à educação superior. Ao longo das últimas décadas, iniciativas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a Lei de Cotas contribuíram para a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil (Diéguez, 2015; Barretto; Mangili; Gianezini, 2021). No entanto, tais políticas foram, em grande medida, formuladas a partir de uma lógica universalizante, desconsiderando as especificidades territoriais da juventude rural, o que limita sua efetividade em promover equidade no acesso e na permanência desses estudantes.

Paralelamente às transformações ocorridas no campo das políticas educacionais, a expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), especialmente a partir da consolidação da internet nos anos 1990, foi acompanhada por uma perspectiva marcadamente otimista quanto ao seu potencial transformador. Conforme destaca Alves (2021), acreditava-se que a ampliação da conectividade promoveria uma sociedade mais democrática, informada e inclusiva, reduzindo desigualdades históricas e ampliando a participação política. A utopia de um “mundo conectado” estava associada à ideia de que o acesso às tecnologias possibilitaria a superação de barreiras sociais, culturais e geográficas, favorecendo uma integração global mais equitativa. No entanto, passadas três décadas, essa visão tem sido progressivamente tensionada. O autor evidencia que, embora as TIC tenham se consolidado como elemento central da vida contemporânea, seu desenvolvimento ocorreu de forma marcada por processos de comercialização, vigilância, filtragem e personalização, o que contribui para a reprodução, e, em alguns casos, o aprofundamento, de desigualdades. Assim, a promessa inicial de conectividade universal como sinônimo de inclusão digital cede espaço a uma avaliação mais crítica, na qual se reconhece que o acesso e o uso qualificado das tecnologias permanecem distribuídos de maneira desigual, desafiando a concretização de uma cidadania digital plena.

Paralelamente, o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem redefinido as formas de sociabilidade, produção de conhecimento e acesso à informação (Castells; Cardoso, 2005). No contexto do rural contemporâneo, a juventude do campo não pode mais ser compreendida a partir de uma lógica de isolamento social, uma vez que o avanço das tecnologias tem possibilitado a emergência de novas formas de sociabilidade. Conforme indicam Guimarães *et al.* (2015), os jovens rurais passam a estabelecer conexões que extrapolam os limites territoriais, ampliando suas redes de interação, acesso à informação e construção de identidades. Nesse cenário, o acesso às tecnologias torna-se elemento fundamental para a inclusão social e educacional, especialmente para jovens que buscam ampliar suas oportunidades de formação e inserção no ensino superior.

Entretanto, conforme argumenta Van Dijk (2012), a inclusão digital não se restringe ao acesso físico às tecnologias, mas envolve dimensões relacionadas ao uso, às habilidades e à apropriação crítica dos recursos digitais. Essa perspectiva é ampliada pelo conceito de conectividade significativa, que, segundo Vuorikari (2025), pressupõe não apenas acesso à internet, mas condições adequadas de uso, qualidade de conexão e desenvolvimento de competências digitais. Nesse sentido, persistem desigualdades digitais que refletem e aprofundam desigualdades sociais já existentes, especialmente entre jovens rurais.

Dessa forma, embora se observe a ampliação do acesso às TDICs e ao ensino superior nas últimas décadas, tais avanços não ocorreram de maneira equitativa entre os diferentes grupos sociais. Jovens residentes no meio rural continuam enfrentando barreiras relacionadas à infraestrutura tecnológica, à qualidade da educação básica, às condições socioeconômicas e à ausência de políticas de permanência, o que compromete suas trajetórias educacionais (Rotondi *et al.*, 2020).

Embora as tecnologias digitais ampliem as possibilidades pedagógicas na Educação do Campo, sua apropriação permanece marcada por desigualdades estruturais associadas às condições de conectividade, infraestrutura tecnológica e formação dos sujeitos escolares (Silva; Paula, 2026).

Ademais, a literatura evidencia que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta dificuldades em incorporar as transformações tecnológicas às práticas pedagógicas, mantendo, em muitos casos, uma estrutura desconectada das demandas contemporâneas (Soares, 2023). Nesse sentido, a integração entre educação e tecnologias

digitais torna-se fundamental para a formação de sujeitos críticos e capazes de atuar na sociedade digital (Schuartz; Sarmiento, 2020).

Apesar do crescimento das pesquisas sobre juventude rural, políticas públicas educacionais e letramento digital, a literatura consultada inicialmente indicava que essas dimensões eram abordadas, predominantemente, de forma segmentada, com estudos voltados a aspectos específicos do fenômeno (Rotondi *et al.*, 2020; Schuartz; Sarmiento, 2020; Soares, 2023; Silva; Paula, 2026). A percepção dessa lacuna também se relaciona aos resultados de pesquisa anterior (Stampini, 2021), realizada com jovens rurais do município de Guiricema (MG), na qual foram identificadas transformações em seus projetos de vida relacionadas à migração, à formação acadêmica e ao uso das tecnologias digitais, bem como a permanência de barreiras estruturais que atravessavam suas oportunidades educacionais.

Essa percepção inicial foi posteriormente aprofundada e sistematizada por meio da revisão realizada no primeiro artigo desta tese, permitindo identificar que, embora existam produções sobre juventude rural, acesso ao ensino superior, políticas públicas e tecnologias digitais, permanece limitada a articulação conjunta dessas dimensões na análise das desigualdades vivenciadas pela juventude rural. Nesse sentido, a lacuna científica que fundamenta esta pesquisa não decorre apenas de uma afirmação prévia, mas foi progressivamente construída a partir da investigação anterior e corroborada pelo processo de revisão da literatura desenvolvido no decorrer da tese.

Dessa forma, a presente pesquisa insere-se nesse campo de investigação, buscando contribuir para o aprofundamento das discussões sobre juventude rural, políticas públicas e inclusão digital, ao analisar de forma integrada as relações entre acesso ao ensino superior e uso das TDICs entre jovens rurais brasileiros.

1 Problema de pesquisa e desigualdades territoriais

As desigualdades territoriais que atravessam a juventude rural brasileira também se manifestam no acesso à educação, especialmente ao ensino superior. A trajetória da educação no meio rural brasileiro é marcada por um histórico de desigualdades estruturais e por um processo tardio de incorporação nas agendas de políticas públicas. Embora o país tenha se configurado como agrário até meados do século XX, as ações voltadas à educação do campo começaram a se consolidar apenas a partir da década de 1930, com a institucionalização do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a inserção da educação rural como pauta estatal (Pereira; Almeida, 2020; Froehlich, 2021). Ainda assim, essas

iniciativas foram historicamente marcadas por limitações, não sendo capazes de superar as desigualdades entre os espaços rural e urbano.

Nesse contexto, a juventude rural emerge como uma categoria social relevante, especialmente a partir do reconhecimento de seu papel político e de sua capacidade de reivindicação por direitos. Conforme apontam estudos recentes, esses jovens não apenas vivenciam as desigualdades territoriais, mas também atuam como sujeitos ativos na construção de políticas públicas (Barcellos; Mansan, 2014). No entanto, apesar dos avanços institucionais, a inserção da juventude rural nas políticas educacionais ainda ocorre de forma desigual, refletindo uma lógica que, muitas vezes, desconsidera as especificidades do campo.

No campo educacional, observa-se que, embora tenha ocorrido ampliação do acesso ao ensino superior nas últimas décadas, essa expansão não se deu de forma equitativa. Jovens residentes em áreas rurais continuam enfrentando obstáculos relacionados à infraestrutura educacional, às condições socioeconômicas e às limitações territoriais, o que impacta diretamente suas trajetórias escolares e suas possibilidades de ingresso e permanência no ensino superior (Nonato; Lima, 2021). Tal cenário evidencia que o acesso à educação superior, embora ampliado, permanece social e territorialmente desigual.

Paralelamente, o avanço das TDICs tem se configurado como um elemento central na ampliação das oportunidades educacionais. Dados da Pnad Contínua (2023) indicam que, embora o acesso à internet tenha crescido significativamente no Brasil, persistem diferenças importantes entre áreas urbanas e rurais, sendo estas últimas marcadas por menores taxas de conectividade e maiores limitações de infraestrutura. Essa desigualdade digital impacta diretamente o acesso à informação, à educação e às oportunidades de inserção no ensino superior.

Além do acesso, as condições de uso e apropriação das tecnologias também evidenciam assimetrias relevantes. Embora haja crescimento no uso da internet para fins educacionais, como cursos a distância e busca por informações acadêmicas, esses avanços não se distribuem de forma homogênea entre os diferentes grupos sociais. No meio rural, fatores como custo da conexão, ausência de infraestrutura e limitações de habilidades digitais continuam restringindo o uso pleno das TDICs, reforçando a exclusão digital (IBGE, 2023).

Nesse sentido, a desigualdade digital não se configura apenas como ausência de acesso, mas como um fenômeno multidimensional, que envolve condições materiais,

competências e possibilidades de uso significativo das tecnologias. Essa perspectiva é fundamental para compreender que a ampliação do acesso à internet, embora necessária, não é suficiente para garantir inclusão educacional, especialmente quando se considera a realidade da juventude rural (Van Dijk, 2012; Zago, 2016; Vuorikari, 2025).

Ademais, a literatura aponta que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta dificuldades em incorporar as transformações tecnológicas às práticas pedagógicas, mantendo, em muitos casos, uma estrutura pouco alinhada às demandas contemporâneas (Soares, 2023). Tal descompasso entre a realidade digital dos jovens e a organização do ensino reforça desigualdades já existentes, especialmente para aqueles que vivem em contextos de maior vulnerabilidade territorial.

Outro elemento relevante refere-se às condições materiais e logísticas que impactam a permanência dos jovens rurais no sistema educacional. Fatores como distância entre residência e escola, precariedade das estradas e necessidade de inserção precoce no trabalho contribuem para a evasão escolar e para a limitação das trajetórias educacionais (Soares, 2023; Alves, 2023). Esses aspectos evidenciam que as desigualdades territoriais se manifestam de forma concreta na vida dos jovens, influenciando suas decisões e possibilidades de futuro.

Dessa forma, as políticas públicas voltadas à educação e à inclusão digital, embora fundamentais, ainda apresentam limitações significativas no atendimento às demandas da juventude rural. Conforme apontam estudos recentes, muitas dessas políticas são formuladas a partir de uma lógica universalizante, desconsiderando as especificidades territoriais, socioeconômicas e culturais do campo (Pinheiro, 2022). Essa ausência de adequação contribui para a manutenção das desigualdades e limita o alcance das ações governamentais.

Diante desse cenário, torna-se evidente que as desigualdades no acesso à educação superior e às TDICs não podem ser compreendidas de forma isolada, sendo resultado da articulação entre fatores territoriais, socioeconômicos e educacionais. Assim, a compreensão dessas dinâmicas exige uma abordagem integrada, capaz de analisar simultaneamente as políticas públicas, as condições de acesso às tecnologias e as trajetórias da juventude rural.

Estas discussões situam o marco desta pesquisa que tem como pergunta central: Como as políticas públicas de acesso ao ensino superior e o acesso às TDICs se relacionam com a inserção da juventude rural brasileira no ensino superior, considerando as desigualdades territoriais, socioeconômicas e de letramento digital?

A partir dessa questão central, desdobram-se as seguintes perguntas de investigação: Em que medida as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil apresentam potencialidades e limitações diante das especificidades da juventude rural? Qual é o perfil socioeconômico e demográfico dos jovens universitários rurais no Brasil e como o acesso às TDICs se relaciona com sua inserção no ensino superior? Quais são os níveis de letramento digital entre jovens brasileiros de 18 a 29 anos e como se configuram as desigualdades entre os grupos rural/urbano e alta/baixa escolaridade? De que forma as diferenças de acesso, uso e apropriação das TDICs se associam às oportunidades educacionais da juventude rural?

Para responder a tais questionamentos, o objetivo geral desta tese é analisar a relação entre as políticas públicas de acesso ao ensino superior, o acesso às TDICs e a inserção da juventude rural brasileira no ensino superior, considerando as desigualdades territoriais, socioeconômicas e de letramento digital.

De modo específico, buscou-se:

- Analisar as políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil, considerando sua efetividade e adequação às necessidades da juventude rural no contexto sócio-histórico brasileiro;
- Conhecer o perfil socioeconômico e demográfico dos jovens universitários rurais no Brasil em 2022 bem como analisar a relação do acesso às TDIC à inserção universitária desses jovens rurais;
- Analisar o nível de letramento digital de jovens brasileiros de 18 a 29 anos a partir da realização de atividades digitais, considerando as desigualdades de acesso e uso das TDICs entre os grupos rural/urbano e alta/baixa escolaridade.

Parte-se da hipótese de que, embora as políticas públicas de acesso ao ensino superior tenham contribuído para ampliar as oportunidades de ingresso de grupos historicamente excluídos, sua abrangência não elimina as desigualdades territoriais, socioeconômicas e digitais que atravessam as trajetórias da juventude rural. Supõe-se, ainda, que essas desigualdades, associadas às diferenças de acesso, uso e apropriação das TDICs, estejam relacionadas às distintas oportunidades de inserção educacional desses jovens.

2 Fundamentação teórica

A compreensão das desigualdades no acesso ao ensino superior e às tecnologias digitais entre jovens brasileiros exige um aporte teórico que articule diferentes campos analíticos. Nesse sentido, a presente introdução incorpora uma fundamentação teórica sintética, organizada a partir de eixos conceituais que dialogam diretamente com o problema de pesquisa e com as categorias analíticas mobilizadas ao longo do estudo. Partindo da concepção de juventude como categoria social, avança-se para a análise das especificidades da juventude rural e das desigualdades territoriais, articulando-se, em seguida, ao debate sobre políticas públicas de acesso ao ensino superior. Por fim, discute-se o papel das TDICs, com ênfase nos conceitos de letramento digital e conectividade significativa. Essa organização busca evidenciar a interdependência entre território, escolaridade, acesso e apropriação tecnológica na produção das desigualdades contemporâneas.

2.1 Juventude como categoria social

A compreensão da juventude no campo das ciências sociais demanda o afastamento de concepções estritamente etárias, reconhecendo-a como uma categoria social historicamente construída e atravessada por múltiplas determinações. Nesse sentido, Sposito (2009) destaca que a noção de juventude não pode ser reduzida a uma fase biológica do ciclo de vida, mas deve ser compreendida a partir das relações sociais que a constituem, sendo marcada por processos de desigualdade, disputas simbólicas e diferentes formas de inserção social. A autora evidencia que os estudos sobre juventude no Brasil se consolidam justamente ao problematizar essas múltiplas dimensões, reconhecendo a heterogeneidade como elemento central para a análise da condição juvenil.

Essa perspectiva implica considerar que não existe uma juventude única, mas sim juventudes, cujas experiências são moldadas por fatores como classe social, território, raça, gênero e, especialmente, escolaridade e perfil socioeconômico. Tais elementos configuram condições distintas de acesso a bens materiais e simbólicos, influenciando diretamente as trajetórias juvenis. Assim, a heterogeneidade deixa de ser apenas uma característica descritiva e passa a constituir uma chave interpretativa fundamental para compreender as desigualdades que atravessam os jovens em diferentes contextos sociais (Sposito, 2009).

Nessa direção, Dayrell (2016) propõe uma abordagem que reconhece os jovens como sujeitos sociais ativos, dotados de agência, capazes de produzir sentidos, práticas culturais e formas próprias de inserção no mundo social. Ao enfatizar a relação entre juventude e cultura, o autor evidencia que os jovens não são apenas receptores passivos das estruturas sociais, mas agentes que constroem estratégias de ação, ressignificando suas experiências a partir das condições concretas em que vivem. Essa noção de agência é central para compreender como os jovens lidam com as limitações impostas pelas desigualdades, especialmente no que se refere às oportunidades educacionais.

A articulação entre heterogeneidade e agência permite compreender a juventude como uma categoria relacional, na qual as condições estruturais não determinam de forma absoluta as trajetórias, mas delimitam possibilidades e constrangimentos. Nesse contexto, a escolaridade assume papel estratégico, funcionando simultaneamente como mecanismo de mobilidade social e como espaço de reprodução das desigualdades. Jovens com maior acesso à educação formal tendem a ampliar suas possibilidades de inserção social, enquanto aqueles em contextos de vulnerabilidade enfrentam barreiras que limitam suas oportunidades, evidenciando a forte influência do perfil socioeconômico na configuração das trajetórias juvenis (Dayrell, 2016).

Além disso, conforme apontado por Sposito (2009), a própria produção acadêmica sobre juventude reflete essas desigualdades, ao privilegiar determinados grupos e invisibilizar outros, o que reforça a necessidade de abordagens que considerem a diversidade das experiências juvenis. Essa constatação reforça a importância de incorporar categorias analíticas que permitam evidenciar tais diferenças, evitando generalizações que obscureçam as múltiplas formas de viver a juventude no Brasil contemporâneo.

Dessa forma, compreender a juventude como categoria social implica reconhecer sua complexidade, heterogeneidade e dinamismo, articulando dimensões estruturais e subjetivas. Ao considerar a escolaridade e o perfil socioeconômico como categorias analíticas centrais, torna-se possível analisar de forma mais precisa como se configuram as desigualdades que atravessam as trajetórias juvenis, estabelecendo uma base teórica consistente para a compreensão dos demais eixos desta pesquisa.

2.2 Juventude rural e desigualdade territorial

A análise da juventude rural no Brasil exige a compreensão do território como uma categoria central na produção das desigualdades sociais. Mais do que um espaço

físico, o território constitui-se como uma construção social marcada por relações históricas, econômicas e políticas que condicionam o acesso a direitos e oportunidades. Nesse sentido, a juventude rural deve ser compreendida a partir das especificidades de sua inserção territorial, considerando que as condições de vida no campo diferem significativamente daquelas vivenciadas em contextos urbanos (Weisheimer, 2005).

A partir dessa perspectiva, a noção de juventude rural ultrapassa uma definição etária, configurando-se como uma categoria social atravessada por múltiplas determinações. Conforme aponta Weisheimer (2005), os jovens que vivem no meio rural apresentam condições heterogêneas de vida e trabalho, resultantes das diferentes formas de inserção produtiva, acesso a serviços públicos e padrões de sociabilidade. Essa heterogeneidade evidencia que não existe uma juventude rural homogênea, mas múltiplas juventudes, cujas trajetórias são fortemente influenciadas pelas condições territoriais.

Nesse contexto, a categoria analítica território (rural/urbano) permite evidenciar as desigualdades estruturais que marcam o acesso a direitos fundamentais. As limitações relacionadas à infraestrutura, à oferta educacional e às oportunidades de trabalho no meio rural configuram barreiras que impactam diretamente os projetos de vida dos jovens. Tais desigualdades não são recentes, mas resultado de processos históricos de desenvolvimento desigual, nos quais o espaço urbano foi privilegiado em detrimento do rural (Zago, 2016).

A contribuição de Zago (2016) reforça essa análise ao evidenciar que o meio rural brasileiro passou por profundas transformações nas últimas décadas, especialmente com a redução da população rural e o avanço dos processos migratórios. Segundo a autora, a migração rural-urbana tem sido marcada por um perfil predominantemente jovem, refletindo tanto a busca por melhores condições educacionais quanto a ausência de oportunidades no campo. Dessa forma, a mobilidade territorial dos jovens não pode ser compreendida apenas como escolha individual, mas como resultado de desigualdades estruturais.

Além das desigualdades materiais, a juventude rural enfrenta processos de exclusão simbólica que contribuem para sua invisibilização social. Conforme destaca Weisheimer (2005), a invisibilidade constitui uma das formas mais profundas de exclusão, uma vez que impede o reconhecimento desses sujeitos como portadores de direitos e como atores legítimos nas políticas públicas. Essa exclusão simbólica se manifesta na baixa representação da juventude rural nos espaços institucionais e na limitada consideração de suas demandas nos processos decisórios.

A exclusão simbólica também se articula com representações sociais que desvalorizam o espaço rural, associando-o à ideia de atraso e falta de oportunidades. Nesse sentido, o território não apenas condiciona as possibilidades objetivas de vida, mas também influencia as percepções subjetivas dos jovens sobre seu futuro. Tal dinâmica contribui para a construção de projetos de vida orientados para a saída do campo, reforçando os fluxos migratórios e a reprodução das desigualdades territoriais (Weisheimer, 2005).

A análise proposta por Freire (2014) amplia essa discussão ao destacar que a juventude rural deve ser compreendida a partir de múltiplas identidades e experiências, que se constroem na interface entre tradição e modernidade. A autora ressalta que esses jovens não são apenas sujeitos de carência, mas também agentes sociais que produzem sentidos, resistências e estratégias de permanência no campo. Assim, é fundamental reconhecer suas formas de protagonismo e suas demandas específicas no âmbito das políticas públicas.

No campo educacional, as desigualdades territoriais tornam-se ainda mais evidentes. Embora tenham ocorrido avanços na ampliação do acesso à educação básica, persistem diferenças significativas entre jovens rurais e urbanos, especialmente nos níveis médio e superior. Conforme evidenciado por Zago (2016), a escolarização no meio rural é historicamente marcada por limitações estruturais, como a oferta reduzida de escolas, dificuldades de deslocamento e menor qualidade da infraestrutura educacional. Essas condições impactam diretamente as trajetórias educacionais dos jovens e suas possibilidades de acesso ao ensino superior.

Nesse cenário, a migração aparece como estratégia para superar as limitações territoriais, especialmente no que se refere à continuidade dos estudos. No entanto, essa mobilidade implica rupturas com o território de origem e pode gerar novos desafios relacionados à inserção social e profissional nos espaços urbanos. Assim, a migração, embora represente uma possibilidade de ampliação de oportunidades, também evidencia as desigualdades estruturais que limitam a permanência dos jovens no campo (Zago, 2016).

A análise da juventude rural contemporânea exige considerar o território como espaço marcado por incertezas estruturais que impactam diretamente as trajetórias educacionais desses sujeitos. Conforme argumenta Alves (2023), o meio rural não pode ser compreendido apenas como espaço produtivo, mas como território em disputa, atravessado por dinâmicas como o avanço do agronegócio, a exploração mineral e a

resistência de populações camponesas. Nesse contexto, a educação emerge como elemento central, porém tensionado, uma vez que os jovens enfrentam dificuldades concretas de acesso, permanência e identificação com a escola. A autora evidencia que, muitas vezes, a instituição escolar não dialoga com a realidade territorial dos estudantes, desconsiderando suas condições de vida, suas práticas socioculturais e seus projetos de futuro. Como resultado, os processos de escolarização tornam-se marcados por descontinuidades, inseguranças e fragilidades, o que compromete a construção de trajetórias educacionais mais estáveis. Dessa forma, pensar a educação da juventude rural implica reconhecer a necessidade de articulação entre escola, território e sujeitos, de modo a construir práticas educativas mais contextualizadas e socialmente significativas.

Diante disso, a análise das trajetórias educacionais da juventude rural evidencia que o acesso ao ensino superior é marcado por desigualdades estruturais que afetam a permanência e o desempenho acadêmico. Conforme apontam Domingos (2021), Domingos e Batella (2023) e Mendes (2025), jovens oriundos do campo, em sua maioria egressos da escola pública, enfrentam limitações de ordem econômica, espacial e educacional, especialmente relacionadas às lacunas na formação básica e às dificuldades de adaptação às exigências e metodologias do contexto universitário.

Além disso, a inserção nesse espaço implica processos de reconfiguração identitária e das sociabilidades, uma vez que esses jovens transitam entre diferentes universos e passam a interagir com novas experiências sociais e culturais. Nesse cenário, a escola e a universidade assumem papel central na mediação do letramento, inclusive digital, embora de forma desigual, o que contribui para a reprodução de assimetrias e reforça a necessidade de políticas e práticas educacionais que considerem as especificidades da juventude rural (Domingos, 2021; Domingos; Batella 2023; Mendes, 2025).

Por fim, compreender a juventude rural a partir da desigualdade territorial implica reconhecer que o território atua como elemento estruturante das trajetórias juvenis. A articulação entre juventude rural, território e exclusão simbólica permite evidenciar que as desigualdades não se restringem ao plano econômico, mas envolvem dimensões sociais, culturais e políticas. Dessa forma, torna-se fundamental pensar políticas públicas que considerem as especificidades territoriais e promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e o reconhecimento dos jovens no meio rural.

2.3 Políticas públicas e acesso ao ensino superior

A discussão sobre políticas públicas e acesso ao ensino superior no Brasil está diretamente vinculada ao processo de democratização educacional, especialmente no contexto de profundas desigualdades sociais. Historicamente, o ensino superior brasileiro constituiu-se como um espaço restrito às elites, sendo o acesso condicionado por fatores econômicos, sociais e educacionais. Nesse cenário, as políticas públicas emergem como instrumentos fundamentais para ampliar oportunidades e promover maior equidade no ingresso às instituições de ensino superior (Diéguez, 2015).

A partir da perspectiva de democratização, o acesso ao ensino superior deve ser compreendido para além da simples ampliação de vagas, envolvendo a criação de condições efetivas para que grupos historicamente excluídos possam ingressar e permanecer na universidade. Conforme destaca Diéguez (2015), a expansão do ensino superior nas últimas décadas foi impulsionada por políticas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), bem como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que contribuíram significativamente para o aumento do número de jovens, especialmente de baixa renda, inseridos nesse nível de ensino. No entanto, essa ampliação não ocorreu de forma homogênea, evidenciando persistentes desigualdades no acesso (Barretto; Mangili; Gianezini, 2021).

Nesse contexto, a categoria analítica “acesso” revela-se central para compreender as dinâmicas de inclusão no ensino superior. O ingresso nas universidades brasileiras ainda está fortemente associado ao desempenho educacional prévio, o que reproduz desigualdades oriundas da educação básica. Assim, mesmo com políticas de ampliação, o acesso continua sendo atravessado por barreiras estruturais, como a qualidade desigual da educação básica, a renda familiar e o capital cultural dos estudantes (Barretto; Mangili; Gianezini, 2021).

Além do acesso, a inserção no ensino superior configura-se como uma dimensão analítica fundamental, pois evidencia que ingressar na universidade não garante, por si só, a permanência e o sucesso acadêmico. Conforme apontam Barretto, Mangili e Gianezini (2021), as políticas públicas voltadas à democratização do ensino superior têm buscado ampliar o acesso por meio de ações afirmativas, como cotas, bolsas e financiamentos, visando reduzir desigualdades sociais. Contudo, as autoras ressaltam que

ainda é necessário avançar na garantia de condições de permanência estudantil, aspecto essencial para a efetiva democratização.

A permanência, nesse sentido, emerge como um dos principais desafios das políticas públicas educacionais. A falta de recursos financeiros, a necessidade de conciliar trabalho e estudo e as dificuldades de adaptação ao ambiente universitário são fatores que impactam diretamente a trajetória acadêmica dos estudantes, especialmente aqueles oriundos das classes populares. Assim, a democratização do ensino superior não pode ser reduzida ao acesso, devendo contemplar políticas integradas que assegurem a continuidade dos estudos.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre políticas públicas e mercado educacional. Conforme Diéguez (2015), a expansão do ensino superior no Brasil ocorreu, em grande medida, com forte participação do setor privado, especialmente a partir da década de 1990, o que ampliou a oferta de vagas, mas também trouxe desafios relacionados à qualidade e à equidade. Nesse cenário, políticas como o PROUNI e o FIES passaram a atuar como mecanismos de mediação entre o Estado e o setor privado, ampliando o acesso, mas mantendo a lógica de mercantilização da educação.

Ademais, a democratização do ensino superior deve ser analisada à luz das desigualdades regionais e sociais que caracterizam o Brasil. Mesmo com avanços significativos, o acesso permanece desigual entre diferentes grupos sociais e territórios. Conforme evidenciado por Barretto, Mangili e Gianezini (2021), as políticas públicas recentes têm contribuído para amenizar essas desigualdades, mas ainda são insuficientes para garantir a universalização do ensino superior, especialmente no que se refere à inclusão de jovens das camadas mais vulneráveis.

Por fim, compreender as políticas públicas de acesso ao ensino superior implica reconhecer que a democratização educacional é um processo em construção, marcado por avanços e limites. A articulação entre acesso, inserção e permanência revela que a ampliação do ensino superior deve ser acompanhada por políticas estruturantes que enfrentem as desigualdades sociais de forma mais ampla. Nesse sentido, o desafio contemporâneo não é apenas ampliar o número de vagas, mas garantir que o ensino superior seja, de fato, um espaço acessível, inclusivo e capaz de promover a mobilidade social.

2.4 TDICs, letramento digital e conectividade significativa

A consolidação das TDICs redefine profundamente as dinâmicas sociais, econômicas e educacionais contemporâneas, configurando o que Castells e Cardoso (2005) denominam de sociedade em rede. Nesse contexto, as TDICs não se limitam a ferramentas tecnológicas, mas constituem a infraestrutura central de organização social, baseada em redes digitais que produzem, processam e distribuem informação em escala global. Tal transformação impõe novas exigências quanto às formas de participação social, destacando a centralidade do letramento digital e da conectividade significativa.

A noção de inclusão digital, nesse cenário, ultrapassa a simples disponibilização de dispositivos ou acesso à internet. Conforme argumenta Van Dijk (2012), o fenômeno da exclusão digital deve ser compreendido como multidimensional, envolvendo não apenas o acesso, mas também aspectos como motivação, habilidades e uso efetivo das tecnologias. Assim, a inclusão digital requer a articulação entre diferentes níveis de acesso e competências, evidenciando que possuir conexão não garante, por si só, a participação plena na sociedade digital.

A categoria analítica acesso, portanto, deve ser compreendida em sentido ampliado, englobando não apenas a infraestrutura tecnológica, mas também condições materiais, sociais e culturais que viabilizam o uso das TDICs. Embora os avanços tecnológicos tenham ampliado significativamente o acesso físico à internet, persistem desigualdades relacionadas à qualidade da conexão, ao tipo de dispositivo e às condições de uso. Nesse sentido, a conectividade significativa emerge como conceito-chave, indicando que o acesso deve ser suficiente, estável e adequado às necessidades dos usuários (Van Dijk, 2012; Vuorikari, 2025).

Nesse debate, Vuorikari (2025) enfatiza que a conectividade significativa depende de múltiplos fatores, incluindo infraestrutura, acessibilidade, dispositivos, segurança e, sobretudo, competências digitais. A autora destaca que, mesmo em contextos com alta taxa de conexão, muitos indivíduos não conseguem usufruir plenamente dos benefícios das tecnologias digitais devido à ausência de habilidades adequadas, o que reforça a necessidade de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento dessas competências.

A categoria uso complementa essa análise ao evidenciar que a forma como os indivíduos interagem com as TDICs é tão relevante quanto o acesso. O uso pode variar desde práticas básicas, como comunicação e entretenimento, até atividades mais complexas, como produção de conteúdo, resolução de problemas e participação cívica.

No entanto, conforme aponta Van Dijk (2012), há uma desigualdade significativa na qualidade do uso, que tende a reproduzir e aprofundar desigualdades sociais já existentes.

A partir dessa perspectiva, a apropriação das tecnologias digitais configura-se como um estágio mais avançado da inclusão digital, no qual os indivíduos não apenas utilizam as tecnologias, mas as integram de forma crítica, criativa e estratégica em suas práticas sociais. A apropriação envolve autonomia, capacidade reflexiva e uso orientado a objetivos, sendo fundamental para a participação ativa na sociedade em rede (Van Dijk, 2012; Vuorikari, 2025).

O conceito de letramento digital está diretamente relacionado a essa dimensão de apropriação. Diferentemente da alfabetização digital básica, o letramento digital implica a capacidade de acessar, avaliar, produzir e comunicar informações em ambientes digitais de forma crítica e ética. Trata-se, portanto, de uma competência complexa, que envolve não apenas habilidades técnicas, mas também cognitivas e sociais (Vuorikari, 2025).

No âmbito das competências digitais, Vuorikari (2025) propõe uma abordagem estruturada que inclui diferentes áreas, como letramento informacional, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital e resolução de problemas. Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento de competências digitais é essencial para que os indivíduos possam navegar de forma significativa no ambiente digital, reduzindo desigualdades e ampliando oportunidades.

A análise do uso das tecnologias no meio rural evidencia que a ampliação do acesso não implica, necessariamente, transformação qualitativa nas práticas sociais, educativas e produtivas. Conforme apontam Conceição e Redin (2014), embora a inserção das tecnologias, principalmente da internet, nas comunidades rurais contribua para a ampliação dos fluxos de informação e para o fortalecimento das sociabilidades, seu uso tende a concentrar-se, em muitos casos, em atividades de entretenimento, comunicação interpessoal e demandas pontuais, como pesquisas escolares.

Nesse sentido, a presença das tecnologias pode romper, em certa medida, a lógica do isolamento territorial, aproximando o rural do urbano; contudo, não garante, por si só, a apropriação crítica e produtiva desses recursos. Tal constatação reforça a distinção entre acesso e letramento digital, evidenciando que o domínio efetivo das tecnologias depende de processos formativos e mediações sociais, especialmente no âmbito escolar. Assim, a inserção digital no campo revela-se marcada por ambivalências, na medida em que amplia possibilidades de interação e informação, mas também pode reproduzir desigualdades e

limitar o desenvolvimento de competências digitais mais complexas (Conceição; Redin, 2014).

As TDICs, sob a ótica das categorias acesso, uso e apropriação, permitem compreender que a inclusão digital é um processo contínuo e desigual. Mesmo em contextos de expansão tecnológica, persistem barreiras que limitam a plena participação dos indivíduos, especialmente entre populações socialmente vulneráveis. Nesse sentido, a desigualdade digital deve ser entendida como parte de um conjunto mais amplo de desigualdades sociais (Van Dijk, 2012; Vuorikari, 2025).

No que se refere às condições de acesso e uso das tecnologias digitais na Educação do Campo, estudos recentes evidenciam a persistência de desigualdades estruturais que impactam diretamente o processo educativo. Conforme apontam Silva e Paula (2026), apesar da expansão das tecnologias e da conectividade, sua distribuição permanece desigual, especialmente em áreas rurais, onde limitações de infraestrutura e acesso comprometem a democratização do ensino. Esse cenário foi ainda mais evidenciado no contexto da pandemia, que expôs fragilidades históricas no acesso à educação mediada por tecnologias, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão digital e à garantia de equidade no acesso ao conhecimento.

Além disso, a sociedade em rede, conforme Castells e Cardoso (2005), caracteriza-se por sua seletividade, ou seja, embora as redes digitais se expandam globalmente, elas não incluem todos os indivíduos de forma equitativa. Essa seletividade reforça a necessidade de políticas públicas que promovam não apenas o acesso, mas também a inclusão efetiva, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais.

A articulação entre inclusão digital e políticas públicas torna-se, portanto, central para a promoção da equidade. Estratégias voltadas ao desenvolvimento de competências digitais, à ampliação da conectividade e à redução de desigualdades estruturais são fundamentais para garantir que os benefícios das TDICs sejam distribuídos de forma mais justa (Van Dijk, 2012; Vuorikari, 2025).

Por fim, compreender o letramento digital e a conectividade significativa como dimensões estruturantes da sociedade contemporânea implica reconhecer que o desafio atual não é apenas tecnológico, mas essencialmente social. A efetiva inclusão digital depende da capacidade de integrar acesso, uso e apropriação em um processo que promova autonomia, participação e cidadania no ambiente digital (Vuorikari, 2025).

Nesse sentido, as TDICs podem atuar tanto como instrumentos de inclusão quanto de reprodução de desigualdades, dependendo das condições em que são acessadas e

utilizadas. Assim, o fortalecimento das competências digitais e a promoção de uma conectividade significativa constituem elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva na era digital

A síntese dos eixos teóricos, conceitos e categorias analíticas que orientam esta pesquisa é apresentada no quadro 1, permitindo visualizar a articulação entre os referenciais teóricos e o delineamento analítico adotado.

Quadro 1: Síntese dos eixos teóricos, conceitos e categorias analíticas da pesquisa

Eixo Teórico	Conceitos-chave	Categorias Analíticas	Principais Autores
Juventude como categoria social	Juventude, heterogeneidade e agência	Escolaridade e perfil socioeconômico	Sposito (2009) e Dayrell (2016)
Juventude rural e desigualdade territorial	Juventude rural, território e exclusão simbólica	Território (rural/urbano)	Weisheimer (2005), Zago (2016) e Freire (2014)
Políticas públicas e acesso ao ensino superior	Democratização, acesso e permanência	Acesso e inserção no ensino superior	Diéguez (2015) e Barretto, Mangili e Gianezini (2021)
TDICs, letramento digital e conectividade significativa	Inclusão digital, letramento digital e apropriação	Acesso, uso, apropriação e competências digitais	Castells e Cardoso (2005), Van Dijk (2012) e Vuorikari (2025)

Fonte 1: Elaboração própria (2026)

3 Aspectos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa, articulada a procedimentos bibliográficos e documentais e desenvolvida a partir da utilização de dados secundários. O estudo possui delineamento transversal, permitindo identificar padrões, diferenças e associações entre as variáveis analisadas em determinados recortes temporais, sem, contudo, possibilitar o estabelecimento de relações de causalidade entre elas. Dessa forma, as análises realizadas ao longo da tese devem ser compreendidas a partir dos limites próprios desse delineamento metodológico: os resultados permitem examinar como características territoriais, socioeconômicas, educacionais e relacionadas ao acesso e uso das TDICs se associam às condições observadas entre os jovens investigados, mas não permitem atribuir diretamente às políticas públicas ou às tecnologias digitais a causa das desigualdades identificadas.

A utilização de bases de dados secundários possibilita trabalhar com informações de abrangência nacional e explorar diferentes dimensões das desigualdades vivenciadas pela juventude rural. Entretanto, também impõe limitações decorrentes das próprias variáveis disponibilizadas pelas bases utilizadas, não sendo possível investigar diretamente dimensões subjetivas das trajetórias juvenis, como motivações, experiências individuais, percepções acerca das políticas públicas ou razões relacionadas à permanência e ao abandono do ensino superior. Nesse sentido, a pesquisa busca articular os resultados quantitativos à literatura e à análise documental, distinguindo as evidências produzidas pelos dados das interpretações construídas teoricamente a partir delas.

3.1 Estrutura da tese

A presente pesquisa está organizada em três artigos, em que cada um tem a finalidade de alcançar os objetivos específicos propostos nesta tese. O primeiro artigo teve como objetivo analisar as políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil, considerando sua efetividade e adequação às necessidades da juventude rural no contexto sócio-histórico brasileiro. A metodologia adotada consistiu em revisão sistemática e análise documental, com base em publicações entre 2020 e 2024, selecionadas nas bases *Google Acadêmico*, *SciELO* e *Locus UFV*, permitindo identificar limites estruturais dessas políticas frente às especificidades territoriais.

No segundo artigo, pretendeu-se conhecer o perfil socioeconômico e demográfico dos jovens universitários rurais no Brasil em 2022, bem como analisar a relação entre o acesso às TDICs e a inserção universitária desses jovens. Para isso, utilizou-se uma abordagem quantitativa exploratória descritiva, com base nos dados da Pnad Contínua (2022). A análise foi realizada por meio dos softwares SPSS e STATA, com aplicação de regressão logística binomial, possibilitando identificar fatores individuais, familiares e contextuais associados ao ingresso no ensino superior.

Por fim, no terceiro artigo, buscou-se analisar o nível de letramento digital de jovens brasileiros de 18 a 29 anos, a partir da realização de atividades digitais, considerando as desigualdades entre os grupos rural/urbano e alta/baixa escolaridade. A metodologia envolveu a construção de indicadores de habilidades digitais em diferentes níveis, articulados às categorias de acesso, uso e apropriação, permitindo compreender como se estruturam as desigualdades digitais no contexto da conectividade significativa.

ARTIGO 1 – LIMITES E POTENCIALIDADES DAS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA JOVENS RURAIS NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil, considerando sua efetividade e adequação às necessidades da juventude rural no contexto sócio-histórico brasileiro. Parte-se da hipótese de que, embora as políticas públicas analisadas tenham ampliado as possibilidades de acesso ao ensino superior no Brasil, apresentam limitações em sua adequação às especificidades sociais e territoriais da juventude rural. A pesquisa utilizou revisão sistemática e análise documental, com foco em publicações entre 2020 e 2024, complementadas por obras anteriores relevantes. Foram consultadas as bases *Google Acadêmico*, *SciELO* e *Locus UFV*, totalizando 26 documentos selecionados após critérios de inclusão e exclusão, submetidos à leitura interpretativa crítica. Os estudos analisados indicam que as políticas investigadas não foram originalmente formuladas com enfoque específico na juventude rural e apontam a persistência de obstáculos relacionados à distância geográfica, às condições socioeconômicas, à infraestrutura digital e às desigualdades educacionais. A literatura também evidencia desafios relacionados à permanência e à conclusão dos cursos. Conclui-se que, embora as políticas analisadas tenham ampliado oportunidades de ingresso, sua articulação com políticas de permanência, assistência estudantil, inclusão digital e expansão territorial da oferta de ensino superior pode contribuir para responder de forma mais adequada às especificidades da juventude rural. Pesquisas futuras devem aprofundar a análise da permanência, da conclusão e da evasão desses estudantes no ensino superior.

Palavras-chave: Acesso à educação. Ensino superior. Juventude rural. Política pública.

1 Introdução

No início do século XX, mesmo o Brasil sendo um país agrário, as políticas públicas voltadas para educação do campo só começaram a surgir em meados da década de 30, com a criação do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), que passou a ser responsável pela educação brasileira (Pereira; Almeida, 2020; Froehlich, 2021).

Em 1931, Francisco Campos aprovou três decretos que marcaram o início das primeiras transformações no sistema educacional. Essas medidas alteraram certas estruturas de ensino. A reforma proposta por Campos tinha um viés modernizador e político, porém não beneficiava as classes populares, pois estava voltada para o ensino secundário, com foco na formação universitária, deixando de lado as necessidades do ensino primário. Assim, fica evidente que, embora a reforma educacional tivesse alcance nacional, seu caráter elitista privilegiava as classes dominantes. Além disso, pouco alterou a realidade da educação rural (Andrade *et al.*, 2022).

Em 1934, com a Nova Constituição, produzida no governo de Getúlio Vargas, a União passou a ser obrigada a destinar no mínimo 20% da cota da educação brasileira para as escolas rurais (Pereira; Almeida, 2020; Froehlich, 2021).

De 1937 a 1945, durante o Estado Novo, ainda no governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema implementou mudanças no MEC. A reforma educacional liderada por Capanema ocorreu de forma progressiva por meio de decretos que trouxeram transformações relevantes nos diferentes níveis de ensino no Brasil. Essa reestruturação definiu a divisão entre o ensino técnico-profissionalizante e o ensino secundário, além de implantar um modelo voltado à formação industrial e comercial, especialmente destinado às classes trabalhadoras (Andrade *et al.*, 2022).

No ano de 1942, com o propósito de melhorar a capacitação da mão de obra industrial e em sintonia com a Federação da Indústria, Capanema instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Vinculado ao MEC, o SENAI foi concebido para proporcionar formação profissional aos trabalhadores do setor industrial, bem como para estruturar e gerir escolas de ensino técnico voltadas à indústria em todo o território nacional (Andrade *et al.*, 2022).

No mesmo ano, Capanema reestruturou o ensino secundário pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que passou a ser organizado em dois ciclos distintos. O primeiro, denominado ginásial, possuía duração de quatro anos e oferecia uma formação geral. Já o segundo, conhecido como colegial, tinha duração de três anos e era voltado à preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior (Andrade *et al.*, 2022).

No entanto, durante o período do Estado Novo (1937–1945), as escolas rurais continuaram a enfrentar sérias limitações, marcadas por recursos escassos, infraestrutura precária e um ensino restrito à alfabetização básica, sem receber investimentos significativos por parte do Governo Federal (Andrade *et al.*, 2022).

Em 1956, por meio do Decreto nº 38.955, foi instituída a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), organizada em quatro áreas principais. A primeira, Estudos e Pesquisas, era responsável por realizar levantamentos preliminares nas regiões rurais antes da instalação das ações. A segunda, Treinamento, encarregava-se da formação de pessoal técnico e da organização de cursos voltados a professores e líderes comunitários locais. A terceira área, Missões Rurais, apoiava e supervisionava as atividades nas zonas rurais, além de admitir técnicos formados pelos cursos oferecidos. Por fim, o setor de Divulgação tinha como função produzir e disseminar materiais informativos, promovendo a educação de base nas comunidades atendidas. Apesar da importância

dessa iniciativa, as escolas do campo ainda enfrentavam sérios desafios relacionados à escassez de recursos e à precariedade na qualidade do ensino (Barreiro, 2010).

Um marco para a educação brasileira foi a promulgação da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o propósito de assegurar uma formação de qualidade aos cidadãos dentro do sistema público de ensino. Os artigos 23 e 28 dessa legislação representam avanços importantes ao reconhecerem as especificidades da educação no meio rural. Em 2004, a LDB foi regulamentada por meio do Decreto nº 5.154, consolidando princípios e diretrizes que permanecem vigentes até os dias atuais (Brasil, 1996; 2004; Alencar, 2010, Carvalho, s/a).

A partir da década de 1990, consolidou-se no Brasil o movimento da Educação do Campo¹, protagonizado por organizações sociais, sindicatos rurais, assentados da Reforma Agrária, educadores e pesquisadores comprometidos com a valorização da identidade camponesa e a garantia do direito à educação no meio rural. Esse movimento reivindicava políticas públicas que atendessem às especificidades dos sujeitos do campo, em contraposição ao modelo urbano e homogeneizador até então predominante. A primeira conquista expressiva desse coletivo foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, voltado especificamente para as áreas camponesas resultantes da Reforma Agrária. Ainda em vigor, o programa permitiu que milhares de camponeses assentados tivessem acesso a diversos níveis de educação formal, incluindo a formação de educadores do campo. Os cursos de formação promovidos pelo PRONERA têm como referência metodológica a Pedagogia da Alternância (PA), que busca articular os saberes da prática com os conteúdos acadêmicos, respeitando os tempos e os territórios dos sujeitos do campo (Camacho, 2024).

Outro segmento da educação que também utiliza a PA são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)². No Brasil, elas foram construídas em 1969 no Espírito Santo, nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. As EFA s são instituições dedicadas à Educação do Campo, com foco no atendimento a filhos de agricultores

¹ Segundo Camacho (2024), a Educação do Campo emerge da luta dos movimentos sociais e territoriais camponeses e está profundamente conectada com os princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

² EFA são instituições de ensino voltadas para a formação de jovens e adultos do meio rural, baseada na Pedagogia da Alternância.

familiares (Freitas, 2018; Nascimento; Bianchini; 2020). Assim como o PRONERA, as EFAs ainda funcionam.

Outro avanço relativo à educação rural, foi conseguido por meio da Constituição Federal de 1988 que reconheceu o direito à educação para todos, incluindo populações rurais, garantindo a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica (Brasil, 2016). Além disso, de 1997 até 2011, foi implementado o Programa Escola Ativa, com o objetivo de aprimorar o desempenho dos estudantes em turmas multisseriadas do meio rural, bem como proporcionando formação para professores e disponibilizando materiais didáticos adequados (Mello, 2019).

Em 2006, teve início no Brasil o Programa de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), conhecido como LICENA³. Inicialmente, as quatro instituições que receberam a experiência piloto foram: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal do Pará (UFPA). Em 2012, o LICENA foi institucionalizado oficialmente, com apoio do MEC. Seu objetivo é preparar educadores para trabalhar em escolas rurais, levando em conta as características socioculturais, econômicas e ambientais das comunidades do campo (Molina; Sá; 2011). Assim como o PRONERA e as EFAs, a metodologia é a PA e ainda está em vigor no território nacional.

Segundo Froehlich (2021), a trajetória da Educação do Campo é caracterizada por um longo histórico de lutas e resistências, voltadas para conquistar seu reconhecimento e assegurar sua permanência ao longo do tempo. Ademais, com a maior oportunidade de acesso à educação que os jovens rurais têm hoje, em comparação com as gerações anteriores provenientes do meio rural, especialmente a chance de cursar o ensino superior em instituições públicas ou privadas, observam-se mudanças significativas, como novos arranjos de sociabilidade e a influência do estilo de vida urbano no cotidiano dessas populações, algo que não era perceptível anos atrás (Felippi *et al.*, 2017).

Nesse contexto de transformações vividas pelos jovens rurais, impulsionadas pelo maior acesso à educação e pela influência urbana em seus modos de vida, é fundamental reconhecer o papel das políticas públicas na definição de seus projetos de vida e na construção de suas identidades. Essas políticas podem impactar dimensões

³ Licena é um curso de graduação voltado para a formação de professores que atuarão em escolas rurais.

diversas, como os preceitos morais, étnicos, culturais, educacionais e profissionais, além de influenciar diretamente o reconhecimento e a efetivação de seus direitos e deveres enquanto sujeitos do campo (Mandelli, 2011).

A juventude, sobretudo no meio rural, não deve ser tratada como um grupo homogêneo, mas entendida como uma construção social atravessada por tensões, expectativas e processos de construção identitária. Nessa perspectiva, Durand e Alves (2015) apontam que o jovem se configura como sujeito social em busca de autonomia, ao mesmo tempo em que lida com incertezas quanto ao futuro e à sua inserção nos âmbitos social e profissional. Trata-se de um percurso marcado por contradições, no qual coexistem o anseio por independência e a necessidade de reconhecimento e pertencimento, particularmente no contexto das relações familiares e comunitárias.

Nas últimas décadas, a juventude tem se consolidado como uma categoria social relevante, especialmente no meio rural, onde jovens vêm protagonizando mudanças culturais e socioeconômicas em suas comunidades. Esse protagonismo tem sido respaldado por políticas públicas e pela atuação de órgãos como o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), que reconhece e acolhe as especificidades da juventude do campo. Nesse cenário, cresce o interesse de pesquisadores em compreender as dinâmicas vividas por esses sujeitos, sobretudo no que diz respeito à educação formal e às estratégias adotadas para garantir seu acesso e permanência no sistema educacional (Miranda, 2009; Silva, 2019).

Verificou-se, por exemplo, em estudo conduzido por Silva (2019) com 21 jovens rurais maiores de 18 anos da Escola Família Agrícola Puris de Araponga e do curso de LICENA da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que os estudantes elaboram diversas táticas para assegurar o exercício de seus direitos educacionais. Entre essas estratégias, destacam-se a organização para os estudos domiciliares, a busca por alternativas de acesso à internet em áreas com infraestrutura limitada e o planejamento de deslocamentos entre suas residências e as instituições de ensino.

Nas últimas décadas, embora o acesso à educação superior tenha sido ampliado no Brasil, persistem desigualdades significativas quando se observa a realidade dos jovens do meio rural. Esses sujeitos enfrentam diversos obstáculos estruturais, como a limitação de oferta educacional em seus territórios, precariedade no acesso a tecnologias e conectividade, dificuldades de transporte e barreiras socioculturais que dificultam a permanência no ensino superior. Essas condições de vulnerabilidade ainda são pouco consideradas pelas políticas públicas educacionais, que, em sua maioria, adotam uma

lógica universalizante, desconsiderando as especificidades do campo (Miranda, 2009; Barreiro, 2010; Mandelli, 2011; Molina; Sá, 2011; Brasil, 2016; Froehlich, 2021; Andrade *et al.*, 2022).

Além disso, diversos estudos têm apontado a ausência de dados sistematizados sobre a juventude rural nas estatísticas oficiais, o que dificulta a formulação de estratégias específicas para esse público (Felippi *et al.*, 2017; Freitas, 2018; Silva, 2019; Nascimento; Bianchini, 2020; Camacho, 2024; Carvalho, s/a). Ainda que políticas públicas com ações afirmativas tenham contribuído para ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos, não há evidências claras sobre seus impactos diretos na vida dos jovens rurais, especialmente no que se refere à entrada, permanência e conclusão do ensino superior. Nesse sentido, torna-se necessário investigar com maior profundidade como tais políticas têm sido apropriadas por essa população, identificando possíveis lacunas e potenciais de transformação social.

Esta pesquisa se apoia, em parte, em uma investigação anterior (Stampini, 2021), na qual foi evidenciado que jovens residentes em áreas rurais continuam enfrentando desigualdades no acesso a direitos fundamentais, como saúde, educação e conectividade, além de limitações no campo profissional e formativo. De forma complementar, também dialoga com estudos prévios da autora voltados à análise das políticas públicas de acesso ao ensino superior, os quais demonstram que, embora tais políticas estejam formalmente disponíveis à juventude rural, não foram originalmente concebidas com base em suas especificidades sociais e territoriais (Stampini *et al.*, 2023).

No entanto, para fortalecer a fundamentação científica do presente estudo, busca-se ampliar o diálogo com autores que também reconhecem essas lacunas, reforçando a relevância de análises que articulem juventude, território e políticas públicas de educação (Brasil, 1996; 2004; Alencar, 2010; Mello, 2019; Pereira; Almeida, 2020).

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar as políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil, considerando sua efetividade e adequação às necessidades da juventude rural no contexto sócio-histórico brasileiro. Os objetivos específicos são: analisar a aderência e a efetividade das políticas públicas de acesso ao ensino superior frente às necessidades específicas da juventude rural e discutir os limites e potencialidades dessas políticas para garantir o direito à educação superior a jovens oriundos do meio rural, considerando as desigualdades territoriais e sociais.

Parte-se da hipótese de que, embora as políticas públicas analisadas tenham ampliado as possibilidades de acesso ao ensino superior no Brasil, apresentam limitações em sua adequação às especificidades sociais e territoriais da juventude rural.

Dessa forma, a presente investigação busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre juventude rural, políticas públicas e acesso à educação superior no Brasil, ampliando o debate acadêmico e subsidiando possíveis reformulações nas estratégias educacionais. Para tanto, o próximo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados, detalhando o delineamento da pesquisa, os critérios de seleção das políticas analisadas, bem como os referenciais teóricos e as técnicas de análise utilizadas.

2 Métodos

A metodologia adotada neste trabalho fundamenta-se em uma revisão sistemática, com coleta e análise de dados realizada entre os meses de janeiro e outubro de 2024. A pesquisa teve como objetivo identificar, selecionar e analisar documentos oficiais e publicações científicas que tratam das políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil, com ênfase em sua adequação às especificidades da juventude rural.

Na primeira etapa, foi realizada uma análise documental, com o levantamento de arquivos normativos, como leis, decretos, portarias e cartilhas explicativas. As buscas foram realizadas em fontes governamentais, tais como o Portal do Ministério da Educação (MEC), o Planalto.gov.br, o site da Câmara dos Deputados, do Senado Federal e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As palavras-chave utilizadas foram: “*educação superior*”, “*política pública*”, “*acesso ao ensino superior*”, “*juventude rural*”, “*ações afirmativas*” e “*legislação educacional*”.

Como resultado desse levantamento, foram selecionadas as seguintes políticas públicas para análise: Lei nº 10.260/2001, que estabelece o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); Lei nº 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI); e a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e pelas Portarias Normativas MEC nº 18/2012 e nº 21/2012.

Também foram coletados documentos complementares, como cartilhas institucionais, relatórios técnicos e bases estatísticas associadas à implementação e à evolução dessas políticas.

Na segunda etapa, foi realizada uma revisão bibliográfica, com foco em publicações dos últimos cinco anos (2020 a 2024). Esse recorte temporal foi inicialmente adotado com o objetivo de valorizar a produção científica mais recente, a qual reflete os desdobramentos contemporâneos das políticas públicas educacionais, especialmente no contexto pós-pandemia de COVID-19⁴ — período marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais no país. O foco da investigação é compreender de que forma essas políticas têm sido debatidas, avaliadas e apropriadas atualmente, considerando as vivências da juventude rural. No entanto, também foram incorporadas ao corpus obras publicadas antes de 2020, desde que apresentassem reconhecida relevância teórica e empírica para o tema, sobretudo no que diz respeito à formulação, implementação e impactos das políticas analisadas.

A busca foi conduzida nas bases de dados *Google Acadêmico*, *SciELO* e no repositório institucional *Locus UFV*, utilizando a seguinte *string* de busca: “*ensino superior*” OR “*políticas públicas*” OR “*PROUNI*” OR “*FIES*” OR “*lei de cotas*”.

Inicialmente, foram identificados 962 documentos. Após a exclusão de trabalhos duplicados (n = 15), procedeu-se à leitura exploratória e seletiva dos 947 textos restantes. Foram excluídas publicações com base nos seguintes critérios: Trabalhos com foco exclusivo em concursos públicos ou educação básica (n = 563) e resenhas de livros e resumos de artigos (n = 358). Ao final, foram selecionadas 26 obras, entre elas 15 artigos científicos, 3 teses e 8 documentos legais e normativos (Fluxograma 1). Os materiais foram submetidos à leitura interpretativa crítica, conforme os critérios da revisão sistemática qualitativa.

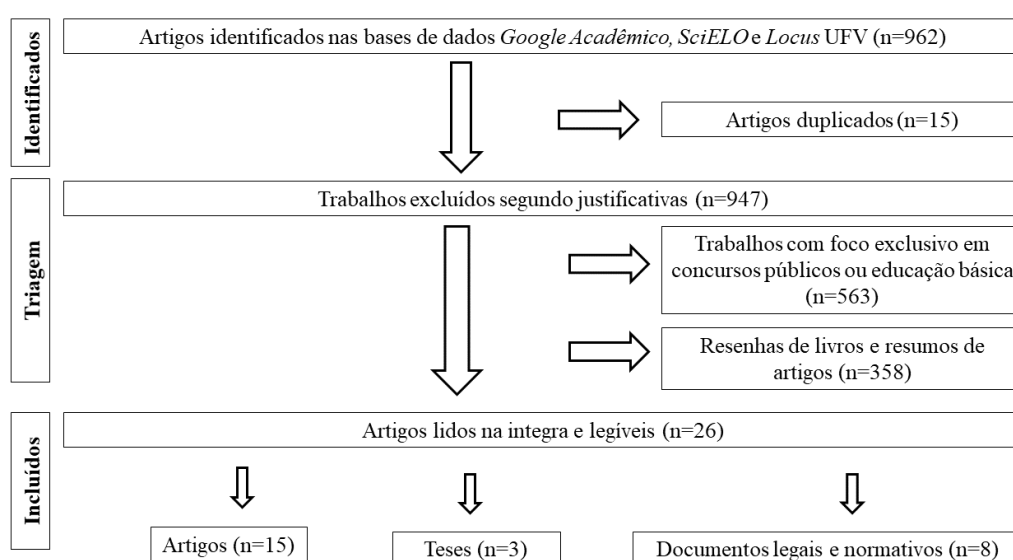
A análise dos dados foi estruturada em torno das três principais políticas públicas selecionadas (PROUNI, FIES e Lei de Cotas), sendo os achados organizados e discutidos à luz do referencial teórico e em diálogo com os dados documentais. O foco recaiu sobre a aderência dessas políticas às realidades dos jovens rurais, considerando os obstáculos geográficos, socioeconômicos e educacionais apontados pela literatura como relacionados às condições de acesso, permanência e conclusão no ensino superior.

Neste estudo, o termo efetividade é empregado como uma categoria analítica da revisão bibliográfica e documental, não correspondendo a uma avaliação de impacto

⁴ A COVID-19 é a doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China. A pandemia foi oficialmente reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, tendo gerado impactos significativos na saúde pública, na economia e na educação em escala global.

causal das políticas públicas investigadas. Sua análise foi realizada a partir das evidências apresentadas nos estudos e documentos selecionados acerca da ampliação das oportunidades de ingresso no ensino superior e das limitações identificadas quanto à adequação dessas políticas às condições sociais, econômicas e territoriais da juventude rural. Dessa forma, foram consideradas tanto as potencialidades das políticas analisadas quanto os desafios apontados pela literatura em relação ao acesso e às condições de permanência no ensino superior. As conclusões apresentadas, portanto, referem-se à síntese crítica das evidências encontradas no corpus da revisão, não permitindo atribuir causalidade direta entre as políticas analisadas e as trajetórias educacionais dos jovens rurais.

Fluxograma 1: Processo de identificação, triagem e seleção dos estudos incluídos na revisão sistemática



Fonte 2: Elaboração própria (2024)

3 Resultados e discussão

A análise das políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil, considerando sua trajetória no contexto sócio-histórico, revela um conjunto de iniciativas voltadas à ampliação do ingresso de estudantes em instituições de ensino superior. Desde a segunda metade do século XX, com ações pontuais como a CNER e, posteriormente, com a criação de programas mais estruturados, como o FIES, o PROUNI e a Lei de Cotas, o Estado brasileiro tem buscado responder às demandas de grupos historicamente excluídos. Elaboração própria

No entanto, conforme apontado por Souza, Passos e Ferreira (2023), bem como por Oliveira (2023), tais políticas, embora representem avanços institucionais, nem sempre consideram as especificidades dos jovens oriundos do meio rural, revelando um descompasso entre o caráter universal das ações e as particularidades territoriais e sociais dessa população.

Compreender a trajetória das políticas públicas de acesso ao ensino superior exige reconhecer que sua formulação e implementação resultam de um processo multifacetado, influenciado por diversos atores sociais, disputas ideológicas e contextos políticos específicos. Como destaca Oliveira (2023), essas decisões não são tomadas exclusivamente dentro do aparato estatal, mas envolvem pressões e demandas de setores organizados da sociedade civil, como movimentos sociais e entidades representativas. No caso da juventude rural, essa ausência de protagonismo nas esferas decisórias contribui para que suas demandas específicas sejam frequentemente negligenciadas na formulação de políticas educacionais, resultando em ações de caráter universalizante que pouco dialogam com as realidades do campo.

As políticas públicas contribuem para o acesso às Instituições de Ensino Superior (IES). Por sua vez, nota-se que ampliação da admissão no ensino superior promove condições para que pessoas com menos chances de ingresso pelos meios tradicionais tenham oportunidades. Políticas públicas voltadas para essa finalidade beneficiam aqueles que não podem custear uma instituição privada ou que, por diversos motivos, teriam dificuldade em entrar numa universidade pública. No contexto de países como o Brasil, marcados por desigualdades no acesso ao ensino superior, as políticas públicas são fundamentais para promover a inclusão de grupos minoritários (Barretto; Mangili; Gianezini, 2021).

No cenário brasileiro, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) constitui-se como um importante instrumento vinculado às políticas públicas de acesso ao ensino superior, embora não se configure, em si, como uma política. Criado em 1998 com o objetivo inicial de avaliar o desempenho dos concluintes do ensino médio, o ENEM passou, a partir dos anos 2000, a ser progressivamente utilizado como critério de seleção para ingresso em instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas. Com a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2009, e a consolidação do PROUNI e do FIES, o exame assumiu um papel estratégico na operacionalização dessas políticas. Ainda que nem todas as universidades adotem exclusivamente o ENEM como porta de entrada, sua abrangência nacional e sua vinculação a programas de acesso ampliaram

significativamente as possibilidades de ingresso, sobretudo para estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas (Marcom; Kleinke, 2021).

Embora o ENEM tenha sido incorporado como instrumento de seleção para diversas políticas públicas de acesso ao ensino superior, ele também é alvo de críticas quanto à sua função excludente. Nascimento *et al.* (2020) argumentam que a existência de um exame seletivo como o ENEM revela a incompletude do processo de democratização do acesso, uma vez que sua lógica central está fundada na exclusão de candidatos por meio de um processo competitivo. De modo complementar, Souza (2023) destaca que a ampliação do sistema de ensino superior, por si só, não garante equidade no ingresso, pois as chances de aprovação ainda variam conforme a origem social e econômica dos estudantes. Assim, a busca pela igualdade de oportunidades exige considerar os diferentes pontos de partida dos candidatos, o que impõe a necessidade de articular o debate sobre acesso com o de justiça social.

Durante aproximadamente uma década, o ENEM manteve sua estrutura inicial, sem alterações significativas. A partir de 2009, contudo, o exame foi reformulado para se adequar ao recém-criado Sistema de Seleção Unificada (SISU), que passou a ser utilizado como critério de ingresso em diversas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Marcom; Kleinke, 2021; Souza, 2023; Oliveira, 2023). Segundo Marcom e Kleinke (2021), o chamado “Novo ENEM” passou a abranger um conjunto mais amplo de competências e habilidades específicas, com o objetivo de se consolidar como um “vestibular nacional”. Além de ser adotado por instituições públicas, o exame também passou a ser a principal via de acesso a bolsas e financiamentos por meio do PROUNI e do FIES.

Nesse processo, o Estado brasileiro buscou fortalecer e legitimar o ENEM como um exame de referência nacional, conferindo-lhe maior protagonismo em relação aos vestibulares tradicionais. De acordo com Nascimento *et al.* (2020), essa legitimação, aliada às políticas públicas de acesso, também favoreceu o crescimento da oferta privada no ensino superior, ao mesmo tempo em que ampliava as possibilidades de ingresso por meio de programas como o FIES e o PROUNI, especialmente para estudantes de baixa renda.

O vínculo dessas iniciativas ao ENEM, embora tenha padronizado o processo seletivo em âmbito nacional, impõe barreiras importantes para esse grupo, como a precariedade no acesso à internet, a escassez de escolas de ensino médio no campo e a

ausência de suporte pedagógico adequado para a preparação ao exame (Nascimento *et al.*, 2020).

Conforme destacado por Souza (2023), a democratização do acesso vai além da expansão de vagas e requer a consideração das desigualdades de origem. No caso dos jovens rurais, as condições socioeconômicas, a distância dos centros urbanos e a carência de políticas de permanência tornam o ingresso por meio do ENEM uma realidade restrita a poucos.

Além disso, como observam Marcom e Kleinke (2021), a consolidação do ENEM como vestibular nacional fortaleceu o papel do exame, mas sem contemplar as especificidades territoriais da juventude rural. Assim, ainda que essas políticas representem avanços institucionais, sua aderência é limitada quando se trata de garantir, de forma equitativa, o direito à educação superior para jovens rurais, perpetuando desigualdades estruturais e sociais historicamente negligenciadas.

O FIES, outra política pública relevante no cenário educacional brasileiro, foi instituído inicialmente pela Medida Provisória nº 1.827/1999 e regulamentado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Em 2017, a política passou por uma reformulação significativa, sendo convertida na Lei nº 13.530, que estabeleceu novos modelos de financiamento e regras voltadas à sustentabilidade do programa e à redução da inadimplência. O FIES oferece financiamento parcial ou total para cursos superiores em instituições privadas avaliadas e reconhecidas pelo MEC, possibilitando que estudantes de baixa renda tenham acesso à graduação mesmo sem condições imediatas de arcar com as mensalidades (Castro; Almeida, 2020; Nüske, 2020; Teixeira, 2023; Souza; Passos; Ferreira, 2023; Oliveira, 2023).

No entanto, o estudante paga o FIES de forma proporcional à sua renda já durante o curso. Além disso, para aqueles com renda familiar per capita de até três salários mínimos, o financiamento conta com juros zero. Após a formatura, as parcelas continuam sendo ajustadas conforme a renda do aluno, sem período de carência. Os valores pagos retornam ao fundo, permitindo que novos estudantes também sejam beneficiados pelo programa (Castro; Almeida, 2020; Nüske, 2020; Castro, *et al.*, 2023; Teixeira, 2023; Souza; Passos; Ferreira, 2023; Souza, 2023; Oliveira, 2023).

Alguns estudos apontam que os estudantes beneficiados pelo FIES, em geral, apresentam desempenho acadêmico inferior quando comparados à média dos alunos de instituições públicas, especialmente no que se refere à progressão nos cursos e às taxas de evasão (Castro; Almeida, 2020; Nüske, 2020; Teixeira, 2023).

Embora o ENEM seja utilizado como critério de seleção para o programa, pesquisas indicam que essa exigência não tem garantido um perfil de alto rendimento entre os financiados. Segundo Castro *et al.* (2023), esse desempenho pode estar relacionado a diversos fatores estruturais, como a qualidade da formação básica recebida, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, e a ausência de políticas de permanência nas instituições privadas.

No caso da juventude rural, tais fragilidades são ainda mais acentuadas, considerando as dificuldades de deslocamento, a adaptação ao ambiente urbano e a escassez de suporte acadêmico. Assim, embora o FIES represente uma importante porta de entrada ao ensino superior, a análise de seus resultados evidencia limitações na garantia de permanência e êxito acadêmico, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade territorial e socioeconômica (Castro *et al.*, 2023; Souza, 2023).

Além disso, o fato de o FIES estar atrelado ao ENEM e exigir documentação digitalizada e acesso regular à internet pode representar barreiras adicionais para estudantes que vivem em áreas com infraestrutura precária. Dessa forma, ainda que o FIES contribua para ampliar o acesso ao ensino superior em termos quantitativos, seu impacto sobre a juventude rural permanece restrito, refletindo um modelo de política pública que desconsidera desigualdades territoriais e estruturais (Castro *et al.*, 2023; Souza, 2023).

O PROUNI foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado em 2005 pela Lei nº 11.096 e concede bolsa de estudo, parcial ou integral, para estudantes de baixa renda que estudaram em escola pública ou na rede privada com bolsa de estudo (Castro; Almeida, 2020; Nüske, 2020; Moravia; Coelho, 2022; Castro, *et al.*, 2023; Teixeira, 2023; Souza; Passos; Ferreira, 2023; Souza, 2023; Oliveira, 2023).

As bolsas integrais são destinadas aos estudantes com renda bruta familiar de até 1,5 salários mínimos por pessoa. Para aqueles com renda bruta familiar de até três salários mínimos por pessoa, há a possibilidade de concessão de bolsas parciais de 50%. A bolsa integral tem pontos positivos, uma vez que que o aluno se dedica aos estudos, aproveitando a oportunidade de estudar, sem pagar mensalidade. O estudante precisa ter o rendimento acadêmico mínimo para continuar sendo atendido pelo programa, com: média mínima de 75% do aproveitamento nas disciplinas; frequência mínima de 75% nas aulas; arcar com os custos da disciplina reprovada e fazer a renovação semestral. O Governo, por meio dessas políticas, tem a finalidade de alcançar estudantes menos favorecidos e auxiliarem os mesmos no acesso às IES (Castro; Almeida, 2020).

O panorama do ensino superior brasileiro revela uma predominância do setor privado. Segundo o Censo da Educação Superior (CES) de 2019, 88,4% das IES no Brasil eram privadas, concentrando 75,8% das matrículas (Moravia; Coelho, 2022). Nesse contexto, programas como o PROUNI tornaram-se estratégicos para a ampliação do acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que viabilizam a inserção de estudantes de baixa renda nas IES privadas.

Entretanto, esse modelo também é alvo de críticas por parte de autores como Castro e Almeida (2020), que apontam que, em vez de o Estado ampliar a oferta de vagas em instituições públicas, optou por estabelecer parcerias com o setor privado, transferindo a responsabilidade do acesso ao ensino superior para essas instituições.

Essas parcerias funcionam por meio de contrapartidas fiscais: as universidades que aderem ao PROUNI recebem isenção de tributos federais — como o Imposto de Renda (IRPJ), a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), o Programa de Integração Social (PIS) e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS). Em troca, são obrigadas a destinar parte de suas vagas para estudantes bolsistas. Tal arranjo, embora possibilite a expansão das bolsas e reduza os encargos financeiros das IES privadas, também reforça a lógica de privatização do acesso, ao deslocar a responsabilidade estatal para o setor privado, sem garantir, necessariamente, equidade na distribuição das oportunidades, especialmente para populações como os jovens do meio rural (Castro; Almeida, 2020; Moravia; Coelho, 2022)

O PROUNI é eficiente em ampliar o acesso à Educação Superior, porém, há aspectos a serem observados, como o fortalecimento do setor privado com recursos públicos e a promoção de um acesso estratificado, com desigualdade no ingresso e na permanência dos estudantes no ensino superior, resultante do próprio funcionamento do programa (Souza; Passos; Ferreira, 2023).

Apesar dos avanços proporcionados pelo PROUNI no que se refere à ampliação do acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior privado, observa-se que a política não contempla critérios territoriais que considerem as especificidades da juventude rural. Os jovens rurais enfrentam dificuldades adicionais, como a necessidade de deslocamento diário ou mudança de cidade, ausência de infraestrutura de apoio, e escassez de instituições privadas em regiões interioranas, o que limita a efetividade da política em muitos territórios rurais (Souza, 2023; Oliveira, 2023).

Além disso, mesmo com a concessão da bolsa integral, os custos indiretos — transporte, alimentação, materiais didáticos e moradia — representam obstáculos

importantes para esses estudantes, que muitas vezes não contam com políticas de assistência estudantil em instituições privadas. Como destacam Nüske (2020) e Castro *et al.* (2023), a ausência de políticas de permanência integradas ao PROUNI impacta a trajetória acadêmica de beneficiários em situação de maior vulnerabilidade, como é o caso dos jovens rurais. Dessa forma, embora o programa represente um mecanismo de inclusão relevante, sua aderência à realidade rural é limitada, o que reforça a necessidade de articulação entre políticas de acesso e políticas de apoio que considerem as desigualdades territoriais brasileiras.

Outro aspecto que limita a efetividade do PROUNI, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade como os jovens do meio rural, diz respeito à distribuição desigual das bolsas entre os cursos ofertados pelas instituições privadas. Estudos apontam que as IES tendem a direcionar as bolsas do programa para cursos menos concorridos, de menor custo operacional e, em muitos casos, com menor valorização no mercado de trabalho, como forma de minimizar os impactos financeiros da gratuidade. Isso ocorre pois o programa não há obrigado a ofertar bolsas para todas as graduações disponíveis na instituição, o que reduz as opções de escolha para os estudantes bolsistas. Para os jovens oriundos do campo, essa limitação pode representar um obstáculo adicional, uma vez que restringe não apenas o acesso, mas também a possibilidade de cursar uma área com maior afinidade, retorno social ou vínculo com sua realidade territorial (Castro; Almeida, 2020; Nüske, 2020; Moravia; Coelho, 2022; Castro *et al.*, 2023; Teixeira, 2023).

Castro e Almeida (2020) analisaram o PROUNI e o FIES na região sudeste do estado de Minas Gerais. Ao todo foram 5.874 cursos nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins, nos anos de 2009 (1.648 cursos), 2012 (1.949 cursos) e 2015 (2.277 cursos), com a finalidade de avaliar os efeitos dessas políticas para os bolsistas. Segundo as autoras, o PROUNI integral é mais significativo para os bolsistas e possibilita uma melhor qualidade de educação para os estudantes. Já o Fies, segundo elas, necessita de uma reavaliação, pois apresenta o alto custo total da graduação para os beneficiários.

Nüske (2020) investigou quatro Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) no Rio Grande do Sul, aplicando, no formato on-line, um questionário para 80 estudantes beneficiários do PROUNI e FIES e realizando uma entrevista com um gestor de cada instituição. Entre os resultados encontrados pelo autor, destaca-se o fato de que 70% dos pesquisados afirmaram que só estavam cursando o ensino superior por causa

da política pública que era beneficiada. Já os gestores salientaram que o PROUNI é consolidado nas instituições por causa da lei da filantropia, bem como a isenção de imposto. Ambas as políticas beneficiam estudantes de baixa renda. No entanto, a redução das vagas do Novo FIES a partir de 2017, aliada às mudanças no fundo, foi apontada pelos gestores como um fator que contribui para o enfraquecimento do programa.

Diante dos fatos mencionados, conclui-se que enquanto o PROUNI permanece como uma política consolidada de acesso ao ensino superior, o FIES enfrenta desafios para restabelecer a confiança de instituições e estudantes, devido às frequentes mudanças e à instabilidade financeira do programa (Nüske, 2020).

Outra política relevante para a democratização do ensino superior brasileiro é a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, instituída no âmbito das instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio. A legislação estabeleceu a reserva de 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, articulando esse critério a recortes de renda e pertencimento étnico-racial. A política foi posteriormente modificada pela Lei nº 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência entre os grupos contemplados, e passou por nova atualização com a Lei nº 14.723/2023. A legislação de 2023 manteve a reserva de vagas para estudantes oriundos da escola pública, reduziu para um salário mínimo per capita o critério de renda aplicável a 50% dessas vagas e passou a incluir explicitamente estudantes quilombolas, ao lado de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Brasil, 2012; 2016; 2023). Além disso, estabeleceu que os candidatos concorram inicialmente às vagas de ampla concorrência e, caso não alcancem nota suficiente nessa modalidade, passem a concorrer às vagas reservadas, ampliando as possibilidades de ingresso dos beneficiários da política.

A política de cotas visa diminuir as desigualdades raciais, promover a ampliação dos direitos e a efetivação da democracia (Mazzari; Falcão, 2022). Segundo Fonseca, Vianna e Costa (2023), a implementação de políticas para a democratização do ensino superior contribuiu de maneira expressiva para ampliar o acesso de jovens negros e de baixa renda às universidades. No entanto, as desigualdades educacionais ainda permanecem acentuadas.

Corroborando o exposto, nota-se que a Lei de Cotas promoveu avanço ao ingresso de estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, bem como alcançou diferentes “povos” brasileiros, sejam eles indígenas ou de origem africana (Alan;

Fensterseifer, 2024). Nesse sentido, o acesso à educação é uma medida fundamental para diminuir as injustiças sociais, devendo ser acessível a todos. Assim, garantir o acesso à educação de qualidade é fundamental para proporcionar o acesso às oportunidades (Mazzari; Falcão, 2022).

Ainda que a Lei de Cotas represente um avanço importante no processo de democratização do ensino superior, sua efetividade está intrinsecamente ligada à qualidade da formação oferecida nas etapas anteriores da educação básica. Isso é particularmente relevante para os jovens do meio rural, cujas trajetórias escolares são frequentemente marcadas por precariedades estruturais, déficit de infraestrutura e carência de professores qualificados. Como destacam Mazzari e Falcão (2022), a inclusão educacional não pode se limitar ao ingresso no ensino superior, mas deve considerar o fortalecimento da base escolar como condição necessária para garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico. Assim, ampliar o alcance das políticas de acesso exige também o investimento em estratégias que assegurem uma formação de qualidade no ensino fundamental e médio, especialmente em territórios historicamente negligenciados, como o rural.

Segundo Barretto, Mangili e Gianezini (2021), a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária passa necessariamente pelo acesso ao conhecimento, viabilizado por meio da educação. Nesse sentido, é fundamental que o direito à educação esteja integrado à concepção de políticas públicas, uma vez que é esse entendimento que orienta as decisões governamentais diante dos debates em torno das ações afirmativas, como o sistema de cotas para ingresso no ensino superior.

Quatro anos após sua promulgação, a Lei de Cotas foi modificada pela Lei nº 13.409/2016, passando a contemplar também as pessoas com deficiência como grupo beneficiário, ao lado dos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Estudos mostram que, após essa alteração, houve um crescimento significativo nas matrículas de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. Comparando os períodos anterior e posterior à mudança legal, observou-se que, em apenas três anos, o número de novas matrículas quase igualou ao total registrado nos sete anos anteriores, evidenciando a efetividade da política no sentido de ampliar o acesso. Essa ampliação reforça a importância de políticas públicas comprometidas com o princípio da equidade e com a consolidação do direito à educação como um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Bondezan *et al.*, 2022).

Mais recentemente, a Lei nº 14.723/2023 promoveu nova revisão da política de cotas, incorporando alterações que ampliam sua abrangência e aproximam o debate sobre acesso das condições de permanência dos estudantes. Além da inclusão dos quilombolas entre os grupos contemplados e da alteração do critério de renda, a nova legislação estabelece prioridade na concessão de auxílio estudantil aos estudantes optantes pela reserva de vagas que se encontrem em situação de vulnerabilidade social. Determina, ainda, que o Ministério da Educação divulgue anualmente informações sobre acesso, permanência e conclusão dos estudantes beneficiários e não beneficiários da política (Brasil, 2023). Essas modificações representam um avanço relevante para a análise desenvolvida neste estudo, pois indicam uma ampliação do enfoque da política para além do ingresso, incorporando mecanismos relacionados ao acompanhamento das trajetórias acadêmicas e às condições de permanência.

É importante destacar que, embora a Lei de Cotas constitua um instrumento fundamental para tornar o acesso ao ensino superior mais inclusivo e representativo, a garantia formal do ingresso não elimina os desafios relacionados à permanência e ao êxito acadêmico. A atualização promovida pela Lei nº 14.723/2023 representa um avanço nesse sentido ao incorporar mecanismos relacionados à assistência estudantil e ao acompanhamento da permanência e da conclusão dos beneficiários. Ainda assim, a continuidade das trajetórias acadêmicas depende também de condições materiais, institucionais e educacionais que ultrapassam o alcance isolado da política de reserva de vagas (Andriola; Araújo, 2023; Brasil, 2023).

Além disso, no debate sobre as ações afirmativas, como as cotas nas universidades públicas, emergem assuntos ligados à pluralidade cultural, inclusão social e os direitos e deveres dos cidadãos. Contudo, apesar dos avanços, o consenso sobre o assunto ainda está distante. Apesar dos progressos e da expansão do acesso ao ensino superior, ainda persistem divergências quanto à continuidade e à efetividade dessas políticas, refletindo distintas visões ideológicas e sociais (Barretto; Mangili; Gianezini, 2021).

Corroborando o exposto, observa-se que as políticas públicas de acesso ao ensino superior permitiram que um número crescente de cidadãos historicamente excluídos, como estudantes de baixa renda e egressos da escola pública, passasse a frequentar espaços universitários antes inacessíveis. No entanto, como destacam Barbosa e Pires (2022), o ingresso não tem sido suficiente para superar as desigualdades sociais, especialmente quando se trata da permanência e do êxito acadêmico. Entre os principais

desafios enfrentados pelos estudantes beneficiários dessas políticas, destacam-se a falta de políticas de assistência estudantil em instituições privadas, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a dificuldade de adaptação à linguagem acadêmica e aos códigos culturais da universidade, bem como as limitações na formação básica, que afetam o desempenho em cursos mais exigentes. No caso dos jovens do meio rural, esses obstáculos são agravados por fatores como o deslocamento entre zona rural e centros urbanos, a ausência de moradia estudantil e o isolamento geográfico, evidenciando que o acesso, embora necessário, não garante por si só a equidade no processo educativo.

Ademais, as pesquisas que relacionam as políticas de ampliação do acesso ao ensino superior à qualidade educacional concentram-se, sobretudo, nos impactos das ações afirmativas sobre o ensino ofertado pelas instituições públicas (Castro; Almeida, 2020).

Nesse sentido, Teixeira (2023) enfatiza que os avanços decorrentes da implementação dessas políticas devem ser reconhecidos, uma vez que possibilitaram o ingresso de grupos historicamente excluídos dos níveis mais elevados de escolarização. Contudo, o autor também observa que as modificações recentes nesses programas revelam disputas ideológicas e ameaças que ainda persistem em relação à efetivação do processo de democratização do ensino superior no país.

Além disso, a autora salienta que essas políticas se caracterizam pela diversificação e flexibilização curricular, pelo uso de tecnologias, pelo incentivo ao desenvolvimento regional e pela promoção da popularização do ensino. Embora as políticas executadas ainda tenham fraquezas, esse conjunto de medidas tem provocado uma mudança gradual no perfil dos estudantes universitários no Brasil, em particular, os discentes que ingressam nas instituições federais. Essa modificação ocorre em uma dinâmica que gera várias apreensões internas em um sistema universitário planejado inicialmente para as elites, e que também está passando por mudanças em suas estruturas de maneira lenta (Teixeira, 2023).

Diante dos fatos mencionados, observa-se que facilitar o acesso das classes populares às IES por meio de cotas, bolsas ou financiamento é uma estratégia dentro de um conjunto de políticas públicas recentes, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados (Barretto; Mangili; Gianezini, 2021).

A análise da literatura e dos documentos referentes ao PROUNI, ao FIES e à Lei de Cotas indica que essas políticas contribuíram para ampliar as possibilidades de ingresso de

grupos historicamente excluídos do ensino superior. Entretanto, o corpus analisado também evidencia que tais políticas não possuem recortes especificamente direcionados à juventude rural e que as condições territoriais, socioeconômicas e educacionais desses jovens podem produzir desafios adicionais no acesso e na continuidade das trajetórias acadêmicas.

Nesse sentido, os achados oferecem suporte parcial à hipótese proposta no estudo. A literatura analisada permite identificar limitações na adequação das políticas às especificidades da juventude rural, mas não possibilita atribuir causalmente a essas políticas os resultados educacionais observados entre esses jovens. Os estudos examinados reforçam, sobretudo, a necessidade de considerar de maneira articulada as políticas de acesso e as condições materiais, territoriais e institucionais que podem favorecer a permanência no ensino superior.

Quadro 2: Síntese comparativa das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior

Política pública	Ano de criação	Base legal	Público-alvo	Forma de acesso	Limites/Desafios
PROUNI	2004 (Lei em 2005)	Lei nº 11.096/2005	Estudantes de baixa renda oriundos de escola pública ou bolsistas integrais em escola privada	Nota do Enem; inscrição no sistema do MEC	Concentração de bolsas em cursos menos concorridos e de menor custo; vagas limitadas em áreas estratégicas
FIES	1999 (regulamentado em 2001)	Lei nº 10.260/2001	Estudantes de baixa renda em IES privadas avaliadas pelo MEC	Nota mínima no Enem; inscrição no sistema do FIES	Endividamento; inadimplência; cobertura limitada em regiões rurais e cursos com alto custo
Lei de Cotas	2012 (com alterações em 2016 e 2023)	Lei nº 12.711/2012; Lei nº 13.409/2016; Lei nº 14.723/2023	Estudantes de escola pública, com critérios de renda, raça/cor, pertencimento indígena ou quilombola e pessoas com deficiência.	Reserva de 50% das vagas; concorrência inicialmente pela ampla concorrência e, posteriormente, pelas vagas reservadas quando aplicável.	Desafios relacionados à permanência, assistência estudantil e desigualdades socioeconômicas, educacionais e territoriais.

Fonte 3: Elaboração própria (2024)

4 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar as políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil, considerando sua efetividade e adequação às necessidades da juventude rural no contexto sócio-histórico brasileiro. A revisão realizada indica que

políticas como o FIES, o PROUNI e a Lei de Cotas desempenharam papel relevante na ampliação das oportunidades de ingresso de grupos historicamente excluídos do ensino superior. Entretanto, os estudos e documentos analisados também apontam limitações quando essas políticas são observadas a partir das particularidades territoriais e socioeconômicas da juventude rural.

Os desafios identificados não se restringem à existência formal de mecanismos de acesso. A distância entre os territórios rurais e as instituições de ensino, os custos de deslocamento e moradia, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, as desigualdades educacionais anteriores ao ingresso e as limitações de infraestrutura e conectividade constituem fatores que podem atravessar as trajetórias acadêmicas desses jovens. Nesse sentido, a democratização do ensino superior envolve não apenas a ampliação das possibilidades de ingresso, mas também a articulação com condições que favoreçam a continuidade dos estudos.

A análise realizada sugere, portanto, que o fortalecimento das políticas de permanência constitui uma dimensão particularmente relevante para o enfrentamento dessas desigualdades. Medidas de assistência estudantil, apoio à moradia e à alimentação, transporte, inclusão digital e acompanhamento acadêmico podem ser especialmente importantes para estudantes que residem ou são oriundos de territórios rurais. Mais do que propor necessariamente uma política de acesso exclusiva para a juventude rural, os resultados reforçam a necessidade de que as políticas existentes reconheçam as desigualdades territoriais que atravessam as condições concretas de acesso e permanência no ensino superior.

Também se mostra relevante ampliar territorialmente as oportunidades educacionais. Nesse âmbito, iniciativas de interiorização das instituições públicas, expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e oferta de educação superior pública a distância podem contribuir para reduzir barreiras relacionadas ao deslocamento e à concentração das instituições nos centros urbanos. Essas estratégias, contudo, precisam estar acompanhadas de condições adequadas de conectividade, infraestrutura tecnológica e suporte pedagógico, evitando que a expansão das modalidades digitais reproduza desigualdades já existentes.

Cabe ressaltar que as conclusões deste estudo decorrem de uma revisão bibliográfica e documental. Portanto, não permitem estabelecer relações causais entre a implementação das políticas analisadas e as trajetórias acadêmicas dos jovens rurais. Os resultados expressam uma síntese crítica das evidências encontradas na literatura e nos

documentos selecionados, indicando potencialidades e limitações que devem ser aprofundadas por investigações empíricas.

Para pesquisas futuras, recomenda-se investigar diretamente as trajetórias de jovens rurais beneficiários dessas políticas, considerando ingresso, permanência, conclusão e evasão no ensino superior. Estudos qualitativos e longitudinais poderão contribuir para compreender as experiências desses estudantes e identificar em que medida fatores territoriais, socioeconômicos, institucionais e digitais interferem na continuidade de seus percursos educacionais.

ARTIGO 2 – O PERFIL SOCIOECONÔMICO E DEMOGRÁFICO DOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS RURAIS E O ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO BRASIL EM 2022

RESUMO

Desde o início do século XX tem-se criado políticas públicas com a finalidade de melhorar o acesso às Instituições de Ensino Superior (IES). Entre elas, pode-se mencionar o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a Lei de Cotas. Essas políticas auxiliaram no aumento da participação do jovem no ensino superior. Apesar disso, o acesso à universidade ainda é baixo no país, especialmente entre os jovens da área rural. Nesse sentido, o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) surgem como um aliado para aproximar esses dois universos. Esse trabalho teve como objetivo conhecer o perfil socioeconômico e demográfico dos jovens universitários rurais no Brasil em 2022 bem como analisar a relação do acesso às TDICs à inserção universitária desses jovens rurais. Como metodologia, utilizou-se de uma pesquisa quantitativa exploratória descritiva da base de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do quarto trimestre de 2022. Para análise dos dados, foram utilizados os *Softwares* SPSS e STATA e aplicação do modelo de regressão logística binomial para determinar a relação entre as variáveis de forma conjunta. A pesquisa evidenciou que, embora tenha ocorrido ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior, persistem desigualdades importantes entre os jovens residentes no meio rural. Em 2022, 36,98% dos jovens rurais de 18 a 29 anos frequentavam cursos de graduação. Entre os universitários rurais, observou-se predominância de estudantes do sexo feminino e maior participação na rede privada de ensino. A análise multivariada identificou associações estatisticamente significativas entre a frequência à graduação e características individuais, familiares, territoriais e socioeconômicas. O sexo feminino, o rendimento domiciliar per capita, a condição de filho no domicílio, a presença de familiar com ensino superior completo e determinadas regiões de residência apresentaram associação com maiores razões de chances de frequência à graduação. Por outro lado, a inserção na força de trabalho e a faixa etária de 26 a 29 anos estiveram associadas a menores razões de chances. Quanto às TDICs, verificou-se associação estatisticamente significativa entre o acesso à internet por microcomputador e a frequência ao ensino superior, enquanto o acesso por tablet e telefone celular não apresentou significância estatística no modelo ajustado. A interação entre renda superior a cinco salários mínimos e acesso por microcomputador também não foi estatisticamente significativa. Os resultados indicam, portanto, que a inserção da juventude rural no ensino superior se relaciona a múltiplas dimensões socioeconômicas, familiares, territoriais e digitais, sem que seja possível estabelecer relações causais entre essas características e a frequência à graduação.

Palavras-chave: Brasil. Jovem universitário rural. Pnad Contínua. TDICs.

1 Introdução

Apesar da criação de diversas políticas públicas ao longo do século XXI voltadas para a ampliação do acesso às Instituições de Ensino Superior (IES), como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a Lei de Cotas (Souza; Passos; Ferreira, 2023; Souza, 2023; Oliveira, 2023), persistem desigualdades estruturais que dificultam o ingresso e a permanência de jovens oriundos do meio rural nesse nível de ensino (Diéguez, 2015). Essas políticas, embora importantes, têm se mostrado insuficientes para romper com as barreiras históricas entre o campo e a cidade, especialmente no que se refere à distribuição desigual da oferta educacional e à valorização simbólica da vida urbana como caminho preferencial para o “sucesso” juvenil.

A migração de jovens do campo para os centros urbanos, frequentemente motivada pela busca por melhores condições de educação e trabalho, revela a exclusão territorial que marca o acesso às políticas educacionais por esse grupo. Essa mobilidade, conforme Zago (2016), incide de forma mais acentuada entre as mulheres, reforçando desigualdades de sexo e gerando impactos significativos nas dinâmicas familiares e comunitárias do meio rural. Além disso, o deslocamento para estudar em áreas urbanas implica desafios adicionais, como o custo de vida, a adaptação cultural e a fragilidade dos vínculos de pertencimento.

Nesse contexto, Santos, Sousa e Silva (2022) defendem uma abordagem crítica do direito à educação, que vá além das garantias legais e normativas, atentando-se às múltiplas desigualdades que atravessam as trajetórias educacionais dos jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade territorial. A juventude rural, inserida nas intersecções entre classe, sexo, raça e território, enfrenta obstáculos que não são contemplados por modelos homogêneos de política pública, construídos sob perspectivas urbanocêntricas e tecnocráticas.

Freire (2014), ao analisar os sentidos atribuídos à juventude rural por jovens pesquisadores, denuncia a persistência de políticas públicas baseadas em estereótipos urbanos, que ignoram as especificidades socioculturais do campo. A autora destaca a importância de uma escuta ativa e de uma produção de conhecimento situada, capaz de reconhecer as juventudes do meio rural como sujeitos de saberes, práticas e formas próprias de organização social. A superação da invisibilidade histórica a que estão

submetidos exige, portanto, políticas públicas que considerem a diversidade territorial e os processos de resistência protagonizados por esses sujeitos.

Barcellos e Mansan (2014) reforçam essa crítica ao realizarem um balanço das políticas voltadas à juventude rural no Brasil. Para os autores, apesar dos avanços formais no campo das políticas de juventude, a efetivação dos direitos ainda encontra sérios entraves, como a ausência de infraestrutura educacional no campo, o déficit de políticas intersetoriais e a carência de espaços de participação política efetiva. A educação, nesse cenário, permanece como um dos principais fatores de exclusão, sendo necessário romper com a lógica assistencialista e promover ações que articulem território, identidade e desenvolvimento local.

Essas reflexões fornecem subsídios para compreender os dados empíricos que serão analisados neste estudo de caso, uma vez que ajudam a dimensionar os sentidos atribuídos à educação pelos jovens do campo e os desafios enfrentados por eles para acessar o ensino superior. A articulação entre essas abordagens teóricas e a realidade vivenciada pelos sujeitos investigados permite evidenciar as limitações das políticas universais e a urgência de estratégias territorializadas e sensíveis às especificidades da juventude rural.

Nesse cenário, os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) assumem papel fundamental, pois, ao interligar dispositivos como computadores e celulares por meio da Internet, essas ferramentas digitais ampliam as possibilidades de acesso à informação e comunicação. Assim, as TDICs têm potencial para reduzir, ainda que de forma desigual, as barreiras impostas pelas disparidades territoriais, tornando-se recursos indispensáveis para a inclusão educacional e social (Pessoa *et al.*, 2022).

Como exemplo, destaca-se a pesquisa de Silva (2019), com 21 jovens rurais maiores de 18 anos da Escola Família Agrícola (EFA)⁵ Puris de Araponga e do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Licena) da Universidade Federal de Viçosa em Viçosa, notou-se que os alunos utilizam a tecnologia para os estudos. No trabalho, observou-se que os discentes, quando estavam no meio rural, tinham dificuldades em acessar à Internet, por isso, criavam meios para que, mesmo em casa, continuassem conectados.

⁵ EFA são instituições de ensino voltadas para a formação de jovens e adultos do meio rural, baseada na Pedagogia da Alternância.

Diante dos fatos mencionados, as questões que nortearam o presente estudo foram: Qual o perfil socioeconômico e demográficos dos jovens rurais que cursam ensino superior no Brasil? De que forma as TDICs têm contribuído para o acesso do jovem rural às universidades? O objetivo foi, portanto, conhecer o perfil socioeconômico e demográfico dos jovens universitários rurais no Brasil em 2022 bem como analisar a relação do acesso às TDICs à inserção universitária desses jovens rurais. A hipótese da pesquisa é de que há maior participação de mulheres rurais no ensino superior do que de homens, bem como maior frequência de acesso à internet pelo telefone celular em comparação a outros dispositivos, e que as condições de acesso às TDICs apresentam associação com a frequência desses jovens no ensino superior.

A presente investigação justifica-se pela necessidade de enfrentar desafios estruturais fundamentais para a promoção da qualidade da educação superior (Fialho; Neves; Oliva, 2024). Ademais, evidencia-se uma lacuna significativa na produção acadêmica relativa aos jovens oriundos do meio rural que acessam o ensino superior, conforme destacado por Zago (2016). Nesse contexto, Sposito (2009) enfatiza o caráter predominantemente urbano das pesquisas sobre juventude, apontando que apenas uma ínfima parcela das investigações focaliza a realidade dos jovens rurais. Tal desequilíbrio no campo investigativo pode resultar em generalizações inadequadas sobre a juventude brasileira, ao desconsiderar as especificidades e condições particulares das pequenas e médias cidades, bem como das zonas rurais.

2 Fundamentação teórica

2.1 Juventude e juventude rural: conceitos e especificidades

A compreensão da juventude exige um olhar multidimensional que considere suas especificidades socioculturais, históricas e econômicas. Conforme exposto por Sposito (2009), a juventude é uma categoria complexa, moldada por matrizes sociais que definem suas experiências e identidades, situando-se em um momento singular do ciclo de vida, que ultrapassa a simples transição entre infância e vida adulta. Esta concepção é formalizada também pela Lei nº 12.852/2013, que delimita a faixa etária dos jovens entre 15 e 29 anos, orientando as políticas públicas voltadas a esse grupo (Brasil, 2013).

Entender a juventude como uma categoria social heterogênea implica reconhecer sua diversidade cultural, social e política, bem como sua capacidade de construção ativa de identidades e engajamento social. Alves e Dayrell (2015) ressaltam a necessidade de

considerar os jovens como sujeitos sociais plenos, cujas práticas e saberes desafiam estereótipos que associam juventude exclusivamente à vulnerabilidade ou rebeldia. Esse reconhecimento demanda uma abordagem que articule as condições estruturais da vida juvenil, incluindo desigualdades de classe, raça, sexo e território, com as expressões de agência e resistência dos jovens, sobretudo aqueles oriundos das camadas populares.

No campo da pesquisa interdisciplinar, a juventude rural tem se destacado por sua pluralidade e pelas especificidades culturais que emergem desse contexto. Jadejiski e Foerste (2023) observam que a caracterização comum dos jovens como indivíduos em estado de transição pode levar à sua exploração, desconsiderando as diferenças internas da categoria juventude. Estudar as juventudes rurais revela novas expressões culturais e o papel ativo desses jovens na perpetuação e reinvenção das manifestações culturais populares.

De forma crítica, Dayrell (2016) propõe uma visão ampliada da juventude, compreendendo-a como uma construção social e histórica, que vai além dos critérios biológicos ou etários, e enfatiza a importância de reconhecer os jovens como sujeitos de direitos e cultura capazes de atuar no mundo social. Essa perspectiva fundamenta ações como as do Observatório da Juventude da UFMG, que busca articular juventude, cultura e participação, valorizando saberes e práticas culturais juvenis, especialmente das periferias urbanas, e reconhecendo a pluralidade das juventudes conforme suas condições sociais, raciais, territoriais e de sexo.

Ao focar na juventude rural, Weisheimer (2005) destaca a heterogeneidade e complexidade dessa população, frequentemente invisibilizada e marginalizada nas políticas públicas e na produção acadêmica. A juventude rural sofre exclusão em diversos campos, especialmente no acesso à educação, ao trabalho qualificado e à participação política, ainda que desenvolva estratégias próprias de permanência e ressignificação identitária. Assim, sua condição não se reduz ao espaço geográfico, mas envolve processos sociais, culturais e econômicos que interligam o rural e o urbano.

Essa dinâmica, ao mesmo tempo em que amplia o acesso a determinados bens e serviços, revela também desigualdades persistentes no que tange às oportunidades educacionais, à infraestrutura e à valorização simbólica das juventudes camponesas. Conforme analisa Redin (2019), essa articulação territorial tem favorecido, em algumas regiões, o surgimento de espaços de convivência, cultura e educação voltados para os jovens do campo, permitindo a emergência de novas identidades juvenis híbridas. No entanto, tais avanços ainda são desiguais e pontuais, o que reforça a importância de

políticas públicas integradas que dialoguem com as múltiplas realidades juvenis, reconhecendo suas especificidades territoriais e ampliando suas possibilidades de futuro.

2.2 Juventude rural e acesso ao ensino superior

Nesse sentido, as legislações brasileiras voltadas à educação também abrangem os jovens do meio rural, garantindo-lhes acesso ao ensino superior por meio das instituições públicas e privadas. Para atender à diversidade de perfis e contextos desses estudantes, o ensino superior é oferecido em diferentes formatos, incluindo as modalidades presencial, semipresencial e Educação à Distância (EAD) (Castro, *et al.*, 2023).

O acesso ao ensino superior no Brasil é feito preferencialmente pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é uma avaliação padronizada aplicada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, servindo como instrumento para o ingresso em instituições de ensino superior e para o acesso a programas governamentais de apoio estudantil. A partir do resultado obtido nessa avaliação, o aluno precisa se cadastrar no Sistema de Seleção Unificada (SISU), e dependendo da nota pode se candidatar a um curso cuja entrada exija a nota que ele tem. Ou seja, quanto maior a nota, maior a opção de curso e de instituições nas quais ele pode se inscrever. É a nota que determina o curso e a instituição que o estudante terá chances de se matricular. Em geral, os cursos nas universidades públicas são mais concorridos e não tendo nota suficiente para entrar nessas instituições, resta conseguir uma vaga numa instituição privada de ensino. Estudantes que não têm recursos para custear a mensalidade, podem ainda se candidatar a uma bolsa integral ou parcial do Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁶ ou, como último recurso, solicitar o FIES. Não tendo obtido nenhum auxílio dessas políticas públicas, ainda há a possibilidade de solicitar bolsas e financiamento nas próprias IES ou em instituições financeiras que tenham programas voltados para estudantes do ensino superior (Redin, 2017; Marcom; Kleinke, 2021).

Redin (2017) analisa que o PROUNI representa, para a juventude rural, uma possibilidade de superação das barreiras simbólicas historicamente impostas entre

⁶ Programa do Governo Federal que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior a estudantes de baixa renda, com base no desempenho no ENEM.

aqueles que possuem e os que não possuem acesso à escolarização formal. O ingresso no ensino superior, nesse contexto, contribui para a ressignificação do papel social desses jovens, conferindo-lhes reconhecimento e legitimidade no mundo do trabalho. No entanto, o autor também aponta que, no âmbito das políticas educacionais, a juventude rural ainda se encontra em situação de invisibilidade, sendo frequentemente marginalizada em processos como o das cotas, uma vez que a adoção exclusiva do critério de baixa renda pode não contemplar adequadamente as especificidades desse grupo no acesso ao PROUNI.

Ainda visando acessar o ensino público, o candidato pode se valer da Lei de Cotas, caso atenda os critérios exigidos como ter feito todo o Ensino Médio em escolas públicas, ter renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa da família, se declarar como pardo, negro ou indígena ou comprovar ter alguma deficiência (Alan; Fensterseifer, 2024). Alan e Fensterseifer (2024) analisam que a implementação da Lei de Cotas representou um avanço significativo no processo de democratização do acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes oriundos de escolas públicas e pertencentes a famílias de baixa renda. A legislação assegurou que 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior fossem reservadas a esse público, promovendo, ainda, a inclusão de pessoas negras, pardas, indígenas e demais grupos historicamente marginalizados no sistema educacional brasileiro. Essa medida contribuiu para uma integração social sem precedentes, ao reconhecer a necessidade de reparação das desigualdades históricas que afetaram esses segmentos da população.

Além de estudantes urbanos em situação de vulnerabilidade, os jovens do meio rural também podem ser beneficiados pela Lei de Cotas, uma vez que, em sua maioria, pertencem a famílias de baixa renda e cursam todo o ensino básico em escolas públicas, sobretudo em regiões onde o acesso a instituições privadas é praticamente inexistente. Essa população, historicamente invisibilizada nas políticas de acesso ao ensino superior, encontra na legislação uma possibilidade concreta de ruptura com os ciclos de exclusão social e educacional. No entanto, é preciso considerar que, embora os critérios socioeconômicos da lei possam abranger esse grupo, a ausência de um recorte territorial explícito pode dificultar a identificação e o acompanhamento efetivo da juventude rural nos processos seletivos. Isso levanta a necessidade de ampliar o debate sobre ações afirmativas que considerem também as desigualdades territoriais, valorizando as especificidades e os desafios enfrentados pelos jovens do campo no percurso até o ensino superior.

Além do PROUNI, os estudantes da rede privada de ensino superior podem recorrer ao FIES⁷, que constitui uma alternativa para o custeio de cursos em instituições particulares avaliadas positivamente pelo Ministério da Educação. O programa oferece financiamentos parciais ou integrais, sendo que a quitação do valor financiado é de responsabilidade do beneficiário após a conclusão do curso, ainda que sem a incidência de juros. Dessa forma, os recursos devolvidos ao fundo tornam-se disponíveis para atender outros estudantes em situação semelhante (Castro; Almeida, 2020; Nüske, 2020; Castro, *et al.*, 2023; Teixeira, 2023).

Essas políticas, além de apoiarem a escolarização da população, em particular dos jovens, também permitem que esses grupos adiem sua entrada no ambiente profissional, o que pode resultar em uma inserção mais qualificada nesse espaço. Ao longo dos últimos 30 anos, várias políticas foram definidas para elevar o grau de escolaridade da população brasileira, com destaque no aumento da porcentagem de indivíduos com ensino superior completo. Essas atividades têm impulsionado a expansão do ensino superior, tanto no setor público quanto no privado, visando à universalização desse nível educacional (Diéguez, 2015).

Evidentemente, esse cenário de expansão das políticas de acesso ao ensino superior também despertou entre os jovens do meio rural o desejo e a possibilidade concreta de cursar uma graduação, ainda que essa trajetória se mostre permeada por barreiras objetivas e simbólicas.

Martins (2019), ao investigar experiências de formandos e egressos das EFAs no Espírito Santo, demonstra que o ensino superior passou a fazer parte dos projetos de vida de muitos jovens camponeses, especialmente daqueles que passaram por processos educativos baseados na pedagogia da alternância. Esses sujeitos revelam que, para além da valorização da educação formal como via de mobilidade social, o ensino superior é compreendido como uma ferramenta para o fortalecimento da agricultura familiar e para a permanência qualificada no campo. Tal perspectiva rompe com a lógica dominante que associa o êxodo rural à ascensão social, e aponta para a construção de projetos juvenis que integram formação acadêmica e compromisso com o território, mesmo diante das dificuldades de acesso, financiamento e permanência nas instituições de ensino. O reconhecimento do ensino superior como direito e como instrumento de transformação

⁷ Programa do Governo Federal que oferece financiamento a estudantes de baixa renda para cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, com juros reduzidos e prazo estendido para pagamento.

individual e coletiva passa, assim, a integrar as disputas simbólicas e materiais em torno da valorização das juventudes rurais.

2.3 Políticas públicas e desigualdades educacionais

A universalização do ensino superior, no Brasil, emergiu como uma resposta à histórica exclusão educacional que privilegiava segmentos urbanos, brancos e de alta renda. Durante décadas, as instituições universitárias funcionaram como espaços seletivos, acessíveis apenas à elite econômica, que possuía melhores condições de preparação e acesso aos vestibulares, sobretudo nas universidades públicas. Como indicam Alan e Fensterseifer (2024), antes da adoção de políticas afirmativas, os estudantes oriundos de escolas públicas, especialmente de contextos rurais, enfrentavam barreiras quase intransponíveis, tornando o ingresso no ensino superior um privilégio herdado, não um direito universal.

É nesse cenário que se torna essencial refletir sobre as desigualdades entre juventudes urbanas e rurais. Dados recentes indicam que, embora tenham ocorrido avanços nas taxas de escolarização, persistem importantes disparidades regionais e territoriais. O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024) aponta que as regiões Norte e Nordeste, majoritariamente rurais e com maiores índices de pobreza, ainda não alcançaram a meta de escolaridade mínima para jovens entre 18 e 29 anos. Tais desigualdades reforçam a seletividade do sistema educacional, dificultando o acesso ao ensino superior para jovens rurais, cuja trajetória é marcada por precariedades estruturais que incluem desde o transporte escolar até a escassez de instituições próximas e a baixa qualidade do ensino médio.

As políticas públicas implementadas na última década têm contribuído para ampliar o acesso ao ensino superior por parte de segmentos da população anteriormente excluídos. Contudo, essas iniciativas ainda são insuficientes, já que uma parcela significativa da população permanece sem alcançar esse nível de educação (Barretto; Mangili; Gianezini, 2021).

No Brasil, o ensino superior é acessado por apenas 15% da população com idades entre 18 e 24 anos, permanecendo como um privilégio reservado a uma parcela limitada da sociedade. Ademais, as desigualdades sócioeconômicas dificultam o acesso e a permanência das classes populares na educação superior. Diante disso, conclui-se que apesar dos progressos impulsionados pelas políticas públicas de democratização, esse

nível educacional ainda continua inacessível para muitas pessoas (Barretto; Mangili; Gianezini, 2021).

De acordo com Barretto, Mangili e Gianezini (2021), o acesso à educação superior ainda representa um desafio significativo para muitos jovens, especialmente aqueles em condições socioeconômicas desfavoráveis. As dificuldades financeiras, a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e os mecanismos de reprodução social, sustentados por estereótipos e crenças limitantes, contribuem para a manutenção de um cenário de desigualdade e para a naturalização das condições vividas. Em um contexto marcado por valores neoliberais e uma lógica meritocrática, essas barreiras são frequentemente ignoradas pelos sistemas de seleção universitária. Dessa forma, evidenciam-se a urgência e a relevância das políticas públicas de ações afirmativas como instrumentos fundamentais para a promoção da equidade no acesso ao ensino superior.

Nesse contexto, cabe destacar que a juventude rural vivencia um duplo processo de exclusão: territorial e simbólica. Territorial porque reside em áreas historicamente desassistidas pelo Estado, com baixa oferta de serviços educacionais de qualidade; simbólica porque sua identidade, saberes e modos de vida são frequentemente desvalorizados frente ao modelo urbano hegemônico. Isso faz com que, mesmo diante das políticas de expansão do ensino superior, esses jovens continuem encontrando obstáculos concretos à permanência e ao êxito acadêmico.

Apesar dos avanços promovidos por políticas públicas como o PROUNI, o FIES e a Lei de Cotas, o perfil socioeconômico do estudante universitário brasileiro ainda reflete desigualdades profundas. Segundo dados do IBGE (2022), a maior parte dos estudantes do ensino superior concentra-se em áreas urbanas das regiões Sudeste e Sul, sendo predominantemente brancos, com renda familiar acima de três salários mínimos. Jovens do campo, mesmo quando atendem aos critérios de baixa renda ou raça/cor, nem sempre conseguem competir em igualdade de condições, pois seus desafios ultrapassam o acesso: envolvem transporte, alimentação, moradia e ausência de redes de apoio.

Paulo (2014), ao analisar juventudes rurais nordestinas, aponta que o acesso à universidade não é apenas uma questão de ingresso, mas de permanência digna. Em sua pesquisa, jovens do semiárido revelam que, muitas vezes, são obrigados a migrar para centros urbanos distantes, rompendo com laços familiares e comunitários, o que acarreta sofrimento psíquico e abandono dos estudos. Isso mostra como a democratização do ensino superior, para ser efetiva, precisa ser sensível à diversidade territorial e cultural das juventudes brasileiras.

Barretto, Mangili e Gianezini (2021) também chamam atenção para a ausência de políticas de acompanhamento aos estudantes no percurso acadêmico, especialmente para aqueles oriundos de grupos historicamente excluídos, como os jovens do meio rural. Sem apoio para enfrentar os desafios acadêmicos, financeiros e emocionais, muitos acabam por abandonar os cursos, perpetuando o ciclo de exclusão.

Segundo as autoras, a partir de 2018, houve um aumento de matrículas em IES privadas, bem como na modalidade a distância. As autoras salientam dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2018, em que 83,1% das matrículas foram vinculadas a instituições privadas e 16,9% em IES públicas. Corroborando o exposto, Moravia e Coelho (2022) expõem que, no Censo da Educação Superior de 2019, 88,4% das IES no Brasil eram do setor privado, responsável por 75,8% das matrículas do ensino superior.

Assim, é fundamental repensar a lógica meritocrática que ainda rege o acesso e a permanência no ensino superior. A ideia de mérito desconsidera as desigualdades de origem e desresponsabiliza o Estado por garantir equidade nas trajetórias educacionais. Como argumentam Barbosa e Pires (2022), é necessário compreender o mérito como uma construção relacional, influenciada por condições sociais, econômicas e culturais, e não como atributo individual.

Para além das estatísticas, é preciso reconhecer que cada jovem rural que acessa o ensino superior rompe com estruturas históricas de exclusão. No entanto, esse rompimento não deveria ser uma exceção. É papel das políticas públicas criar condições objetivas para que o ensino superior não seja um destino improvável para a juventude rural, mas uma possibilidade concreta, legitimada pela valorização de sua trajetória, território e identidade.

2.4 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, inclusão digital e juventude rural

Com o surgimento das TICs, especialmente a partir da expansão da internet nos anos 1990, predominou uma visão otimista quanto ao seu potencial transformador. Segundo Alves (2021), acreditava-se que a ampliação da conectividade promoveria uma sociedade mais democrática, informada e inclusiva.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm desempenhado um papel cada vez mais relevante na vida social contemporânea, configurando-se como instrumentos que ampliam o acesso à informação, à educação e à

participação social. Corrêa e Mill (2020) destacam que essas tecnologias favorecem o desenvolvimento coletivo ao proporcionar novas formas de interação, aprendizagem e difusão de conteúdos, especialmente quando articuladas a processos educativos e à mobilização de comunidades. No entanto, os benefícios gerados pelas TDICs não se distribuem de forma homogênea entre os territórios urbanos e rurais.

No meio rural, a apropriação das TDICs encontra entraves estruturais importantes, como a baixa cobertura de internet de qualidade, a precariedade da infraestrutura de conectividade e a ausência de políticas públicas efetivas de inclusão digital. Essa desigualdade tecnológica se soma às demais desigualdades vivenciadas pela juventude rural no acesso à educação formal, especialmente ao ensino superior, criando um ciclo de exclusão informacional, educacional e simbólica. Apesar da familiaridade que os jovens demonstram com as tecnologias digitais, muitos ainda enfrentam barreiras concretas para acessá-las de forma plena e autônoma, o que compromete não apenas a sua formação educacional, mas também sua participação ativa na vida pública e nos espaços de decisão.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que as políticas públicas voltadas à educação superior e à inclusão digital não podem ser tratadas de forma dissociada. Para os jovens do campo, especialmente aqueles pertencentes a camadas populares e a grupos racializados, o acesso ao ensino superior é condicionado por múltiplas dimensões da desigualdade, que incluem também o acesso à internet e aos recursos tecnológicos. A interdependência entre acesso à educação e à informação digital aponta para a necessidade de políticas integradas que considerem a realidade territorial dos jovens rurais, articulando educação, conectividade e valorização dos saberes locais como eixos estruturantes para sua emancipação social.

Conforme analisado ao longo desta revisão de literatura, observa-se que, embora tenham ocorrido avanços importantes no campo das políticas sociais voltadas à juventude, especialmente no que tange à expansão do ensino superior e à ampliação do acesso às TDICs, esses progressos não foram suficientes para romper com a lógica excludente que historicamente marca as trajetórias da juventude rural. Os jovens do campo ainda ocupam uma posição periférica nos processos de desenvolvimento educacional e tecnológico do país, sendo frequentemente invisibilizados tanto nas formulações políticas quanto na produção acadêmica. Diante disso, é necessário reivindicar políticas públicas territorializadas, intersetoriais e sensíveis à diversidade das juventudes brasileiras, que promovam efetivamente o direito à educação superior e à inclusão digital como elementos centrais para a cidadania plena desses sujeitos.

3 Metodologia

3.1 Base de dados e variáveis

Para alcançar os objetivos da pesquisa, responder às perguntas de investigação e testar a hipótese proposta, foi realizada uma pesquisa quantitativa com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2022. Trata-se de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que coleta dados trimestrais sobre a população brasileira, abrangendo aspectos como emprego, rendimento, educação, migração e características socioeconômicas. A pesquisa teve início em 2011 em caráter experimental em algumas regiões do país e foi implementada pelo IBGE em todo território nacional em 2012 (IBGE, 2014). Seu intuito é gerar indicadores que permitam monitorar as variações trimestrais e a evolução, tanto a médio quanto a longo prazo, da força de trabalho, além de fornecer dados essenciais para a análise e o desenvolvimento socioeconômico do país (IBGE, 2014).

A Pnad Contínua apresenta uma amostra probabilística de domicílios, distribuída em diferentes níveis geográficos, com o objetivo de assegurar a representatividade dos resultados. O plano amostral é baseado em conglomerados, adotando uma seleção em dois estágios e a estratificação das Unidades Primárias de Amostragem (UPAs), que são formadas por agrupamentos de, no mínimo, 60 Domicílios Particulares Permanentes (DPPs), que englobam domicílios entrevistados, domicílios nos quais não foi possível realizar a entrevista, e aqueles desocupados no período da coleta (IBGE, 2014).

No primeiro estágio, as UPAs são selecionadas a partir do Cadastro Mestre, que contém informações sobre dependência administrativa e características sociodemográficas das unidades. Em seguida, realiza-se a escolha de 14 domicílios em cada UPA, por meio de amostragem aleatória simples, utilizando como base o Cadastro Nacional de Endereços para Fins Estatísticos. Cada domicílio selecionado é visitado durante cinco trimestres consecutivos, com intervalo de três meses entre as visitas, sendo os dados coletados por meio de questionários que registram as características básicas dos moradores (IBGE, 2025).

A estratificação do plano amostral ocorre inicialmente por divisão administrativa, na qual as UPAs são agrupadas em cinco categorias, como capitais e demais municípios. Posteriormente, procede-se à estratificação geográfica e espacial, que visa garantir a distribuição da amostra em todo o território nacional, permitindo que os resultados reflitam as características específicas das diversas áreas dentro dos estratos definidos.

Além disso, há a estratificação por situação dos domicílios, que tem como finalidade aprimorar a precisão das estimativas derivadas dos dados coletados (IBGE, 2014).

Adicionalmente, cada unidade amostral, UPAs, domicílios ou moradores, recebe um fator de expansão ou peso amostral. O cálculo desses pesos ocorre em três etapas: inicialmente, o peso básico, que corresponde à inversa da probabilidade de seleção do domicílio, considerando a escolha da UPA e dos domicílios nela contidos; em seguida, o ajuste por não resposta, que corrige as perdas decorrentes de recusas, ausência de contato ou outras razões que inviabilizam a coleta de dados em domicílios ocupados; e, por fim, o ajuste por calibração, que modifica os pesos para garantir que as estimativas populacionais em diferentes níveis geográficos sejam mais precisas e condizentes com os valores reais (IBGE, 2014).

Para o presente trabalho, utilizou-se dados referentes ao quarto trimestre de 2022 da Pnad Contínua, última edição da pesquisa disponível na data de escrita do trabalho. Devido à covid-19⁸, o método de coleta de dados foi alterado de entrevistas presenciais para entrevistas telefônicas. Essa mudança metodológica implicou uma aplicação mais geral dos questionários, no sentido de que os instrumentos passaram a ser utilizados de forma padronizada e ampla para todos os domicílios selecionados, com menor possibilidade de adaptação às especificidades regionais e contextuais das entrevistas. Como consequência, observou-se uma redução no aproveitamento do material coletado, o que se refere à diminuição na taxa de respostas válidas, à perda de informações mais detalhadas e à limitação da profundidade das respostas, comprometendo parcialmente a qualidade e a completude dos dados (Brasil, 2022).

Para esta pesquisa, foram explorados os módulos temáticos “Domicílio”, “Educação”, “Ocupação” e “Tecnologia da Informação e Comunicação”, referentes ao quarto trimestre de 2022. As análises foram restritas a jovens com idade de 18 a 29 anos, que tinham a situação de domicílio rural e segundo status de curso superior na semana de referência da pesquisa (estava estudando, não estava estudando). Ademais, utilizou-se o

⁸ A covid-19, causado pelo vírus Sars-Cov-2, iniciou-se em 2019 na cidade de Wuhan, na China. Em março de 2020, o mundo já estava vivendo uma pandemia global. Por causa disso, diversas atividades e serviços que aglomeravam pessoas foram suspensos. Exemplos de locais fechados foram comércios e escolas. Além disso, passou-se a ser obrigatório o uso de máscaras e higienização das mãos pela área da saúde. Houve o isolamento social dos cidadãos (Santos; Santos, 2021).

peso com ajuste por calibração⁹. As variáveis utilizadas da Pnad Contínua, bem como as categorizações estabelecidas são apresentadas no Apêndice A.

O modelo incluiu como variável dependente a frequência à graduação. As variáveis independentes consideradas foram acesso à internet por microcomputador, acesso à internet por telefone celular, faixa etária, região geográfica de residência, rendimento domiciliar per capita, condição de filho no domicílio, escolaridade materna, sexo, raça/cor e condição na força de trabalho. A descrição e a operacionalização de cada variável encontram-se apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Descrição e operacionalização das variáveis utilizadas na análise

Variável	Categorias
Frequenta graduação (dependente)	0 = Não; 1 = Sim
Acesso à internet por microcomputador	0 = Não; 1 = Sim
Acesso à internet por telefone celular	0 = Não; 1 = Sim
Faixa etária 18 a 25 anos	0 = Não; 1 = Sim
Faixa etária 26 a 29 anos	0 = Não; 1 = Sim
Região Norte	0 = Não; 1 = Sim
Região Nordeste	0 = Não; 1 = Sim
Região Sudeste	0 = Não; 1 = Sim
Região Centro-Oeste	0 = Não; 1 = Sim
Logaritmo da renda domiciliar per capita	Variável contínua
Filho do domicílio	0 = Não; 1 = Sim
Mãe com ensino superior completo	0 = Não; 1 = Sim
Sexo feminino	0 = Masculino; 1 = Feminino
Raça/cor branca	0 = Não branca; 1 = Branca
Fora da força de trabalho	0 = Não; 1 = Sim

Fonte 4: Elaboração própria (2024)

3.2 Análise estatística

Para análise dos dados, foram utilizados o *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e o *Software* de Estatística STATA. Para a análise descritiva dos dados, foram construídas tabelas de frequência simples e tabelas cruzadas no software SPSS, de modo a investigar a distribuição das variáveis de interesse segundo as características sociodemográficas da população estudada.

Com o objetivo de avaliar a existência de associação estatística entre variáveis categóricas, foram aplicados os testes de independência Qui-Quadrado de Pearson com correção de Rao-Scott. Essa correção é recomendada para pesquisas baseadas em

⁹ Foi utilizado o peso amostral da PNAD Contínua, variável V1028, que corresponde ao peso do domicílio e das pessoas, ajustado por calibração com base na projeção populacional. Esse peso incorpora correções por não resposta e garante a representatividade da amostra em relação à população-alvo.

amostras complexas, como é o caso da Pnad Contínua, cuja amostragem é estruturada por conglomerados e estratos. O ajuste proposto por Rao e Scott permite que as estimativas reflitam de forma mais precisa a variabilidade decorrente do plano amostral, corrigindo os graus de liberdade e evitando inferências enviesadas que poderiam surgir do uso do teste tradicional. Assim, o valor da estatística é ajustado de modo a considerar a estrutura de pesos amostrais e as correlações intraclasse (IBGE, 2025).

O teste Qui-Quadrado de Pearson, por sua vez, verifica se a distribuição observada de frequências entre duas variáveis categóricas difere significativamente da distribuição esperada sob a hipótese de independência. Em outras palavras, ele mede se há evidência estatística de associação entre as variáveis analisadas, permitindo identificar padrões relevantes dentro da amostra (IBGE, 2025). No presente estudo, esse procedimento foi utilizado para analisar, por exemplo, se há relação entre o acesso à internet por diferentes dispositivos e o fato de o jovem estar ou não frequentando o ensino superior. Foram considerados estatisticamente significativos os resultados com p-valor inferior a 0,05 (5%).

Neste artigo, o número total da amostra de jovens universitários rurais de 18 a 29 anos foi de 279.452 indivíduos para criação do perfil. Contudo, esse número reduziu para 272.582 no momento de análise do acesso às TDICs, após o tratamento dos dados faltantes. Na etapa seguinte, foi estimado um modelo de regressão logística binária com o objetivo de investigar a associação conjunta entre diferentes variáveis socioeconômicas, demográficas e relacionadas ao acesso às TDICs e a frequência de jovens residentes em áreas rurais no ensino superior.

A regressão logística é uma técnica estatística amplamente utilizada quando a variável dependente é dicotômica, ou seja, assume apenas dois valores possíveis. No presente estudo, a variável dependente foi a frequência em curso de graduação (sim = 1; não = 0). Essa modelagem permite estimar a probabilidade de ocorrência do evento de interesse (frequentar o ensino superior) em função das variáveis independentes selecionadas. O modelo logístico binário (Cameron; Trivedi, 2005) pode ser representado pela seguinte equação:

$$\ln(p/1-p) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k$$

Em que:

- p é a probabilidade de um jovem rural frequentar o ensino superior;
- $p/1-p$ representa o “odds ratio”, ou razão de chances;
- $\ln$ é o logaritmo natural;

- β_0 é o intercepto do modelo;
- $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_k$ são os coeficientes estimados das variáveis independentes $X_1, X_2, \dots, X_k$, respectivamente.

A interpretação dos coeficientes é realizada a partir das razões de chances associadas a cada variável explicativa, permitindo estimar como determinadas características se associam a maiores ou menores chances de frequência ao ensino superior, em comparação às respectivas categorias de referência.

A escolha desse modelo justifica-se por sua adequação à análise de uma variável dependente dicotômica e pela possibilidade de incluir variáveis independentes categóricas e contínuas (Cameron; Trivedi, 2005). Também foram testados termos de interação entre variáveis selecionadas, incluindo rendimento domiciliar per capita e acesso à internet por microcomputador. Contudo, como esses termos não apresentaram significância estatística, não foram mantidos na interpretação final do modelo.

Primeiramente, realizou-se a importação do banco de dados, ocasião em que as variáveis foram renomeadas e receberam etiquetas explicativas. Posteriormente, foram excluídas as observações com rendimento domiciliar per capita igual a zero e estabelecido um limite superior de R\$ 15.000 para a variável renda, visando reduzir a influência de valores extremos e preservar a consistência das análises estatísticas realizadas. Posteriormente, aplicou-se a transformação logarítmica ao rendimento domiciliar per capita, com o propósito de reduzir a dispersão dos dados e melhorar a robustez das estimativas do modelo logit.

Para a estimação do modelo logit, foram selecionadas variáveis relacionadas às características sociodemográficas, econômicas e de acesso às tecnologias digitais, além de uma variável de interação entre rendimento domiciliar per capita superior a cinco salários mínimos e acesso à internet via microcomputador. A operacionalização e a codificação das variáveis utilizadas são apresentadas no Quadro 3.

Adicionalmente, a análise foi restrita aos jovens de 18 a 29 anos residentes em áreas rurais, em conformidade com os critérios definidos pelo Estatuto da Juventude (Brasil, 2013).

A estimação do modelo foi realizada no software STATA, com aplicação do comando `svy` para incorporação do plano amostral complexo da Pnad Contínua, que considera tanto os estratos de municípios autorepresentativos e não autorepresentativos quanto a unidade primária de amostragem (UPA) usando o seguinte comando no STATA: `svyset [pweight=peso], strata(estrato) psu(upa) singleunit(centered)`. A variável de peso

corresponde ao código v1028 (peso trimestral com correção de não entrevista com pós-estratificação pela projeção de população) segundo o estabelecido por Trovão e Silva Júnior (2022). Este procedimento garante a representatividade estatística dos resultados em nível nacional.

Com o modelo estimado e a partir dos coeficientes da regressão logística, que indicam os sinais e significância estatística, estimou-se também os *odds ratios* (razão de chances), que expressam as chances relativas de um jovem rural frequentar a graduação a partir de suas características individuais, familiares e contextuais.

Por fim, avaliou-se a presença de multicolinearidade entre as variáveis explicativas por meio do Fator de Inflação da Variância (Variance Inflation Factor – VIF). Todos os valores obtidos foram inferiores a 10, indicando níveis aceitáveis de correlação entre as variáveis independentes e afastando a existência de problemas significativos de multicolinearidade na estimação do modelo.

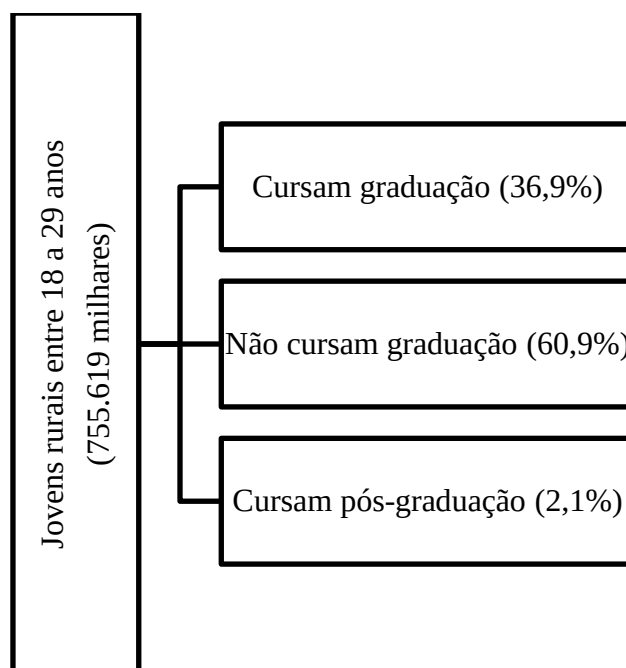
Foram realizados testes adicionais de interação entre variáveis selecionadas; contudo, os resultados não apresentaram significância estatística, razão pela qual tais termos não foram considerados nas análises finais do modelo.

A utilização da regressão logística binária possibilitou examinar a associação entre a frequência ao ensino superior e um conjunto de variáveis sociodemográficas, econômicas e de acesso às tecnologias digitais. As estimativas foram realizadas considerando o desenho amostral complexo da Pnad Contínua, assegurando maior adequação metodológica à estrutura dos dados e maior robustez às inferências produzidas.

4 Resultados e discussão

Em 2022, a população total de jovens de 18 a 29 anos residentes em áreas rurais do Brasil foi de 755.619 indivíduos. Dentre esses, 279.452 jovens (36,98%) frequentavam cursos de graduação. Além disso, 16.029 jovens (2,12%), encontravam-se matriculados em cursos de pós-graduação (Figura 1). Esses dados evidenciam a baixa inserção do jovem rural no ensino superior, especialmente nos níveis mais avançados, e reforçam a importância de se analisar os fatores que favorecem ou limitam esse acesso, tais como variáveis socioeconômica e o uso das tecnologias digitais.

Figura 1: Distribuição percentual dos jovens rurais entre 18 a 29 anos segundo escolaridade, Brasil 2022



Fonte 5: Elaboração própria com base na Pnad Contínua (IBGE, 2022)

Dentre os 279.452 jovens residentes em áreas rurais que frequentavam a graduação em 2022, a maioria (260.057 indivíduos) estava cursando o ensino superior pela primeira vez, representando 93% desse grupo. Em contraste, 19.365 jovens (6,9%) já possuíam uma graduação concluída e encontravam-se em um segundo curso de nível superior.

Observa-se que a maior parte dos jovens rurais entre 18 e 29 anos não frequentava cursos de graduação em 2022. Esse resultado evidencia que o acesso ao ensino superior ainda não alcança de forma homogênea a juventude residente em áreas rurais. A literatura tem apontado que diferentes fatores, como condições socioeconômicas, características territoriais e disponibilidade de políticas educacionais, podem contribuir para esse cenário (Alan; Fensterseifer, 2024). Contudo, a identificação das associações entre esses fatores e a frequência ao ensino superior requer análises complementares, desenvolvidas nas seções subsequentes.

A análise dos dados referentes aos jovens rurais de 18 a 29 anos que frequentavam o ensino superior ou já haviam concluído a graduação em 2022 permite observar diferenças importantes entre as faixas etárias. Entre os jovens rurais de 26 a 29 anos, 15,7% já haviam concluído a graduação. Esse percentual foi menor entre aqueles de 22 a 25 anos (7,3%) e ainda mais reduzido entre os jovens de 18 a 21 anos (3,7%).

Considerando que a conclusão do ensino superior tende a ocorrer em idades mais avançadas, os resultados sugerem um aumento gradual da proporção de graduados à medida que a idade avança dentro do grupo analisado.

Embora seja esperado que os percentuais de conclusão sejam mais elevados entre os jovens mais velhos, os resultados também evidenciam que a parcela de jovens rurais com ensino superior completo permanece relativamente reduzida. Esse cenário é compatível com os indicadores educacionais apresentados por Brasil (2024), segundo os quais os jovens rurais de 18 a 29 anos possuíam, em 2023, média de 10,4 anos de estudo. Tal resultado permanece abaixo da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que previa a elevação dessa média para 12 anos até 2024.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição percentual dos jovens rurais de 18 a 29 anos que frequentavam o ensino superior em 2022, segundo idade, sexo, região e raça/cor. Em relação à idade, observa-se maior concentração entre os jovens de 18 a 21 anos, que correspondiam a 48,4% dos universitários rurais. Em seguida, aparecem os jovens de 22 a 25 anos, com 35,6%, e aqueles de 26 a 29 anos, que representavam 16,0% desse grupo.

Quanto ao sexo, verifica-se predominância feminina entre os universitários rurais, uma vez que as mulheres representavam 63,9% dos estudantes, enquanto os homens correspondiam a 36,1%. Em termos regionais, a maior proporção estava concentrada no Nordeste, seguido pelas regiões Sul, Sudeste, Norte e Centro-Oeste. No que se refere à raça/cor, observa-se maior participação de jovens brancos e pardos, enquanto os percentuais de jovens pretos e de outras categorias raciais foram mais reduzidos.

Esses resultados permitem caracterizar a composição interna dos jovens rurais que acessavam o ensino superior em 2022, sem, contudo, indicar isoladamente as causas das diferenças observadas. Assim, as desigualdades relacionadas ao acesso e à permanência no ensino superior devem ser interpretadas em articulação com os demais resultados da pesquisa e com a literatura sobre juventude rural, desigualdades educacionais e políticas públicas.

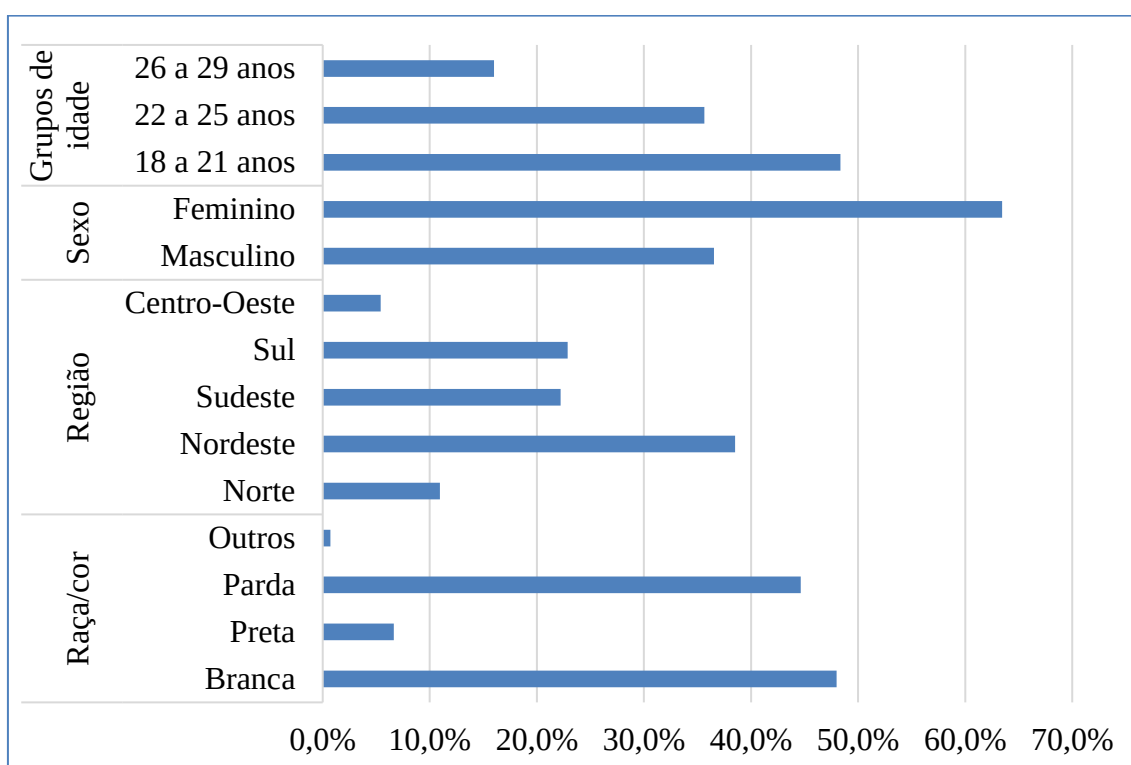
Segundo Barbosa e Pires (2022), a implementação de políticas sociais e ações afirmativas contribuiu para ampliar o ingresso de pessoas negras, mulheres e indivíduos de baixa renda no ensino superior brasileiro, promovendo mudanças importantes no perfil estudantil. Entretanto, os autores destacam que tais políticas não foram suficientes para eliminar as desigualdades historicamente presentes no acesso à educação superior.

A Meta 8 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece o compromisso de elevar a escolaridade média da juventude brasileira e reduzir desigualdades educacionais.

Contudo, os dados mais recentes indicam a persistência de diferenças entre grupos raciais. Em 2023, a escolaridade média dos jovens negros (pretos e pardos) foi de 11,4 anos de estudo, enquanto entre os jovens não negros (brancos e amarelos) esse indicador alcançou 12,4 anos (Brasil, 2024).

Essas diferenças tornam-se particularmente relevantes quando analisadas em conjunto com as desigualdades territoriais discutidas ao longo desta pesquisa. A literatura tem demonstrado que jovens negros residentes em áreas rurais frequentemente enfrentam condições educacionais mais desfavoráveis, relacionadas à oferta de serviços educacionais, às oportunidades de escolarização e ao acesso a políticas públicas (Barbosa; Pires, 2022). Nesse sentido, a compreensão das desigualdades educacionais exige uma abordagem que considere simultaneamente os marcadores raciais e territoriais, reconhecendo a complexidade dos desafios enfrentados pela juventude rural brasileira.

Gráfico 1: Distribuição percentual dos universitários rurais de 18 a 29 anos segundo faixa etária, sexo, região e raça/cor, Brasil em 2022



Fonte 6: Elaboração própria com base na Pnad Contínua (IBGE, 2022)

A distribuição percentual de variáveis sociodemográficas segundo a rede de ensino demonstrou predominância do jovem rural na rede privada de ensino das IES no Brasil no ano de 2022 em relação à todas as variáveis avaliadas (Tabela 1). Tal tendência

já vinha sendo observada por Barretto, Mangili e Gianezini (2021), ao apontarem que, a partir de 2018, a maioria das matrículas no ensino superior ocorreu em instituições privadas, especialmente na modalidade a distância. De forma semelhante, Moravia e Coelho (2022) destacam que, segundo o Censo da Educação Superior de 2019, o setor privado concentrava a maior parte das instituições e matrículas do país. Esses dados ajudam a compreender por que, em 2022, os jovens rurais universitários, em todos os estratos avaliados, estavam majoritariamente matriculados em instituições privadas de ensino superior.

Em relação à faixa etária, verificou-se que 78,5% dos jovens de 26 a 29 anos cursavam graduação na rede privada, enquanto 37,5% dos jovens de 18 a 21 anos estavam matriculados em instituições públicas. Ao considerar a variável sexo, observa-se diferença na distribuição entre as redes de ensino: 70,7% das mulheres frequentavam instituições privadas, ao passo que 41,7% dos homens estavam vinculados à rede pública. No que se refere à raça/cor, os dados indicaram que 68,7% dos jovens brancos cursavam o ensino superior na rede privada, enquanto 43,6% dos jovens pretos estavam matriculados na rede pública (Tabela 2). Esses resultados sugerem que o acesso às redes pública e privada de ensino superior não ocorre de forma homogênea entre os diferentes grupos sociais. As diferenças observadas segundo idade, sexo e raça/cor indicam a presença de trajetórias educacionais distintas, possivelmente relacionadas às desigualdades socioeconômicas e às oportunidades de acesso ao ensino superior. Tais achados dialogam com estudos que apontam a persistência de desigualdades estruturais na educação superior brasileira, mesmo após a expansão das políticas de democratização do acesso (Barbosa; Pires, 2022).

Os dados apresentados nesta seção dialogam diretamente com a literatura discutida anteriormente (Barretto; Mangili; Gianezini, 2021; Barbosa; Pires, 2022; Alan; Fensterseifer, 2024; Brasil, 2024), que evidenciou os entraves históricos no acesso ao ensino superior enfrentados por jovens das camadas populares, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social, como os residentes em áreas rurais. Embora políticas públicas tenham sido implementadas na última década com o objetivo de democratizar o ensino superior, os resultados aqui analisados indicam a persistência de desigualdades no acesso ao ensino superior entre a juventude rural. A baixa proporção de jovens rurais com graduação completa ou frequentando instituições públicas de ensino superior revela que o acesso a esse nível educacional ainda permanece restrito, marcado por barreiras econômicas, territoriais e estruturais (Barretto; Mangili; Gianezini, 2021; Barbosa; Pires,

2022; Alan; Fensterseifer, 2024; Brasil, 2024). Assim, os achados reafirmam a importância de políticas afirmativas e de inclusão que considerem as especificidades desses sujeitos, buscando ampliar não apenas as oportunidades de ingresso, mas também as condições de permanência e equidade.

Tabela 2: Distribuição percentual dos universitários rurais de 18 a 29 anos segundo a rede de ensino que frequentavam, faixa etária, sexo e cor ou raça, Brasil 2022

Variável	Privada (n= 184.933)	Pública (n= 94.520)	Valor p
Faixa etária (anos)			
18 a 21 anos	62,5	37,5	<0,001
22 a 25 anos	65,6	34,4	
26 a 29 anos	78,5	21,5	
Sexo			
Masculino	58,3	41,7	<0,001
Feminino	70,7	29,3	
Cor ou raça			
Branca	68,7	31,3	<0,001
Preta	56,4	43,6	
Parda	64,9	35,1	
Outros	67,4	32,6	

Fonte 7: Elaboração própria com base na Pnad Contínua (IBGE, 2022)

Na análise das TDICs apresentada na Tabela 3, observou-se que apenas a variável referente ao acesso à internet por meio do telefone celular, em relação ao sexo, não apresentou associação estatisticamente significativa em análise não ajustada. Essa ausência de significância pode ser atribuída à elevada proporção de acesso via celular registrada em ambos os sexos, o que indica uma tendência generalizada no uso desse dispositivo como principal meio de conexão à internet na população avaliada.

A análise do perfil sociodemográfico segundo o acesso à internet, demonstrou que no que se refere ao uso do microcomputador como meio de acesso, verificou-se que os jovens com idade entre 22 e 25 anos, homens (67,2%) e pessoas que se autodeclararam brancas (69,8%), apresentaram maiores percentuais de utilização dessa tecnologia. Em relação à renda, embora o acesso seja mais frequente entre os grupos de maior poder aquisitivo, observou-se que até mesmo jovens com rendimento de até um salário mínimo conseguiam utilizar as TDICs, o que evidencia certa ampliação do acesso, ainda que marcado por desigualdades (Tabela 3). Corroborando o exposto, Redin (2019) salienta o aumento da utilização do celular para acessar à internet ao decorrer dos anos, bem como

o uso exclusivo do aparelho entre os indivíduos de classes sociais menos privilegiadas e os residentes no meio rural.

Esse resultado pode estar relacionado ao processo de ampliação do acesso às tecnologias digitais observado no Brasil nas últimas décadas. Conforme discutido por Pessoa *et al.* (2022), diferentes iniciativas públicas contribuíram para a expansão da infraestrutura de conectividade e para a disseminação do uso da internet, inclusive em contextos historicamente marcados por limitações de acesso. Entre essas iniciativas destaca-se o Programa de Inovação Educação Conectada, instituído em 2019, voltado ao fortalecimento da infraestrutura tecnológica das escolas públicas e à integração das tecnologias digitais aos processos educacionais.

Notou-se que no meio rural, o tablet ainda é uma TDIC de pouco acesso à internet, sendo ainda menos comum em jovens de mais idade. Já com relação ao sexo, observou-se que a porcentagem das mulheres que utilizam o tablet é quase o dobro do que a de homens. As pessoas brancas têm maior acesso, sendo o triplo do que jovens pretos. Na faixa de rendimento, verificou-se que jovens que ganham de dois a três salários mínimos têm maior acesso (Tabela 3).

Ao analisar o acesso à internet pelo celular verificou-se a disparidade dos aparelhos celulares. Todas as faixas etárias utilizaram o aparelho para acessar à internet (Tabela 3). Não houve diferença entre os sexos na utilização dessa tecnologia. No entanto, os recursos oferecidos, a velocidade e a capacidade de memória destes aparelhos podem variar significativamente fazendo com que, mesmo com aparelhos celulares, os recursos disponíveis em cada um deles seja bastante diferente. Portanto, a elevada utilização do telefone celular não significa necessariamente igualdade nas condições de acesso às tecnologias digitais. As diferenças de qualidade dos equipamentos, velocidade de conexão, capacidade de armazenamento e funcionalidades disponíveis podem produzir condições distintas de uso. Além disso, determinadas atividades acadêmicas, como leitura de textos extensos, elaboração de planilhas, visualização de gráficos e produção de trabalhos escritos, podem ser mais limitadas quando realizadas exclusivamente por telefone celular.

Segundo Pessoa *et al.* (2022), os jovens vêm ganhando destaque no uso de tecnologias, demonstrando protagonismo nessa área. Nesse cenário, o conhecimento surge como um recurso fundamental para a tomada de decisões que promovam o avanço e o fortalecimento do desenvolvimento rural.

Dando continuidade à análise dos dados, a etapa seguinte contempla a modelagem de regressão logística, cujo objetivo foi investigar a associação conjunta entre diferentes variáveis e a frequência de jovens residentes em áreas rurais no ensino superior. Essa abordagem estatística permitiu estimar as relações entre a variável dependente — frequência ao ensino superior — e o conjunto de variáveis explicativas consideradas no modelo.

Tabela 3: Distribuição percentual dos universitários rurais de 18 a 29 anos segundo local de acesso à internet por faixa etária, sexo, cor ou raça e rendimento per capita, no Brasil em 2022 (%)

Variável	Microcomputador (n= 161.548)	Valor p	Tablet (n=19.128)	Valor p	Telefone móvel celular (n=270.072)	Valor p
Faixa etária (anos)						
18 a 21 anos	58,4		7,0		99	
22 a 25 anos	61,2	<0,001	7,7	<0,001	99,1	<0,002
26 a 29 anos	57,2		5,4		99	
Sexo						
Masculino	67,2	<0,001	4,7	<0,001	99,1	<0,197
Feminino	54,7		8,3		99	
Cor ou raça						
Branca	69,8		8,5		99	
Preta	43,2	<0,001	2,5	<0,001	100	<0,001
Parda	50,7		6		99,1	
Outras	31,6		8,6		92,2	
Rendimento per capita						
Até 1 SM*	49,5		5,4		98,5	
Mais de 1 até 2 SM	67,6		5,9		99,8	
Mais de 2 até 3 SM	86,2	<0,001	20,4	<0,001	100	<0,001
Mais de 3 até 5 SM	76,2		6,7		100	
Mais de 5 SM	85,5		7,2		100	

Fonte 8: Elaboração própria com base na Pnad Contínua (IBGE, 2022).

SM: salários-mínimos.

Os resultados da regressão logística indicaram associação estatisticamente significativa entre a variável de acesso à internet por microcomputador e a frequência ao

ensino superior entre jovens rurais. Conforme a codificação apresentada na Tabela 4, a categoria “não” apresentou razão de chances de 7,91 em relação à categoria de referência “sim” (IC95%: 6,24–10,03). Considerando o caráter contraintuitivo desse resultado, sua interpretação deve ser realizada com cautela, não sendo adequado concluir, a partir desse achado isolado, que a ausência de acesso por microcomputador favoreça a frequência à graduação. O resultado evidencia, sobretudo, a existência de associação estatística entre as variáveis, cuja direção e possíveis mecanismos demandam investigação específica.

Também foram observadas diferenças regionais estatisticamente significativas. Jovens residentes nas regiões Norte e Nordeste apresentaram, respectivamente, razões de chances de 1,55 e 1,44 para frequência ao ensino superior em relação aos residentes da Região Sul. Embora esse resultado possa parecer contraintuitivo, ele pode estar relacionado aos efeitos de políticas de expansão e interiorização do ensino superior implementadas nas últimas décadas, especialmente em regiões historicamente menos atendidas (Diéguez, 2015; Brasil, 2024).

Em relação às condições socioeconômicas, o rendimento domiciliar per capita apresentou associação positiva com a frequência ao ensino superior. O aumento do rendimento esteve associado a maiores razões de chances de frequência à graduação, evidenciando a permanência de desigualdades econômicas no acesso a esse nível de ensino, conforme discutido por Barretto, Mangili e Gianezini (2021).

Também foram observadas diferenças regionais estatisticamente significativas. Em comparação aos jovens residentes na Região Sul, categoria de referência, aqueles residentes nas regiões Norte e Nordeste apresentaram razões de chances de frequência à graduação 1,55 e 1,44 vezes maiores, respectivamente. Embora esses resultados possam parecer contraintuitivos diante das desigualdades regionais historicamente observadas no país, podem estar relacionados a diferentes processos de expansão e interiorização do ensino superior. Essa interpretação, contudo, deve ser considerada com cautela, uma vez que o delineamento transversal do estudo não permite atribuir as diferenças regionais observadas diretamente às políticas públicas ou identificar os mecanismos responsáveis por essas associações.

No âmbito das características familiares, observou-se que os jovens identificados como filhos no domicílio apresentaram razão de chances de 2,64 para frequência ao ensino superior. Além disso, a presença de pelo menos um familiar com ensino superior completo esteve associada a uma razão de chances de 1,73. Esses resultados sugerem a relevância do contexto familiar para as trajetórias educacionais da juventude rural,

dialogando com as discussões de Alan e Fensterseifer (2024) sobre as condições familiares relacionadas ao acesso ao ensino superior.

Por fim, o sexo feminino apresentou associação positiva com a frequência ao ensino superior, com razão de chances de 2,30 em relação à categoria de referência. Esse resultado indica uma maior participação das mulheres rurais no ensino superior, aspecto que tem sido observado em diferentes estudos sobre a expansão educacional brasileira.

Tabela 4: Razões de Chances (OR) e Intervalos de Confiança (IC95%) das Variáveis Associadas à Frequência ao Ensino Superior entre Jovens Rurais, Brasil, 2022

Variável	Categoria	OR	IC95%
Acesso à internet por microcomputador	Sim (ref.)	1,00	—
	Não	7,91	6,24–10,03*
Acesso à internet por tablet	Sim (ref.)	1,00	—
	Não	1,45	0,98–2,15 NS
Acesso à internet por telefone	Sim (ref.)	1,00	—
	Não	0,55	0,30–1,02 NS
Faixa etária	18 a 21 anos (ref.)	1,00	—
	22 a 25 anos	0,86	0,70–1,05 NS
	26 a 29 anos	0,42	0,32–0,55*
Região	Sul (ref.)	1,00	—
	Norte	1,55	1,09–2,22*
	Nordeste	1,44	1,06–1,95*
	Sudeste	1,11	0,81–1,51 NS
	Centro-Oeste	1,26	0,88–1,80 NS
Rendimento domiciliar per capita	Logaritmo do rendimento domiciliar per capita	1,73	1,47–2,02*
Filho(a) no domicílio	Não (ref.)	1,00	—
	Sim	2,64	2,13–3,27*
Familiar com ensino superior completo	Não (ref.)	1,00	—
	Sim	1,73	1,17–2,55*
Sexo	Masculino (ref.)	1,00	—
	Feminino	2,30	1,80–2,80*
Raça/cor	Não branca (ref.)	1,00	—
	Branca	1,15	0,94–1,40 NS
Força de trabalho	Não (ref.)	1,00	—
	Sim	0,77	0,58–0,90*

Fonte 9: Elaboração própria com base na Pnad Contínua (IBGE, 2022)

*p<0,01.

NS = não significativo (p>0,05).

A variável sexo também se mostrou associada ao desfecho, sendo que jovens do sexo feminino apresentaram razão de chances 2,30 vezes maior de frequência à graduação em comparação aos homens (Tabela 4), resultado que sugere uma possível reconfiguração das dinâmicas de sexo no ensino superior, ainda que marcado por outras formas de desigualdade. Por outro lado, a inserção na força de trabalho apresentou associação negativa com a frequência à graduação ($OR = 0,72$), indicando menores razões de chances de frequência entre os jovens inseridos na força de trabalho. Esse resultado dialoga com a literatura sobre os desafios relacionados à conciliação entre trabalho e estudo entre jovens rurais (Redin, 2019).

Por fim, os jovens de 26 a 29 anos apresentaram menor razão de chances de frequência à graduação em comparação aos jovens de 18 a 21 anos ($OR = 0,42$; $IC95\%: 0,32-0,55$). Esse resultado indica uma associação entre faixa etária e frequência ao ensino superior no grupo analisado, sem permitir, contudo, atribuir essa diferença a uma causa específica.

Embora este estudo tenha contribuído para ampliar a compreensão sobre o perfil dos jovens universitários rurais e os fatores associados ao acesso ao ensino superior no Brasil, algumas limitações devem ser consideradas. Por se tratar de uma pesquisa transversal baseada em dados secundários da Pnad Contínua 2022, não é possível estabelecer relações de causalidade entre as variáveis analisadas, mas apenas associações estatísticas. Além disso, a base de dados não contempla aspectos subjetivos das trajetórias educacionais, como expectativas, motivações, experiências acadêmicas e desafios relacionados à permanência no ensino superior, elementos que poderiam aprofundar a compreensão do fenômeno.

Por outro lado, o estudo apresenta importantes potencialidades, destacando-se a utilização de uma base de dados nacionalmente representativa, que permite análises robustas sobre a juventude rural brasileira. A aplicação da regressão logística possibilitou identificar fatores associados à frequência ao ensino superior, contribuindo para o debate sobre desigualdades educacionais, territoriais e digitais. Ademais, ao articular características socioeconômicas, demográficas e de acesso às TDICs, a pesquisa oferece evidências relevantes para subsidiar a formulação e o aprimoramento de políticas públicas voltadas à ampliação das oportunidades educacionais para jovens residentes em áreas rurais.

5 Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer o perfil socioeconômico e demográfico dos jovens universitários rurais no Brasil em 2022, bem como analisar a relação entre o acesso às TDICs e a inserção universitária desses jovens. Os resultados evidenciaram que a frequência ao ensino superior entre a juventude rural permanece marcada por desigualdades socioeconômicas, demográficas, familiares, territoriais e digitais.

As análises descritivas demonstraram maior participação de mulheres entre os universitários rurais e predominância da rede privada de ensino. Também foram observadas diferenças segundo idade, raça/cor e demais características sociodemográficas. Entretanto, essas distribuições devem ser interpretadas como características do perfil da população estudada, não permitindo, isoladamente, identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades observadas.

Na análise ajustada, o sexo feminino apresentou associação positiva com a frequência à graduação, assim como o maior rendimento domiciliar per capita, a condição de filho no domicílio e a presença de familiar com ensino superior completo. Por outro lado, a inserção na força de trabalho e a faixa etária de 26 a 29 anos estiveram associadas a menores razões de chances de frequência à graduação. A variável raça/cor, embora relevante para a caracterização descritiva dos estudantes, não apresentou associação estatisticamente significativa no modelo ajustado. Esses resultados reforçam a necessidade de distinguir as desigualdades observadas na composição dos grupos das associações identificadas pela análise multivariada.

As diferenças regionais também apresentaram resultados relevantes. Em comparação à Região Sul, utilizada como categoria de referência, os jovens residentes nas regiões Norte e Nordeste apresentaram maiores razões de chances de frequência à graduação. Embora esse resultado possa parecer contraintuitivo diante das desigualdades territoriais historicamente verificadas no país, o delineamento transversal da pesquisa não permite atribuí-lo diretamente aos processos de expansão e interiorização do ensino superior ou a outras políticas públicas específicas. Assim, esse achado deve ser interpretado com cautela e aprofundado em estudos posteriores.

No que se refere às TDICs, os resultados indicaram associação estatisticamente significativa entre a variável de acesso à internet por microcomputador e a frequência ao ensino superior. Entretanto, diante da direção observada na codificação apresentada no

modelo, esse resultado deve ser analisado com cautela, não permitindo concluir que a ausência ou a presença desse equipamento, isoladamente, determine maiores oportunidades de ingresso na graduação. Já o acesso à internet por telefone celular e por tablet não apresentou associação estatisticamente significativa no modelo ajustado. Esses achados reforçam a necessidade de compreender a inclusão digital para além da simples posse ou utilização de dispositivos tecnológicos.

De modo geral, os resultados demonstram que a inserção da juventude rural no ensino superior está associada a múltiplas dimensões sociais, econômicas, familiares, territoriais e digitais. A ampliação das oportunidades educacionais, portanto, deve ser acompanhada de políticas que reconheçam as desigualdades que atravessam esses jovens, incluindo condições de renda, necessidade de conciliação entre trabalho e estudo, apoio familiar, acesso a equipamentos e conectividade adequada.

É necessário destacar as limitações metodológicas da presente pesquisa. Por se tratar de estudo transversal fundamentado em dados secundários da Pnad Contínua 2022, as análises permitem identificar associações estatísticas, mas não estabelecer relações de causalidade entre as variáveis. Além disso, a base de dados não possibilita investigar de forma aprofundada dimensões subjetivas das trajetórias juvenis, como expectativas, motivações, experiências acadêmicas, razões para evasão ou condições concretas de permanência no ensino superior.

Para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas qualitativas e longitudinais que acompanhem as trajetórias de jovens rurais no ensino superior, permitindo analisar ingresso, permanência, conclusão e evasão. Também se mostra relevante investigar de maneira mais aprofundada as condições de acesso, uso e qualidade das TDICs, especialmente quanto ao tipo de dispositivo utilizado, qualidade da conexão e sua relação com as práticas acadêmicas.

ARTIGO 3 – LETRAMENTOS DIGITAIS E DIREITO À CONECTIVIDADE: DESIGUALDADES E APROPRIAÇÕES JUVENIS DAS TDICS

RESUMO

Este estudo analisou o nível de letramento digital de jovens brasileiros de 18 a 29 anos, considerando as desigualdades associadas ao território (rural/urbano) e ao nível de escolaridade (baixa/alta). Fundamentado na perspectiva da conectividade significativa e no debate contemporâneo sobre habilidades digitais, o trabalho parte da hipótese de que jovens com maior escolaridade e residentes em áreas urbanas apresentam níveis mais elevados de competências digitais, especialmente nas dimensões mais complexas. A metodologia adotada baseou-se na construção de indicadores a partir de quatro dimensões de habilidades digitais (básicas, intermediárias, avançadas e de proteção e segurança) complementada pela análise das atividades específicas que compõem cada nível de proficiência, permitindo apreender não apenas os níveis agregados, mas também as formas concretas de uso e apropriação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). A amostra expandida correspondeu a 39.671.847 jovens. Os resultados evidenciaram um padrão consistente de desigualdade digital estruturado pela articulação entre território e escolaridade. Jovens urbanos com alta escolaridade apresentaram os maiores percentuais em todas as dimensões, especialmente em habilidades avançadas, enquanto jovens rurais com baixa escolaridade concentraram os menores índices. A análise micro das atividades revelou que, mesmo nas habilidades básicas, persistem assimetrias relevantes entre os grupos, indicando que operações elementares, como uso de ferramentas simples e manipulação de arquivos, não são universalmente dominadas. Nas habilidades intermediárias, observou-se forte concentração em práticas específicas e maior dependência das condições territoriais e educacionais. Já nas habilidades avançadas, relacionadas à programação e criação tecnológica, os percentuais mostraram-se extremamente reduzidos, sobretudo em contextos rurais, sugerindo desigualdades nas oportunidades de desenvolvimento de competências digitais mais complexas. Os achados indicam que a desigualdade digital contemporânea manifesta-se não apenas no acesso às tecnologias, mas principalmente na distribuição desigual das competências necessárias para seu uso crítico, criativo e produtivo. Conclui-se que políticas públicas de inclusão digital devem articular infraestrutura, formação educacional e estratégias territorialmente sensíveis, a fim de promover uma justiça digital que garanta não apenas conectividade, mas letramento digital efetivo e participação social ampliada da juventude brasileira.

Palavras-chave: Conectividade significativa. Desigualdades territoriais. Escolarização. Juventude. Letramento digital.

1 Introdução

As transformações digitais que marcaram o século XXI impactam diretamente a constituição das juventudes e suas práticas socioculturais. Os jovens, muitas vezes considerados nativos digitais, integram com fluidez tecnologias em suas rotinas, mediando relações sociais, processos educativos e formas de expressão identitária (Kubota *et al.*, 2020). De acordo com Kubota *et al.* (2020), esse processo de digitalização

não é homogêneo, mas se estrutura por atravessamentos sociais que moldam o acesso e o uso das tecnologias, revelando desigualdades de classe, gênero, raça e território. A juventude, portanto, emerge como categoria social marcada por tensões entre a apropriação criativa da tecnologia e os limites impostos pelas estruturas socioeconômicas.

Martins (2021) aprofunda essa análise ao destacar o protagonismo juvenil na incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas de sociabilidade e aprendizagem. As plataformas digitais, especialmente redes sociais e aplicativos de comunicação, não apenas conectam, mas transformam a forma como os jovens se relacionam, aprendem e constroem sua subjetividade. No entanto, o autor adverte para os riscos de uma socialização excessivamente mediada por dispositivos tecnológicos, que pode comprometer vínculos presenciais, limitar o repertório crítico e aprofundar dependências. O desafio contemporâneo, segundo o autor, reside em articular a presença das tecnologias com uma formação crítica que potenciem a cidadania digital.

A pesquisa de Reis (2023) reforça essa perspectiva ao evidenciar a centralidade das tecnologias digitais na vida dos jovens brasileiros, especialmente no contexto pós-pandêmico. A autora mostra que o uso intensivo de ferramentas digitais por jovens das periferias urbanas e áreas rurais revela uma apropriação complexa, marcada tanto por criatividade quanto por restrições estruturais. As TICs são empregadas para entretenimento, estudo, mobilização política e construção de redes de apoio. Contudo, o acesso limitado à internet de qualidade e a ausência de políticas públicas inclusivas dificultam o pleno exercício da cidadania digital, reforçando mecanismos de exclusão.

Nesse sentido, Rio (2021) demonstra que as novas tecnologias têm impacto direto nas relações interpessoais dos jovens, que, embora se distanciem de interações presenciais, constroem formas alternativas de sociabilidade por meio do ciberespaço. O autor salienta que não se trata de uma diminuição das relações sociais, mas de sua ressignificação. A presença constante em ambientes digitais amplia os horizontes de interação, mas também exige habilidades específicas de comunicação, empatia e gestão emocional, aspectos que precisam ser trabalhados nas políticas educacionais voltadas à juventude. De maneira complementar, Uzuegbunam (2022) argumenta que os jovens, sobretudo nos países do Sul Global, desenvolvem práticas digitais que vão além do consumo, atuando como produtores de conteúdo e agentes de transformação cultural, mesmo diante de condições adversas.

Com isso, a emergência das TDICs como mediadoras de práticas sociais, econômicas e educacionais evidenciou a persistência de clivagens digitais entre distintos

grupos sociais e territórios. Nesse cenário, Gomes (2023) problematiza a infraestrutura tecnológica brasileira ao demonstrar que o processo de digitalização do país, embora marcado pela expansão quantitativa da conectividade na última década, permanece estruturalmente desigual. A autora sustenta que a digitalização não pode ser compreendida como um fenômeno neutro ou homogêneo, mas como um processo atravessado por determinantes territoriais, econômicos e educacionais, que moldam tanto o acesso quanto às formas de uso das tecnologias. Em consonância com Kubota *et al.* (2020), a ampliação da infraestrutura não elimina as assimetrias históricas de classe, gênero, raça e localização geográfica, revelando que o acesso técnico, ou seja, possuir um dispositivo ou estar conectado, não se traduz automaticamente em inclusão digital efetiva. A qualidade da conexão, as condições materiais de uso e a mediação sociocultural configuram dimensões centrais para que a conectividade se converta em experiência significativa e em possibilidade real de participação social.

Essa perspectiva dialoga com os achados de Hidayat *et al.* (2023), que, ao investigarem os impactos das desigualdades digitais na Indonésia, reforçam que os padrões de acesso às TDICs refletem diretamente os processos estruturais de exclusão social. Segundo os autores, as disparidades no uso da internet entre jovens de diferentes regiões e estratos socioeconômicos reproduziam hierarquias já consolidadas, comprometendo oportunidades de mobilidade social e inclusão produtiva. Em contextos rurais ou economicamente desfavorecidos, o acesso é frequentemente limitado a dispositivos obsoletos ou compartilhados, o que restringe o desenvolvimento de competências digitais essenciais para a participação cidadã e para a inserção no mundo do trabalho.

No contexto latino-americano, Jiménez-Bernal, Figueredo e Sanchez (2025) propõem uma leitura crítica sobre os limites das políticas públicas de inclusão digital, especialmente aquelas centradas apenas na distribuição de dispositivos e no aumento da cobertura de banda larga. Para os autores, essas estratégias, apesar de necessárias, são insuficientes para enfrentar os múltiplos fatores que sustentam a exclusão digital. Eles destacam a importância de ações integradas que considerem as condições socioculturais dos sujeitos, a formação de habilidades digitais e a criação de espaços de apropriação significativa das tecnologias. A ausência de tais políticas acaba por intensificar o que chamam de “exclusão digital de segunda ordem”, em que os indivíduos estão conectados, mas não conseguem usufruir plenamente dos benefícios das TDICs.

Nesse cenário, a análise de Adam (2022) contribui para ampliar a compreensão sobre os fatores que condicionam a apropriação desigual das tecnologias digitais. O autor argumenta que, para além das métricas tradicionais de acesso e conectividade, é necessário considerar os processos de internalização das habilidades digitais como dimensões estruturantes da inclusão social contemporânea. O autor propõe um modelo analítico que relaciona a exclusão digital à reprodução das desigualdades educacionais e territoriais, especialmente entre jovens de contextos periféricos. Sua abordagem enfatiza que o letramento digital precisa ser compreendido como um fenômeno relacional, no qual o capital cultural, as trajetórias escolares e as oportunidades de uso produtivo das tecnologias interagem de maneira complexa. Essa perspectiva crítica reforça a urgência de políticas públicas que articulem acesso, formação e uso significativo das TDICs, com estratégias específicas voltadas às juventudes vulnerabilizadas, a fim de mitigar os efeitos da marginalização digital e potencializar a participação social e econômica desses sujeitos na era digital.

Diante desse cenário, pensar o acesso às tecnologias digitais a partir da perspectiva das desigualdades exige superar concepções simplistas e quantitativas. É preciso adotar uma abordagem crítica, interseccional e territorializada, que leve em conta as múltiplas dimensões da exclusão digital (técnicas, educacionais, culturais e simbólicas). O desafio não está apenas em conectar os desconectados, mas em garantir que essa conexão seja efetiva, emancipada e promova reais condições de participação social, política e econômica para todos os jovens, especialmente aqueles historicamente marginalizados (Kubota *et al.*, 2020; Adam, 2022; Gomes, 2023; Hidayat *et al.*, 2023; Jiménez-Bernal, Figueredo, Sanchez, 2025).

O relatório *Meaningful Connectivity and Digital Skills* produzido por União Internacional de Telecomunicações (UIT), com apoio da União Europeia em 2024, reforça a compreensão de que o acesso à internet deve ser analisado não apenas sob a ótica da infraestrutura ou da conectividade técnica, mas também considerando a qualidade do uso e o desenvolvimento de competências digitais. O conceito de conectividade significativa está diretamente vinculado à capacidade dos indivíduos de transformar o acesso em oportunidades de aprendizagem, trabalho e participação social, o que depende do domínio de habilidades que ultrapassam o uso instrumental, abrangendo segurança, criação de conteúdo e pensamento crítico (Castello, 2024).

Nesse sentido, o documento destaca que a exclusão digital não se limita à ausência de acesso, mas também à dificuldade em realizar tarefas complexas e criativas no

ambiente digital. Isso implica que políticas públicas devem avançar do foco exclusivo na expansão da rede para a promoção de programas de letramento digital que respondam às desigualdades sociais, regionais e geracionais. A ênfase dada à juventude é estratégica, uma vez que este grupo representa tanto o segmento mais conectado quanto aquele que mais sofre com a disparidade entre contextos urbanos e rurais, cenário também observado no Brasil (Castello, 2024).

O debate internacional sobre inclusão e letramento digital tem se intensificado nos últimos anos, especialmente após a adoção do *Global Digital Compact* (ONU, 2024), que destaca a necessidade de ampliar as competências digitais como requisito fundamental para a chamada Conectividade Universal e Significativa (UMC). Relatórios recentes, como o produzido por Castello (2024), ressaltam que o acesso a dispositivos e redes de internet, embora imprescindível, não garante por si só a plena apropriação das tecnologias digitais. Para que a conectividade seja de fato significativa, é necessário que indivíduos desenvolvam habilidades que englobem desde a alfabetização em informação e dados até a segurança digital e a resolução de problemas, permitindo não apenas o uso instrumental, mas também crítico e produtivo das tecnologias (Vuorikari, 2025).

Nesse contexto, medir e compreender os níveis de competências digitais da população é condição estratégica para a formulação de políticas públicas mais efetivas, capazes de reduzir desigualdades persistentes entre grupos sociais. O relatório internacional da UIT mostra, por exemplo, que as lacunas são mais visíveis em áreas como criação de conteúdo digital, segurança online e resolução de problemas, além de se acentuarem em países com fortes desigualdades regionais e socioeconômicas. Tais evidências convergem com o caso brasileiro, onde, segundo pesquisas do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)¹⁰, o contraste entre contextos rurais e urbanos revela barreiras estruturais ao letramento digital dos jovens, mesmo diante da expansão do acesso à internet (Vuorikari, 2025). É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, buscando analisar como tais desigualdades se manifestam entre a juventude brasileira e em que medida comprometem sua inclusão digital.

O boletim da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel, 2024) evidencia que, apesar dos avanços na transformação digital do país, ainda existem barreiras

¹⁰ O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), responsável por produzir indicadores e estatísticas sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil.

importantes relacionadas ao desenvolvimento das habilidades digitais da população. O documento ressalta que apenas 18% dos brasileiros apresentavam habilidades digitais intermediárias em 2023, percentual considerado insuficiente diante da meta estratégica de alcançar 30% até 2027. A análise mostra que os indicadores variam fortemente de acordo com sexo, idade, renda, grau de instrução e situação de domicílio (urbano/rural), destacando a persistência de desigualdades estruturais que limitam o pleno aproveitamento da conectividade digital (Brasil, 2024).

Além do cenário nacional, o relatório compara o Brasil a outros países do G20 e da América Latina, evidenciando que o país ocupa posições inferiores em todos os níveis de competência digital (básico, intermediário e avançado). Esse quadro reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão digital e ao fortalecimento do letramento digital, sobretudo entre jovens, mulheres, populações de baixa renda e residentes em áreas rurais. Assim, o boletim da Anatel se soma aos estudos internacionais e nacionais que apontam a urgência de superar lacunas históricas para garantir uma conectividade significativa, condição essencial para a inclusão social, educacional e produtiva no contexto contemporâneo (Brasil, 2024).

Diante dos fatos mencionados, as questões que norteiam o presente estudo foram: Quais são as diferenças nos níveis de letramento digital entre jovens com alta e baixa escolaridade, nos contextos rural e urbano? Como o local de residência (rural ou urbano) se relaciona ao acesso à internet e ao uso das tecnologias digitais por jovens? De que forma o grau de escolaridade se associa às diferentes dimensões de competências digitais analisadas? Quais dimensões de competência digital apresentam maiores desigualdades entre os diferentes grupos de jovens analisados?

O objetivo da pesquisa é analisar o nível de letramento digital de jovens brasileiros de 18 a 29 anos a partir da realização de atividades digitais, considerando as desigualdades de acesso e uso das TDICs entre os grupos rural/urbano e alta/baixa escolaridade.

Parte-se da hipótese de que jovens com maior escolaridade e residentes em áreas urbanas apresentam níveis mais elevados de letramento digital, especialmente nas dimensões relacionadas à criação de conteúdo e resolução de problemas, enquanto jovens com baixa escolaridade residentes em áreas rurais apresentam menores indicadores nessas dimensões, refletindo desigualdades territoriais e educacionais no uso e na apropriação das TDICs.

Este trabalho se justifica na medida em que Sposito (2009) destaca que ainda há uma produção incipiente sobre os jovens e o mundo rural, sendo necessário ampliar e

fortalecer esse campo de investigação. Para a autora, as poucas publicações existentes sobre juventude rural revelam as múltiplas temporalidades que estruturam as relações sociais na sociedade brasileira, bem como as dinâmicas de complementaridade e as tensões entre cidade e campo, que muitas vezes são invisibilizadas por uma perspectiva excessivamente urbana.

Além disso, segundo Gabardo, Viana e Freitas (2022) os jovens rurais enfrentam uma dupla invisibilidade: por um lado, são excluídos das narrativas dominantes sobre juventude e, por outro, têm suas realidades e desafios tecnológicos desconsiderados pelas políticas públicas de inclusão digital.

De forma convergente, Jadejiski e Foerste (2023) apontam que a produção acadêmica tem concentrado maior atenção nos jovens urbanos, enquanto as reflexões sobre as juventudes rurais no Brasil, embora tenham se expandido nas últimas décadas, ainda permanecem em estágio inicial e pouco aprofundado.

Vendola (2025), por sua vez, evidencia que o acesso desigual às TDICs acentua as disparidades educacionais e sociais entre jovens do campo e da cidade, comprometendo não apenas sua inserção produtiva, mas também sua participação cidadã. Assim, torna-se urgente investigar como a exclusão digital atravessa as experiências juvenis em contextos rurais, contribuindo para pensar estratégias de letramento digital que reconheçam as especificidades territoriais e culturais dessa população.

Ao integrar essas dimensões, a presente pesquisa busca avançar na compreensão crítica das desigualdades digitais, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais justas e territorialmente sensíveis. Compreender os múltiplos atravessamentos que conformam o acesso, uso e apropriação das tecnologias digitais entre jovens rurais implica reconhecer que as desigualdades não são apenas materiais, mas também simbólicas e estruturais, vinculadas a processos históricos de exclusão social, territorial e educacional. Nesse contexto, torna-se fundamental reunir aportes teóricos que permitam situar o letramento digital como prática social e política, articulada às condições concretas de existência juvenil. Assim, no tópico seguinte, apresenta-se a revisão de literatura, que visa contextualizar os debates contemporâneos sobre juventude, acesso às TDICs, letramento digital e exclusão socioterritorial, compondo o alicerce analítico sobre o qual se apoia esta investigação.

2 Fundamentação teórica

A compreensão das desigualdades no acesso, uso e apropriação das TDICs entre jovens brasileiros demanda um diálogo teórico multifacetado, que articule categorias como juventude, acesso e uso da tecnologia, inclusão e exclusão digital, letramento e competências digitais. No contexto contemporâneo, em que as tecnologias permeiam os processos formativos, produtivos e relacionais, torna-se imprescindível analisar como essas dimensões se inter-relacionam nas trajetórias da juventude, sobretudo aquela situada em territórios marcados por assimetrias históricas, como o espaço rural. Esta seção reúne aportes conceituais e empíricos relevantes à análise, distribuídos em quatro eixos temáticos: juventude, uso e acesso às tecnologias, exclusão e inclusão digital, e letramento e habilidades digitais. A articulação entre esses campos busca sustentar o delineamento analítico da presente pesquisa, fornecendo subsídios teóricos para a compreensão crítica das formas pelas quais as desigualdades digitais se expressam e reproduzem entre jovens no Brasil contemporâneo.

2.1 Juventude rural e o direito à educação e à conectividade

A juventude contemporânea, particularmente no Brasil, manifesta-se como um grupo social heterogêneo, marcado por múltiplos pertencimentos e trajetórias sociais que se articulam com o território, a classe, a escolaridade e as dinâmicas culturais. Os estudos de Costa e Aragão (2022) e Costa *et al.* (2023) evidenciam que o pertencimento territorial, sobretudo a distinção entre áreas urbanas e rurais, configura-se como elemento estruturante da experiência juvenil, condicionando o acesso às políticas públicas, às oportunidades educativas e às TDICs. As juventudes rurais, por exemplo, enfrentam desafios específicos de inserção e permanência escolar, de conectividade e de reconhecimento sociocultural, o que implica a necessidade de políticas territoriais mais sensíveis às desigualdades históricas do campo.

Kubota *et al.* (2020) destacam que a constituição das juventudes se dá em meio a transformações estruturais e simbólicas do mundo do trabalho, das relações familiares e dos espaços de sociabilidade, sendo fundamental compreender os processos formativos em sua complexidade interseccional. Esse argumento converge com Martins (2021), que analisa como os marcadores de classe, etnia e gênero moldam a forma como os jovens acessam e ressignificam as tecnologias digitais em seus cotidianos. Ao trazerem o recorte etário aliado ao cultural, os estudos revelam que juventudes populares, sobretudo negras

e periféricas, constroem apropriações criativas e insurgentes das mídias digitais, ao passo que também enfrentam processos de exclusão e estigmatização.

Os trabalhos de Pessoa *et al.* (2022) e Reis (2023) aprofundam essa discussão ao analisarem como o capital cultural e escolar influencia diretamente a capacidade dos jovens em desenvolverem competências digitais críticas e emancipadoras. A escolarização, nesse contexto, não apenas media o acesso ao conhecimento formal, mas também opera como dispositivo de reprodução das desigualdades sociais, sobretudo quando se consideram os limites estruturais das redes públicas de ensino. Rio (2021), por sua vez, reforça a ideia de que a juventude rural vive um paradoxo: ao mesmo tempo em que sofre com a precariedade das infraestruturas digitais, é profundamente impactada pelas lógicas urbanocêntricas de consumo e sociabilidade online, o que gera dilemas identitários e tensionamentos entre pertencimento local e aspirações globais.

Os estudos de Rio (2021) e Santos *et al.* (2024) apontam que a digitalização das relações sociais acentua as desigualdades preexistentes, revelando que o acesso à internet e às tecnologias não é suficiente para garantir a plena inclusão social dos jovens. A exclusão digital, nesse sentido, se apresenta como expressão das desigualdades estruturais, afetando de forma mais intensa aqueles que vivem nas periferias urbanas e nas zonas rurais, com baixa renda e escolaridade limitada. Silva *et al.* (2024) complementam essa análise ao enfatizarem que o reconhecimento das múltiplas juventudes brasileiras deve ser central na formulação de políticas públicas que articulem inclusão digital, justiça social e desenvolvimento territorial sustentável.

A pesquisa de Stampini *et al.* (2021), ao analisar o dilema entre permanecer ou migrar do meio rural, mostra como a experiência da juventude rural universitária é marcada por deslocamentos simbólicos e materiais que revelam tanto oportunidades quanto desigualdades. A inserção no ensino superior, embora promissora, não anula as barreiras de acesso à tecnologia e ao capital cultural, o que reforça a importância de políticas que promovam a equidade digital e a valorização da juventude rural como sujeito estratégico no desenvolvimento nacional. Tiherro, Dalcin e Anes (2022) e Uzuegbunam (2022), com abordagens internacionais, corroboram a ideia de que as juventudes, mesmo quando hiperconectadas, enfrentam diferentes formas de exclusão simbólica, cultural e tecnológica, exigindo abordagens interseccionais e globalmente informadas para o enfrentamento dessas desigualdades.

Assim, a análise crítica dos recortes territoriais, etários, escolares e culturais na constituição das juventudes revela que o acesso às tecnologias e ao letramento digital é

profundamente desigual, exigindo um olhar atento às múltiplas determinações que conformam as experiências juvenis. Ao reconhecer essas especificidades, abre-se caminho para a formulação de políticas públicas que promovam a justiça digital e a inclusão socioterritorial, o que será aprofundado nos tópicos seguintes desta revisão.

2.2 Juventudes e TDICs: apropriações, desigualdades e práticas sociais

O acesso e o uso das TDICs são marcados por uma complexa interação entre fatores materiais, sociais e culturais, que configuram diferentes formas de apropriação tecnológica nas sociedades contemporâneas. Conforme destacam Pinto, Silva e Fiúza (2020), embora o avanço da tecnologia digital tenha ampliado a presença de dispositivos como celulares, notebooks e tablets no cotidiano das pessoas, o acesso e a frequência de uso dessas tecnologias ainda são profundamente influenciados por desigualdades geracionais, de gênero, renda e escolaridade.

Com a emergência das tecnologias, especialmente com a expansão da internet a partir da década de 1990, difundiu-se uma visão idealizada de que a conectividade ampliada conduziria à construção de uma sociedade mais democrática, informada e inclusiva. De acordo com Alves (2021), predominava a crença de que o acesso às tecnologias contribuiria para a diminuição das desigualdades e para o fortalecimento da participação social. Entretanto, essa expectativa se contrapõe ao cenário que se consolidou ao longo dos anos. Apesar de ocuparem posição central na organização da vida contemporânea, as tecnologias se expandiram sob lógicas de mercado, monitoramento e regulação, que tendem a reproduzir, e, em certos casos, intensificar, desigualdades já existentes.

Tais desigualdades configuram o que autores como Van Dijk (2012) e Castells e Cardoso (2005) conceituam como divisão digital, que não se limita à posse de equipamentos, mas inclui a capacidade de usá-los de forma significativa, crítica e funcional. Nesse sentido, a divisão digital deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, que envolve não apenas o acesso físico às TDICs, mas também aspectos relacionados à motivação, às habilidades e às formas de uso dessas tecnologias.

Van Dijk (2012) propõe um modelo analítico que amplia a compreensão da divisão digital ao estruturá-la em quatro dimensões interdependentes: motivação, acesso físico, competências digitais e uso efetivo. Segundo o autor, a desigualdade digital não se encerra quando os indivíduos passam a ter acesso à tecnologia, pois persistem diferenças significativas nas capacidades de uso e nos benefícios obtidos a partir dela. Dessa forma,

mesmo em contextos onde há expansão do acesso à internet, permanecem desigualdades qualitativas relacionadas ao domínio de habilidades e à apropriação das tecnologias para fins educacionais, profissionais e sociais.

Ademais, Van Dijk (2012) destaca que a divisão digital está profundamente articulada às desigualdades sociais preexistentes, como renda, escolaridade, território e capital cultural. Assim, indivíduos em situação de maior vulnerabilidade tendem a apresentar menores níveis de competências digitais e menor capacidade de transformar o uso das tecnologias em oportunidades concretas. Essa perspectiva é fundamental para compreender a realidade da juventude rural brasileira, cuja inserção no mundo digital é condicionada por limitações estruturais que extrapolam a mera disponibilidade de infraestrutura tecnológica.

Complementarmente, Castells e Cardoso (2005) inserem a discussão da divisão digital no contexto mais amplo da chamada sociedade em rede, caracterizada pela centralidade das tecnologias de informação e comunicação na organização social, econômica e política. Para os autores, as redes digitais constituem a base estruturante da sociedade contemporânea, sendo responsáveis pela produção, circulação e apropriação do conhecimento em escala global. Nesse cenário, o acesso às redes não representa apenas uma questão técnica, mas uma condição essencial para participação social, inserção produtiva e exercício da cidadania.

Todavia, como ressaltam Castells e Cardoso (2005), a sociedade em rede é intrinsecamente seletiva, pois, embora se difunda globalmente, não inclui todos os indivíduos de maneira equitativa. A lógica das redes opera por meio de processos de inclusão e exclusão, nos quais determinados grupos são integrados de forma mais intensa, enquanto outros permanecem marginalizados ou inseridos de maneira limitada. Essa seletividade reforça desigualdades já existentes e cria novas formas de estratificação social, especialmente no que se refere ao acesso ao conhecimento e às oportunidades educacionais.

Nesse contexto, a divisão digital não pode ser compreendida apenas como uma lacuna tecnológica, mas como uma expressão das desigualdades estruturais da sociedade. Trata-se de uma desigualdade relacional, na qual diferentes grupos ocupam posições distintas em um continuum de acesso, uso e apropriação das tecnologias, resultando em diferentes níveis de participação social. Tal compreensão é essencial para analisar as condições de acesso e permanência da juventude rural no ensino superior, uma vez que o

domínio das TDICs se configura como um elemento central para o sucesso acadêmico e para a inserção no mundo contemporâneo.

Dessa forma, ao articular as contribuições de Van Dijk (2012) e Castells e Cardoso (2005), evidencia-se que a inclusão digital efetiva depende não apenas da ampliação da infraestrutura tecnológica, mas também do desenvolvimento de competências digitais e da criação de condições sociais que possibilitem a apropriação crítica e produtiva das tecnologias. Essa abordagem reforça a necessidade de políticas públicas integradas, capazes de enfrentar simultaneamente as desigualdades de acesso, uso e apropriação, especialmente entre populações historicamente marginalizadas, como a juventude rural.

De acordo com Hidayat *et al.* (2023), a posse de dispositivos digitais é apenas o primeiro estágio de inclusão digital. A efetividade do acesso está intrinsecamente ligada à conectividade, especialmente à qualidade da conexão com a internet, bem como à diversidade de lugares de acesso (como domicílios, escolas, bibliotecas públicas e espaços comunitários), que influenciam diretamente a frequência e os modos de uso. Esses autores alertam para o risco de uma inclusão apenas superficial, quando o acesso está limitado a conexões instáveis ou a dispositivos compartilhados, dificultando o uso contínuo e autônomo das TDICs.

O estudo de Alan e Fensterseifer (2024) reforça essa compreensão ao mostrar que a presença de tecnologias nas escolas ou residências não garante, por si só, a inserção digital plena. A conectividade precária e o uso restrito às funcionalidades básicas impedem que as tecnologias sejam efetivamente incorporadas como instrumentos de desenvolvimento educacional, profissional e pessoal. Eles argumentam que o lugar de acesso é também um lugar simbólico: enquanto o uso doméstico pode estar vinculado ao lazer e às relações sociais, o uso escolar está associado a funções pedagógicas, ainda que frequentemente limitadas por deficitárias e formação docente insuficiente.

Por sua vez, Gomes (2023) chama atenção para o papel das TDICs como mediadoras do cotidiano juvenil, apontando que a frequência de uso entre jovens é elevada, porém concentrada em finalidades específicas como entretenimento, redes sociais e comunicação instantânea. O autor questiona a ideia de uma juventude plenamente digitalizada, destacando que o uso intenso de redes não necessariamente implica em competências digitais mais amplas, como a produção de conteúdo, a análise crítica da informação ou a resolução de problemas por meio da tecnologia.

Já McCoy e Marcus-Quinn (2025) abordam o uso das TDICs em contextos escolares, revelando que a frequência e a qualidade do uso variam conforme o tipo de

dispositivo disponível, a conectividade da instituição e o suporte pedagógico. Segundo os autores, mesmo em contextos em que há disponibilidade de tablets ou notebooks para os alunos, muitas vezes o uso é limitado a atividades mecânicas ou repetitivas, sem estimular habilidades cognitivas superiores. Assim, o uso das tecnologias nas escolas precisa ser problematizado não apenas quanto à sua presença, mas quanto à intencionalidade pedagógica e às condições sociotécnicas que o viabilizam.

Ademais, Pinto, Silva e Fiúza (2020) evidenciam que as desigualdades de gênero e geração impactam diretamente a frequência e os modos de uso das TDICs. Mulheres e idosos tendem a fazer um uso mais cauteloso e direcionado das tecnologias, muitas vezes limitado às funções sociais e comunicacionais, enquanto homens e jovens fazem uso mais diversificado, explorando atividades de lazer, trabalho e formação continuada. Essas diferenças, segundo os autores, refletem papéis sociais historicamente construídos e revelam a necessidade de políticas públicas que promovam o acesso qualificado às TDICs, com vistas à inclusão digital plena.

Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) dos anos de 2019, 2021, 2022 e 2023, é possível observar transformações significativas no acesso e uso das TDICs entre os jovens brasileiros, com recortes relevantes entre as populações urbana e rural (IBGE, 2019, 2021, 2022, 2023). Em 2019, o acesso à internet entre pessoas de 10 a 24 anos já era expressivo, especialmente nas áreas urbanas, com mais de 90% dos jovens conectados. No entanto, esse índice caía para cerca de 75% nas áreas rurais, evidenciando uma disparidade de aproximadamente 15 pontos percentuais no acesso entre os dois contextos (IBGE, 2019).

Essa desigualdade persiste, mesmo diante da crescente ampliação das redes de conexão. Em 2021, por exemplo, o uso da internet na faixa etária de 10 a 24 anos ultrapassava 93% nas áreas urbanas, enquanto se mantinha abaixo de 82% nas áreas rurais. Embora tenha havido um avanço expressivo após a pandemia, impulsionado por políticas emergenciais e maior dependência da internet para atividades escolares e de lazer, a diferença territorial pouco se alterou (IBGE, 2021).

A edição de 2022 da pesquisa, que passou a incluir novos indicadores sobre frequência e finalidade do uso da internet, reforça esse padrão. Jovens urbanos continuaram apresentando maior frequência diária de uso, especialmente para atividades educacionais, culturais e de socialização. Em contrapartida, entre os jovens rurais, o uso da internet mostrou-se mais limitado a aplicativos de mensagens e redes sociais, muitas

vezes em razão da baixa qualidade da conectividade e da ausência de dispositivos adequados (IBGE, 2022).

Em 2023, o cenário geral de conectividade entre jovens melhorou em termos absolutos: 95,7% dos jovens urbanos de 10 a 24 anos utilizaram a internet nos três meses anteriores à pesquisa, contra 85,6% dos jovens rurais, o que ainda revela uma diferença persistente de cerca de 10 pontos percentuais. Além disso, a posse de celular com acesso à internet, o principal dispositivo de conexão entre os jovens, estava presente em 91,4% dos jovens urbanos e 78,1% dos rurais. Já o uso de computadores e tablets se mostrou significativamente mais comum nas cidades do que no campo, sugerindo limitações adicionais à diversidade de usos e ao desenvolvimento de habilidades mais complexas nas zonas rurais (IBGE, 2023).

Esses dados evidenciam que, apesar da ampliação do acesso à internet no Brasil, a juventude rural ainda enfrenta barreiras estruturais que limitam sua plena inserção digital. Tais obstáculos incluem menor renda domiciliar per capita, menor escolaridade dos chefes de família e menor capilaridade das redes de banda larga. Assim, compreender essas diferenças é essencial para a formulação de políticas públicas territorialmente sensíveis e socialmente justas. Esses achados servirão de base empírica para a próxima seção deste trabalho, dedicada à análise das dinâmicas de exclusão e inclusão digital entre os jovens.

Assim, ao abordar o acesso às TDICs sob a ótica dos dispositivos disponíveis, da conectividade, dos lugares de uso e da frequência de apropriação tecnológica, é possível compreender que o acesso não é um fenômeno uniforme, mas atravessado por múltiplas clivagens sociais. Nesse sentido, compreender os fatores que facilitam ou restringem esse acesso é fundamental para analisar as desigualdades no uso das tecnologias e, consequentemente, os impactos sobre o desenvolvimento educacional e a participação cidadã no mundo digital.

O artigo de Jacks, Toaldo e Marques (2017) tem como foco as práticas sociotécnicas e as formas de convivência juvenil em um território caracterizado como urbano, articulando juventude e urbanidade como categorias analíticas que expressam a interpenetração entre rural e urbano nas experiências juvenis. A pesquisa foi realizada com 17 jovens de um pequeno município localizado no Sul do Brasil, residentes em áreas urbanas, rurais e costeiras, incluindo participantes pertencentes a uma comunidade quilombola. A partir de uma abordagem qualitativa fundamentada na cartografia, os autores buscaram compreender como as relações sociais dos jovens se constroem em

diferentes âmbitos, mediadas ou não pelas tecnologias digitais. Os resultados indicam que, nesse contexto híbrido, a internet constitui-se como um vetor relevante de urbanização dos modos de vida, promovendo conexões que extrapolam os limites locais e favorecem a inserção desses sujeitos em redes sociotécnicas mais amplas. A pesquisa revela ainda que as mídias tradicionais e digitais contribuem para a ampliação dos vínculos afetivos, familiares e comunitários, ressignificando práticas sociais e ampliando horizontes formativos em territórios historicamente marginalizados.

Já a pesquisa de Pereira (2023) como o telefone celular vem se incorporando ao cotidiano das famílias rurais residentes na Zona da Mata Mineira. A autora analisou de que maneira o dispositivo se relaciona com práticas, hábitos e formas tradicionais de organização social presentes na cultura local, investigando tanto os usos comunicacionais quanto às transformações simbólicas e materiais produzidas pela inserção do celular no dia a dia das comunidades rurais. Para atender aos objetivos da investigação, foram utilizados procedimentos metodológicos combinando a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com membros de famílias rurais do município de Ervália, em Minas Gerais. A amostra final foi composta por 19 estudantes e seus respectivos núcleos familiares, selecionados aleatoriamente a partir de um universo de 180 alunos previamente mapeados, o que conferiu heterogeneidade ao grupo e permitiu captar diferentes formas de apropriação do telefone celular no meio rural. Os resultados revelaram que as famílias rurais de Ervália incorporam o telefone celular em múltiplas dimensões de seu cotidiano, utilizando-o para acessar informações, apoiar atividades de trabalho e ampliar possibilidades de lazer. Entre os jovens, a sociabilidade digital reforça vínculos já existentes, sobretudo com familiares e amigos do convívio presencial, embora também possibilite manter contatos com pessoas que vivem fora da comunidade. Observou-se que, mesmo entre os adolescentes, o uso predominante do celular e de seus aplicativos ocorre em redes locais. Assim, a apropriação tecnológica produz um “*habitus* digital” que não rompe com práticas culturais tradicionais; ao contrário, contribui para fortalecê-las e, simultaneamente, conecta esses sujeitos ao contexto mais amplo do mundo globalizado.

Por sua vez, o estudo de Jiménez-Bernal, Figueredo e Sanchez (2025) consistiu em uma revisão sistemática da literatura sobre a integração de tecnologias educacionais em escolas rurais entre os anos de 2013 e 2023. Utilizando os protocolos PRISMA e os critérios de Cooper (2017), foram analisados 67 artigos publicados em periódicos indexados nas bases *SCOPUS* e *Web of Science*. O objetivo foi identificar estratégias,

modelos e condições contextuais que favorecem ou limitam a inserção das tecnologias em contextos rurais, bem como os principais desafios e contribuições dessa integração para a redução das desigualdades educacionais. Os resultados revelam uma diversidade de experiências globais, com destaque para a importância da adaptação das estratégias pedagógicas à realidade local, a inexistência de um marco conceitual unificado e a carência de articulação entre políticas públicas, infraestrutura e práticas escolares. A pesquisa conclui pela necessidade de maior investimento em formação docente contextualizada e no fortalecimento das redes de apoio institucional como caminhos para a inclusão digital sustentável.

Diante das evidências empíricas apresentadas, observa-se que o acesso e o uso das tecnologias digitais entre os jovens, especialmente em territórios rurais, não se configuram apenas como uma questão de infraestrutura, mas como um fenômeno multifacetado, atravessado por aspectos sociais, culturais, pedagógicos e políticos. Os estudos analisados reforçam que, embora as desigualdades de conectividade e de disponibilidade de dispositivos ainda sejam marcantes entre o urbano e o rural, existem práticas significativas de apropriação das TDICs por parte dos estudantes, mobilizadas por estratégias de resistência, criatividade e agência juvenil. Nesse sentido, compreender o uso das tecnologias para além da lógica do déficit técnico e valorizando as singularidades dos contextos rurais é fundamental para o delineamento de políticas públicas mais equitativas e eficazes. Assim, as discussões aqui desenvolvidas reforçam a importância de uma abordagem crítica e situada das TDICs, que leve em conta não apenas os indicadores de acesso, mas também os modos de uso, os sentidos atribuídos e os efeitos produzidos nos processos formativos das juventudes.

2.3 TDICs e desigualdades digitais: entre a inclusão e a exclusão

A inclusão e a exclusão digital, no contexto brasileiro e internacional, se entrelaçam de modo complexo às desigualdades sociais, territoriais, econômicas e educacionais, afetando de maneira contundente o acesso e o uso das tecnologias digitais entre os jovens. A análise crítica dessas desigualdades permite compreender como as TDICs, ao mesmo tempo que potencializam o acesso à informação, à formação e à cidadania, também podem reforçar processos históricos de exclusão social.

No Brasil, os dados da Pnad Contínua (IBGE, 2019; 2023) revelam persistentes assimetrias entre os domicílios urbanos e rurais. Em 2019, enquanto 88,1% dos domicílios urbanos possuíam acesso à internet, no meio rural esse índice era de apenas 53,5%. Já em

2023, os percentuais subiram para 93,8% nas áreas urbanas e 74,3% nas zonas rurais, revelando avanços, mas também a permanência de um gap territorial expressivo, que compromete a equidade no acesso às TDICs. Essa desigualdade impacta diretamente os jovens, especialmente os estudantes, que dependem da conectividade para o ensino remoto, formação continuada, participação social e acesso a oportunidades.

Além das disparidades territoriais, os dados da Pnad Contínua (2023) mostram desigualdades significativas relacionadas à renda, raça e escolaridade. Jovens de famílias com menor rendimento, negros e indígenas e residentes em regiões norte e nordeste apresentam menores índices de conectividade e de posse de dispositivos digitais. Os domicílios que acessam a internet por meio exclusivo do telefone celular representam 23,9% das conexões no país, realidade comum entre os jovens pobres, especialmente os da zona rural, como discutem Costa *et al.* (2023) e Medeiros (2021).

As desigualdades de gênero também são marcantes. Segundo Paget *et al.* (2025), embora as meninas estejam entre os principais grupos usuários da internet, elas tendem a ser excluídas dos espaços de formação técnica e de apropriação crítica das tecnologias, sobretudo nas áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Isso reforça a exclusão de gênero na economia digital e nas práticas produtivas.

Estudos internacionais apontam cenários semelhantes. Na China, Xu *et al.* (2024), Yuan e Sun (2024) e Yin *et al.* (2025) identificaram que jovens de áreas rurais apresentam menor acesso a infraestrutura tecnológica, menor letramento digital e dificuldades para utilizar as TDICs de forma produtiva. Embora o país tenha investido fortemente na ampliação da cobertura digital, o uso qualificado das tecnologias ainda é limitado pela renda familiar, escolaridade parental e localização geográfica. Na África do Sul, Sibiyi, Chum e Jacobs (2025) destacam o papel das políticas públicas e de programas escolares na tentativa de mitigar as desigualdades digitais, mas apontam que os esforços ainda não são suficientes para garantir uma inclusão plena.

Na Espanha, Mellado-Moreno e Burgos (2025) enfatizam a importância das escolas como espaços de democratização digital, sobretudo após a pandemia. No entanto, alertam que a simples disponibilização de equipamentos não garante apropriação crítica das tecnologias, sendo necessário formar professores e redes de apoio que favoreçam práticas educativas transformadoras. Já Ojong (2025) analisa como a exclusão digital reforça o desemprego e o subemprego juvenil em contextos pós-coloniais, especialmente entre jovens racializados.

No Brasil, Silva, Colling e Mueller (2020), Tavares (2025) e Vendola (2025) demonstram que a superação da exclusão digital depende de ações intersetoriais que articulem políticas educacionais, de infraestrutura, de combate à pobreza e de inclusão socioterritorial. Tais políticas devem considerar as especificidades dos territórios e das juventudes, valorizando suas experiências culturais, linguagens e práticas digitais cotidianas. A simples presença das TDICs não garante inclusão: é preciso assegurar acesso estável, formação crítica e usos produtivos que gerem pertencimento, empoderamento e transformação social.

As obras de Kerras *et al.* (2024), Lidder, Cattanaeo e Chaya (2025) e Picazio Sanches e Júnior (2022) também convergem nesse entendimento, ao afirmarem que a inclusão digital significativa ultrapassa o fornecimento de dispositivos ou conexão à internet, pois ela exige condições materiais, suporte institucional, competências digitais e contextos socioculturais favoráveis à autonomia dos sujeitos.

Portanto, as TDICs não são neutras, causando um paradoxo: elas podem tanto aprofundar desigualdades quanto contribuir para sua superação. O que define essa direção são as políticas públicas, as práticas escolares e comunitárias e os projetos sociais voltados à equidade. Compreender a inclusão e a exclusão digital como processos sociotécnicos e territoriais, profundamente atravessados por marcadores sociais como raça, gênero, classe, território e geração, é essencial para promover uma justiça digital real e transformadora.

2.4 Letramento digital e habilidades digitais: uma perspectiva crítica

O letramento digital é um processo que vai além da simples capacidade de operar tecnologias ou de navegar em ambientes digitais. Trata-se de uma competência multidimensional que envolve o domínio técnico, a apropriação crítica dos meios digitais e a habilidade de produzir, avaliar e transformar informações em diferentes contextos. Como destacam Freitas *et al.* (2025, p. 334), o letramento digital é "a capacidade de acessar, compreender, avaliar e utilizar tecnologias digitais de forma crítica e ética".

Essa concepção rompe com abordagens reducionistas que associam a inclusão digital apenas à disponibilização de dispositivos ou à conexão à internet. Ao enfatizar aspectos como segurança digital, resolução de problemas, comunicação eficaz e produção de conteúdo, o letramento digital torna-se um elemento essencial da cidadania contemporânea, especialmente entre os jovens, que, embora nascidos em um contexto

altamente conectado, nem sempre desenvolvem as competências necessárias para uma atuação significativa e segura no mundo digital.

A discussão em torno do letramento digital, conforme Freitas *et al.* (2025), deve ultrapassar a concepção instrumental e utilitária das tecnologias, exigindo a apropriação crítica e significativa dos recursos digitais. Essa perspectiva demanda que os sujeitos desenvolvam competências que os habilitem não apenas a acessar informações, mas a interpretá-las, ressignificá-las e produzir conteúdo, de forma ética, segura e criativa.

Adam (2022) corrobora essa visão ao analisar o papel do letramento digital na formação da cidadania crítica. Para o autor, a educação digital não pode se restringir a manuais operacionais, mas deve promover o desenvolvimento de habilidades reflexivas, como a análise crítica de fontes, o enfrentamento da desinformação e a compreensão dos impactos sociopolíticos das tecnologias. Azevedo *et al.* (2018), por sua vez, argumentam que o letramento digital precisa ser compreendido como um processo contínuo e situado, construído a partir das experiências concretas dos sujeitos em seus contextos socioculturais, destacando a importância da mediação pedagógica.

Na mesma direção, Gabardo, Viana e Freitas (2022) abordam a centralidade das escolas como espaços de letramento digital e formação cidadã. O estudo destaca que, embora muitos jovens possuam familiaridade com dispositivos digitais, essa relação é predominantemente voltada ao entretenimento, o que demanda ações pedagógicas mais intencionais para expandir a compreensão e o uso crítico das TDICs. A falta de mediação educativa, segundo os autores, aprofunda desigualdades no acesso às competências digitais.

Kelly, McGrath e Hubbard (2023), em uma abordagem internacional, enfatizam a importância do desenvolvimento das chamadas *soft skills* digitais no ensino médio, como comunicação colaborativa online, resolução de problemas e pensamento crítico digital. Os autores identificam que tais habilidades são pouco estimuladas em contextos escolares tradicionais, mesmo em países com alto índice de conectividade, apontando para a necessidade de reformas curriculares voltadas à cultura digital.

Guimarães *et al.* (2015) salientam que as tecnologias reconfiguram as formas de interação social, inserindo os jovens em redes digitais que impactam diretamente seus modos de aprender, comunicar e construir identidades. Nesse contexto, a escola assume papel estratégico, não apenas como espaço de acesso às tecnologias, mas como ambiente de desenvolvimento do letramento digital, entendido como a capacidade de utilizar criticamente essas ferramentas em práticas sociais e educativas.

Já o estudo de Versuti *et al.* (2020) apresenta uma revisão sistemática sobre o uso das tecnologias digitais educacionais no desenvolvimento das chamadas "habilidades para a vida", especialmente no contexto escolar. A pesquisa revela que, apesar do potencial das TDICs para promover autonomia, pensamento crítico e habilidades socioemocionais, seu uso ainda é tímido e frequentemente limitado à reprodução de modelos tradicionais de ensino, sem conexão com as demandas do século XXI.

A pesquisa desenvolvida por Martins (2021) teve como principal objetivo analisar como jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do interior de São Paulo compreendem e utilizam as tecnologias digitais em seus processos de aprendizagem e em suas práticas sociais cotidianas. A autora adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como principal estratégia metodológica a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes entre 15 e 17 anos. Os dados revelaram que, embora os jovens demonstrem familiaridade com dispositivos digitais e redes sociais, suas competências relacionadas ao letramento digital ainda são limitadas, especialmente no que diz respeito à avaliação crítica de informações, à segurança online e ao uso produtivo das tecnologias para fins acadêmicos. Um dos achados centrais da pesquisa é a constatação de que o uso das tecnologias se concentra fortemente em atividades de entretenimento e comunicação, evidenciando uma lacuna significativa entre o acesso e o uso pedagógico e reflexivo das TDICs. A autora conclui que, para além da disponibilidade de dispositivos, é urgente que as instituições escolares assumam papel ativo na formação digital dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que incentivem a apropriação crítica e criativa das tecnologias.

A pesquisa de Castello (2024) teve como principal objetivo investigar os níveis de letramento digital de jovens em situação de vulnerabilidade social e compreender como as habilidades digitais se manifestam em contextos educacionais marcados por desigualdades. Para tanto, o estudo adotou uma abordagem qualitativa com delineamento exploratório, utilizando como instrumentos entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental em três escolas públicas de periferia urbana no Brasil. Participaram da pesquisa 27 jovens com idades entre 15 e 18 anos, matriculados no Ensino Médio. Os resultados revelaram que, embora os estudantes estejam familiarizados com o uso cotidiano das tecnologias, sobretudo aplicativos de mensagens, redes sociais e ferramentas de busca, suas habilidades digitais são limitadas quando se trata de navegação segura, avaliação crítica de informações, produção de conteúdo autoral e resolução de problemas com o uso da tecnologia. A autora destaca que o acesso não garante

competência digital e que o letramento digital exige mediação pedagógica intencional, integrada ao currículo e sensível às realidades dos estudantes. Além disso, a pesquisa evidencia a centralidade da escola na promoção de práticas educativas voltadas à inclusão crítica e emancipadora no mundo digital.

O estudo realizado pelo Brasil (2024), por meio do Boletim do Indicador de Habilidades Digitais da Anatel, teve como objetivo central mensurar e analisar o nível de habilidades digitais da população brasileira, por meio de um índice inédito baseado na metodologia da OCDE, adaptado à realidade nacional. A pesquisa buscou ir além da mera constatação de acesso a equipamentos e conectividade, propondo uma abordagem que avaliasse a efetiva capacidade de uso produtivo das TDICs, especialmente em tarefas relacionadas ao uso de *software*, resolução de problemas, segurança e comunicação. A metodologia envolveu a aplicação da Escala de Habilidades Digitais com quatro níveis (baixo, básico, intermediário e avançado), construída a partir de um conjunto de indicadores oriundos da Pesquisa TIC Domicílios 2022. Esses indicadores foram organizados em quatro dimensões: uso de computadores e internet, criação de conteúdo, resolução de problemas e segurança digital.

A análise dos dados revelou que apenas 18% dos brasileiros apresentaram habilidades digitais de nível intermediário ou avançado, enquanto 40% estavam no nível baixo, evidenciando um cenário preocupante de exclusão digital funcional. A pesquisa demonstrou ainda que a posse de equipamentos e o acesso à internet, embora essenciais, não garantem a aquisição de habilidades digitais; ao contrário, há uma disparidade acentuada quando se observa o recorte por escolaridade, renda, gênero e localização geográfica. Jovens com maior escolaridade e residentes em áreas urbanas apresentaram maior domínio digital, ao passo que populações de zonas rurais, mulheres e pessoas de menor renda apresentaram níveis inferiores. A pesquisa conclui que políticas públicas precisam avançar para além da conectividade, promovendo o desenvolvimento efetivo de competências digitais na população, com especial atenção às desigualdades estruturais que atravessam esse processo (Brasil, 2024).

O estudo conduzido por Vuorikari (2025) teve como objetivo principal desenvolver um indicador consolidado e comparável de habilidades digitais da população da União Europeia (EU), com foco em sua capacidade de utilizar tecnologias digitais de forma segura, crítica e criativa. Fundamentado no quadro de referência europeu DigComp (*Digital Competence Framework*), o estudo sistematiza competências digitais em cinco áreas principais: alfabetização digital (informacional); comunicação e colaboração;

criação de conteúdo digital; segurança e resolução de problemas. A metodologia adotada consistiu na coleta e análise secundária de dados de 12 grandes *surveys* internacionais, como PISA, ICILS, ESS e Eurostat, aplicados em diferentes faixas etárias. O estudo implementou uma abordagem de agregação estatística para comparar resultados entre países e criar um índice sintético (*ICT Skills Indicator*), classificando os indivíduos em três níveis: baixo, básico e acima do básico. Os principais resultados revelam que apenas 54% dos adultos da UE possuem habilidades digitais pelo menos básicas, com grandes disparidades entre os países e entre grupos sociais — especialmente entre jovens em desvantagem socioeconômica, moradores de áreas rurais e pessoas com baixa escolaridade. Além disso, observou-se que as desigualdades digitais vão além do acesso às tecnologias, evidenciando a importância de políticas públicas que desenvolvam competências críticas e produtivas no uso das TDICs. A relevância do estudo de Vuorikari (2025) para a presente pesquisa reside tanto na proposta de uma escala robusta de mensuração quanto na ênfase em um letramento digital multidimensional, o que fundamentou a elaboração da metodologia adotada no Brasil para investigar as habilidades digitais de jovens em territórios vulnerabilizados.

Em síntese, esses estudos reforçam que o letramento digital deve ser entendido como uma competência multifacetada, que exige dos sujeitos não apenas habilidades técnicas, mas também disposições éticas, criativas, comunicativas e cognitivas. Isso demanda a atuação intencional da escola, de políticas públicas e de iniciativas sociais voltadas à formação crítica para o mundo digital, especialmente entre os jovens que se constituem como nativos digitais, mas não necessariamente letrados digitais.

3 Metodologia

A metodologia adotada neste artigo é quantitativa e está baseada na análise dos microdados da Pesquisa TIC Domicílios 2024 – Indivíduos, disponibilizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), sob a coordenação do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Trata-se de uma pesquisa amostral de abrangência nacional, com representatividade estatística para a população brasileira residente em domicílios particulares permanentes, tanto em áreas urbanas quanto rurais, cujo propósito é mensurar o acesso, a posse e os padrões de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) entre indivíduos com 10 anos de idade ou mais no país (CGI.br, 2025).

A coleta de dados da TIC Domicílios foi realizada por meio de entrevistas presenciais estruturadas, aplicadas a indivíduos selecionados a partir de um plano amostral probabilístico complexo, com estratificação e conglomerados em múltiplos estágios. A amostra contempla diferentes regiões do país, níveis de escolaridade, faixas etárias e situações de domicílio, permitindo análises comparativas entre distintos segmentos da população (CGI.br, 2025).

A pesquisa investiga o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação por indivíduos com dez anos ou mais de idade, não incluindo crianças abaixo dessa faixa etária. Para os fins deste estudo, restringiu-se a análise aos jovens de 18 a 29 anos, conforme definição do Estatuto da Juventude (Brasil, 2013).

A amostra final do estudo foi composta por $n = 4.443$ indivíduos sem peso ($n = 39.671.846$ indivíduos com peso), distribuídos em quatro grupos analíticos, resultantes da combinação entre situação de domicílio (rural ou urbana) e nível de escolaridade: (1) jovens rurais com baixa escolaridade, (2) jovens rurais com alta escolaridade, (3) jovens urbanos com baixa escolaridade e (4) jovens urbanos com alta escolaridade. Desse total, 3.634.853 residiam em áreas rurais e 36.036.993 em áreas urbanas, evidenciando a forte concentração da juventude no espaço urbano.

Para fins analíticos, os jovens foram distribuídos em quatro grupos, definidos pela combinação entre situação de domicílio e nível de escolaridade: (1) jovens rurais com baixa escolaridade ($n = 3.294.478,4$); (2) jovens rurais com alta escolaridade ($n = 340.374,8$); (3) jovens urbanos com baixa escolaridade ($n = 27.654.432$); e (4) jovens urbanos com alta escolaridade ($n = 8.382.561,3$). Essa estratificação permitiu examinar de forma comparativa as desigualdades territoriais e educacionais associadas ao letramento digital (Tabela 5).

Tabela 5: Distribuição da amostra de jovens de 18 a 29 anos segundo território, nível de escolaridade e ponderação amostral (com e sem peso)

Grupo	n indivíduos sem peso	n indivíduos com peso
(1) jovens rurais com baixa escolaridade	435	3.294.478
(2) jovens rurais com alta escolaridade	34	340.375
(3) jovens urbanos com baixa escolaridade	3.263	27.654.432
(4) jovens urbanos com alta escolaridade	711	8.382.561
Total	4.443	39.671.846

Fonte 10: Elaboração própria (2026)

Para fins de categorização da variável “grau de instrução” e conforme o objetivo geral da pesquisa, os respondentes foram agrupados conforme os códigos da base da pesquisa TIC Domicílios 2024 – Indivíduos. Considerou-se como baixa escolaridade os indivíduos que não frequentaram escola (código 1) até os que concluíram o ensino médio (código 15); e como alta escolaridade aqueles que estavam cursando o ensino superior (código 16) até os que haviam concluído o mestrado (código 19)¹¹.

A partir da matriz de variáveis construída, cada uma das quatro combinações analíticas foi examinada segundo os níveis de habilidades digitais definidos no estudo. Para cada grupo, calcularam-se separadamente os indicadores correspondentes às quatro dimensões de proficiência consideradas: habilidades básicas, habilidades intermediárias, habilidades avançadas e habilidades de proteção e segurança digital.

O cálculo de cada habilidade seguiu um procedimento padronizado. Inicialmente, estimou-se o percentual de indivíduos do grupo que declararam ter realizado determinada atividade digital nos últimos três meses, dividindo-se o número de respondentes que realizaram a atividade pela população total do grupo, com posterior multiplicação por 100. Esse procedimento permitiu obter a proporção de realização de cada atividade específica dentro de cada combinação analítica.

Na etapa seguinte, para cada dimensão de habilidade, os percentuais das atividades que a compõem foram somados e divididos pelo número total de atividades correspondentes àquela dimensão, resultando em uma média aritmética simples. Essa média representa o nível agregado de proficiência digital do grupo naquela habilidade específica. Assim, foi possível comparar, de forma sistemática e padronizada, o desempenho relativo dos quatro grupos em cada uma das dimensões de competência digital.

Esse procedimento metodológico assegura coerência com a estrutura do indicador internacional de habilidades digitais, ao mesmo tempo em que permite evidenciar desigualdades territoriais e educacionais na distribuição das competências entre os jovens brasileiros.

Essa operacionalização visou garantir a comparabilidade entre os grupos definidos segundo nível de escolaridade e situação de domicílio, permitindo observar desigualdades territoriais e educacionais nas habilidades digitais. Com o intuito de verificar a existência de associações estatisticamente significativas entre variáveis categóricas, aplicou-se o

¹¹ Nenhum respondente da amostra declarou ter concluído o doutorado (código 20), motivo pelo qual esse estrato não foi incluído na categorização de alta escolaridade.

teste do Qui-Quadrado de Pearson com correção de Rao-Scott, apropriado para amostras complexas como a da TIC Domicílios, que adota planos amostrais com estratificação e conglomerados (Pessoa; Silva, 1998; CGI.br, 2025). Essa correção assegura que os resultados reflitam adequadamente a estrutura dos pesos amostrais e as correlações intragrupo, evitando inferências enviesadas.

Para a organização e análise estatística dos dados, foram utilizados os softwares *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e STATA. Inicialmente, procedeu-se à análise descritiva, com a elaboração de tabelas de frequência simples e tabelas cruzadas, visando investigar a distribuição das variáveis de interesse segundo as características sociodemográficas da população selecionada.

Foi adotado um nível de significância de 5% ($p < 0,05$) para identificar associações estatisticamente relevantes entre as variáveis analisadas, especialmente nas comparações entre os grupos definidos por território e escolaridade. Foi adotado nível de significância de 5% ($p < 0,05$) para identificação de associações estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas, especialmente nas comparações entre os grupos definidos por território e escolaridade.

Adicionalmente, foram calculados intervalos de confiança (IC) a 95%, com o objetivo de estimar a margem de erro das proporções observadas e indicar a faixa dentro da qual se espera que o valor populacional verdadeiro esteja contido. Essa medida permitiu avaliar a precisão das estimativas produzidas a partir da amostra (Pessoa; Silva, 1998; CGI.br, 2025).

Paralelamente, foi utilizado o coeficiente de variação (CV) como indicador de confiabilidade das estimativas, especialmente relevante em pesquisas com plano amostral complexo. O CV foi empregado para mensurar a variabilidade relativa das estimativas em relação à média, permitindo identificar resultados com maior instabilidade estatística (Pessoa; Silva, 1998). Foram considerados válidos para interpretação apenas os resultados com CV inferior a 30%, conforme critérios técnicos amplamente utilizados em análises de dados amostrais, assegurando maior robustez e consistência às inferências apresentadas (CGI.br, 2025).

Além das análises descritivas e associativas, este estudo incorporou um modelo de construção de indicadores baseado na metodologia proposta pelo Boletim de Habilidades Digitais da Anatel (2024), com o objetivo de analisar as habilidades digitais como dimensões relacionadas à conectividade significativa, entendida para além do

simples acesso à internet, incorporando condições de uso seguro, satisfatório e qualificado.

As habilidades digitais foram definidas com base na matriz de variáveis utilizada na análise, estruturada a partir das atividades do estudo base, incluindo identificação da variável, descrição, código e rótulo (Apêndice B), construída com base nos módulos da pesquisa TIC Domicílios 2024 – Indivíduos, em especial o Módulo I: Habilidades Digitais. A partir dessa codificação, as competências foram organizadas em quatro níveis de proficiência: habilidades básicas, intermediárias, avançadas e de proteção e segurança, totalizando 12 atividades, como mostra o Apêndice B.

As habilidades básicas referem-se àquelas que permitem aos indivíduos participar minimamente da sociedade da informação, sendo fundamentais para a realização de tarefas digitais elementares. As habilidades intermediárias correspondem a um nível mais desenvolvido de uso das tecnologias digitais, possibilitando sua aplicação em contextos mais significativos, especialmente relacionados ao mundo do trabalho e à execução de atividades funcionais.

Já as habilidades avançadas dizem respeito a competências mais complexas, geralmente associadas a contextos especializados, como programação, desenvolvimento de sistemas e gestão de redes. Por fim, as habilidades de proteção e segurança digital compreendem práticas voltadas à proteção de dispositivos, dados pessoais e privacidade no ambiente online, incluindo a adoção de medidas de segurança, o controle de configurações de privacidade e a verificação da veracidade de informações acessadas na Internet. Essas habilidades são essenciais para uma experiência digital segura, crítica e consciente.

Em seguida, os indicadores de habilidades digitais foram calculados por meio da média aritmética simples dos componentes que integram cada nível de proficiência, conforme detalhado no Apêndice B. Para o cálculo dos indicadores, utilizou-se a proporção de pessoas que realizaram determinada atividade dentro de cada grupo, dividido pela população total da amostra no grupo, sendo o resultado multiplicado por 100. Em termos de fórmula, expressa-se como:

$$\frac{\text{Número de pessoas que realizaram a atividade no grupo}}{\text{População total da amostragem no grupo}} \times 100$$

Na sequência, somou-se os percentuais das atividades realizadas dentro de cada dimensão de habilidade e dividiu esse total pelo número de atividades correspondentes.

$$\frac{\text{Atividade 1} + \text{Atividade 2} + \dots}{\text{Número total de atividade}}$$

Os quatro grupos definidos na pesquisa (jovens rurais e urbanos, com baixa e alta escolaridade) foram analisados de forma sistemática a partir das quatro dimensões de habilidades digitais estabelecidas: (1) habilidades básicas, (2) habilidades intermediárias, (3) habilidades avançadas e (4) habilidades de proteção e segurança. Para cada grupo, foram consideradas as atividades específicas que compõem cada dimensão, conforme a matriz apresentada no Apêndice 1. Ressalta-se que o número de atividades varia entre as dimensões, de modo que algumas habilidades são compostas por um conjunto maior de atividades do que outras. Assim, cada grupo foi submetido à mesma estrutura analítica, sendo avaliado em todas as dimensões de habilidades digitais, respeitando a composição particular de atividades em cada nível de proficiência. Esse procedimento permitiu a comparação padronizada entre os grupos, evidenciando como as competências digitais se distribuem de forma distinta segundo as condições territoriais e educacionais dos grupos analisados.

Essa operacionalização permite sintetizar e comparar, de forma robusta e sistemática, o nível de apropriação tecnológica dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos, respeitando as diretrizes internacionais da União Internacional de Telecomunicações (UIT) no guia de orientações *Digital Skills Toolkit*¹² e adaptando-as às especificidades do contexto nacional e da base de dados utilizada. A próxima seção apresenta os resultados obtidos a partir dessa análise, com destaque para as desigualdades entre juventudes rurais e urbanas e os níveis de escolaridade que pertencem.

4 Resultados e discussão

A análise dos indicadores de habilidades digitais evidencia um padrão consistente de desigualdade associado tanto ao território quanto ao nível de escolaridade. Entre os jovens rurais com baixa escolaridade, os percentuais observados revelam um perfil de proficiência restrito e concentrado nas dimensões mais elementares. As habilidades básicas alcançaram 23%, enquanto as habilidades intermediárias apresentaram 8,3% e as habilidades avançadas apenas 1,1%. A dimensão de proteção e segurança digital, por sua vez, registrou 35,9%, configurando-se como a habilidade relativamente mais desenvolvida neste grupo. Ainda assim, os resultados indicam um cenário de baixa

¹² Link de acesso ao documento completo: https://www.itu.int/en/publications/ITU-D/Pages/publications.aspx?media=electronic&parent=D-PHCB-CAP_BLD.02-2018

densidade de competências, especialmente no que se refere às habilidades que exigem maior complexidade cognitiva e produtiva.

Quando se observa o grupo de jovens rurais com alta escolaridade, nota-se uma ampliação significativa dos indicadores em todas as dimensões. As habilidades básicas atingiram 57,9% e as intermediárias 38,5%, enquanto as habilidades avançadas permaneceram em patamar reduzido (2,4%). A dimensão de proteção e segurança apresentou 64,6%, sugerindo maior familiaridade com práticas de autoproteção digital. A comparação entre os dois grupos rurais evidencia o papel estruturante da escolaridade na ampliação das competências digitais, ainda que o território rural continue associado a baixos níveis de habilidades avançadas.

A comparação direta entre jovens rurais com baixa e alta escolaridade evidencia a centralidade do capital educacional como variável explicativa das desigualdades internas ao próprio território rural. Observa-se que o aumento do nível de instrução está associado a um crescimento expressivo em todas as dimensões de habilidade: as competências básicas mais que dobram (de 23,0% para 57,9%), as intermediárias apresentam expansão ainda mais acentuada (de 8,3% para 38,5%) e as habilidades de proteção e segurança passam de 35,9% para 64,6%.

Contudo, mesmo com o avanço proporcionado pela escolarização, as habilidades avançadas permanecem em patamar bastante reduzido (2,4%), indicando que a elevação da escolaridade, embora amplie significativamente o repertório digital, não é suficiente para superar integralmente os condicionantes estruturais associados ao território rural. A comparação entre os grupos rurais indica que níveis mais elevados de escolaridade estão associados a percentuais superiores de habilidades digitais. Ainda assim, as habilidades avançadas permanecem reduzidas, sugerindo a persistência de desigualdades no desenvolvimento de competências digitais mais complexas no contexto rural.

Os resultados encontrados entre os jovens rurais, sobretudo aqueles com baixa escolaridade, dialogam diretamente com o Boletim Indicador de Habilidades Digitais da Anatel (2024), que aponta que apenas 18% da população brasileira apresentava habilidades digitais em nível intermediário em 2023, percentual considerado insuficiente frente às metas nacionais de ampliação da conectividade significativa. No presente estudo, observa-se que, entre jovens rurais com baixa escolaridade, as habilidades intermediárias atingem apenas 8,30%, percentual inferior ao indicador nacional médio, o que evidencia uma sobreposição de vulnerabilidades territoriais e educacionais.

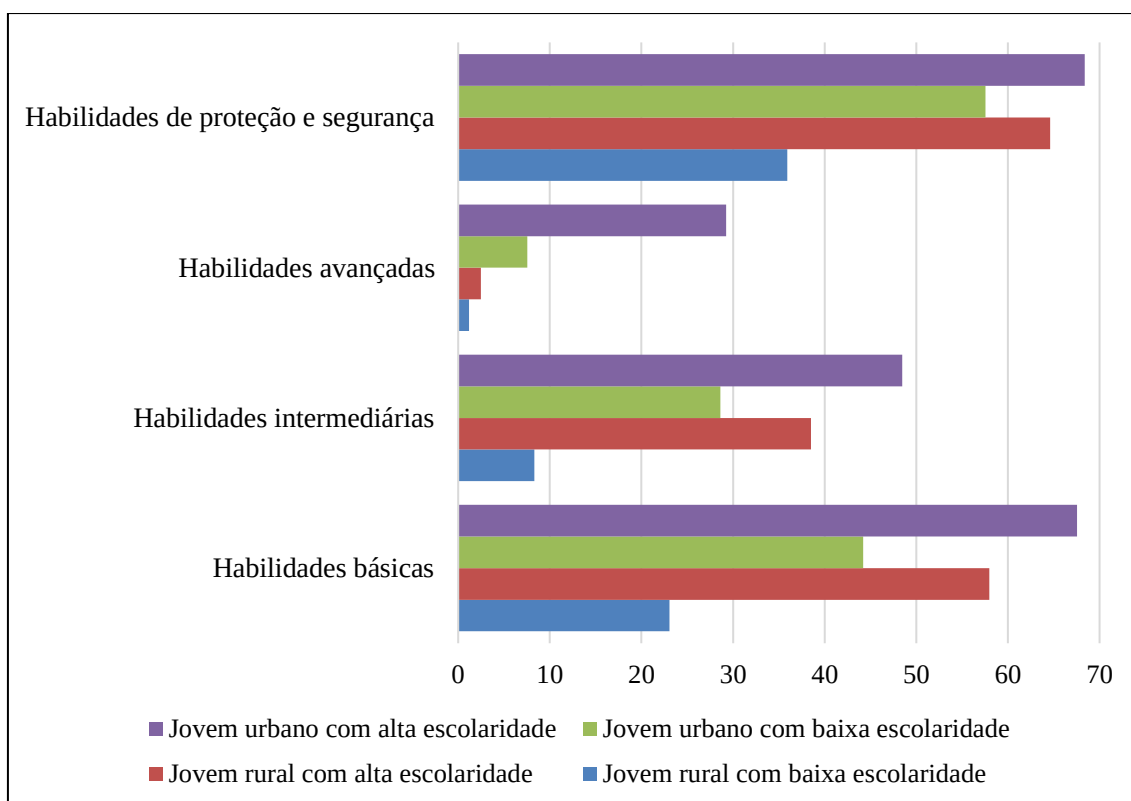
Além disso, a baixa incidência de habilidades avançadas (1,1% no grupo rural de baixa escolaridade e 2,4% no grupo rural de alta escolaridade) converge com as evidências internacionais sistematizadas por Vuorikari (2025), segundo as quais as competências relacionadas à criação de conteúdo digital e à resolução de problemas configuram-se como as dimensões mais críticas no cenário global. O estudo europeu demonstra que mesmo em países com alta conectividade, as habilidades avançadas permanecem restritas a grupos com maior capital educacional, reforçando que o acesso técnico não se traduz automaticamente em apropriação produtiva.

No contexto urbano, os indicadores apresentam patamares mais elevados, ainda que também marcados por desigualdades internas. Entre os jovens urbanos com baixa escolaridade, as habilidades básicas alcançaram 44,2%, as intermediárias 28,6% e as avançadas 7,5%, enquanto a dimensão de proteção e segurança registrou 57,5%. Observa-se, portanto, que mesmo com menor escolaridade, a inserção em áreas urbanas está associada a maior exposição e diversificação das práticas digitais, refletindo-se em níveis superiores de habilidades quando comparados aos jovens rurais.

Por fim, o grupo de jovens urbanos com alta escolaridade apresentou os maiores percentuais em todas as dimensões analisadas: 67,5% em habilidades básicas, 48,4% em intermediárias, 29,2% em avançadas e 68,3% em proteção e segurança. Destaca-se, especialmente, o expressivo aumento nas habilidades avançadas, cuja proporção é mais de vinte vezes superior àquela observada entre jovens rurais com baixa escolaridade. Esse resultado indica que a combinação entre maior escolaridade e residência urbana está associada aos maiores percentuais de competências digitais complexas entre os grupos analisados.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição das habilidades digitais entre os quatro grupos analisados, permitindo uma visualização comparativa dos diferentes níveis de proficiência segundo território (rural/urbano) e nível de escolaridade (baixa/alta). De modo geral, observa-se que as maiores disparidades concentram-se nas habilidades avançadas, nas quais as diferenças entre os grupos são mais expressivas. Por outro lado, as habilidades básicas e as de proteção e segurança apresentam uma distribuição relativamente mais homogênea, ainda que permeada por desigualdades estruturais que refletem as condições territoriais e educacionais dos jovens.

Gráfico 2: Distribuição percentual das habilidades digitais segundo território e nível de escolaridade dos jovens de 18 a 29 anos, Brasil, 2024



Fonte 11: Elaboração própria com base nos microdados da TIC Domicílios 2024

A comparação entre jovens urbanos com baixa e alta escolaridade reafirma o papel estruturante da educação formal no aprofundamento das competências digitais, mesmo em contextos marcados por maior disponibilidade de infraestrutura tecnológica. Observa-se que a elevação do nível de escolaridade está associada a incrementos consistentes em todas as dimensões analisadas: as habilidades básicas passam de 44,2% para 67,5%, as intermediárias de 28,6% para 48,4% e, de forma particularmente expressiva, as habilidades avançadas saltam de 7,5% para 29,2%. A dimensão de proteção e segurança também apresenta crescimento relevante (de 57,5% para 68,3%), embora com menor variação proporcional quando comparada às demais. Os resultados mostram que níveis mais elevados de escolaridade estão associados a maiores percentuais de habilidades digitais mesmo entre jovens residentes em áreas urbanas.

A diferença observada entre jovens urbanos com alta escolaridade (29,2% em habilidades avançadas) e jovens rurais com alta escolaridade (2,4%) evidencia que a conectividade significativa, conforme discutida por Castello (2024), depende não apenas da presença de infraestrutura, mas da qualidade das condições de uso e das oportunidades

socioculturais associadas ao território. A autora argumenta que o conceito de *meaningful connectivity* implica segurança, regularidade de acesso, dispositivos adequados e desenvolvimento de competências que permitam uso crítico e produtivo das tecnologias.

Nesse sentido, embora a dimensão de proteção e segurança apresente percentuais relativamente elevados nos grupos urbanos (68,3% entre jovens urbanos com alta escolaridade), o baixo desempenho nas habilidades avançadas entre jovens rurais sugere uma conectividade predominantemente instrumental. Ou seja, há acesso e uso, mas não necessariamente apropriação criativa ou estratégica das TDICs, o que limita a conversão da conectividade em oportunidades educacionais e produtivas.

Além disso, quando comparamos entre jovens com baixa escolaridade residentes em áreas rurais e urbanas evidencia a centralidade do território como fator estruturante das desigualdades digitais, mesmo quando o capital escolar é equivalente. Em todas as dimensões analisadas, os jovens urbanos com baixa escolaridade apresentam percentuais substancialmente superiores aos observados entre os jovens rurais. Nas habilidades básicas, por exemplo, a diferença é de mais de vinte pontos percentuais (44,2% no contexto urbano frente a 23,0% no rural), indicando maior familiaridade com operações elementares no ambiente digital.

Essa disparidade se amplia nas habilidades intermediárias, nas quais os jovens urbanos alcançam 28,6%, enquanto os rurais registram apenas 8,3%, evidenciando que o acesso ampliado a dispositivos, conectividade mais estável e maior diversidade de contextos de uso nas cidades favorecem o desenvolvimento de competências funcionais. Nas habilidades avançadas, ainda que os percentuais sejam reduzidos em ambos os grupos, a diferença permanece significativa (7,5% no urbano contra 1,1% no rural), revelando que o território urbano potencializa, ainda que de forma limitada, práticas digitais mais complexas e produtivas.

Na dimensão de proteção e segurança digital, os jovens urbanos com baixa escolaridade também superam os rurais (57,5% versus 35,9%), sugerindo maior exposição a orientações, práticas e experiências relacionadas à autoproteção no ambiente online. De forma geral, os resultados indicam que, mesmo entre jovens com baixa escolarização, a inserção urbana oferece condições estruturais mais favoráveis ao desenvolvimento de competências digitais. Contudo, também evidenciam que a combinação entre baixa escolaridade e residência rural produz um cenário de dupla vulnerabilidade, no qual se sobrepõem limitações educacionais e territoriais, aprofundando a exclusão digital e restringindo o uso significativo das TDICs.

Ao comparar os jovens com alta escolaridade residentes em áreas rurais e urbanas revela que, embora o capital educacional eleve significativamente os níveis de habilidades digitais em ambos os contextos, o território continua operando como fator diferenciador relevante. Nas habilidades básicas, os jovens urbanos com alta escolaridade alcançam 67,5%, enquanto os rurais registram 57,9%, indicando que, mesmo com formação educacional semelhante, a inserção urbana proporciona maior familiaridade com práticas digitais elementares.

Essa diferença se mantém nas habilidades intermediárias, com 48,4% no contexto urbano frente a 38,5% no rural, sugerindo que o ambiente urbano amplia oportunidades de uso funcional e diversificado das tecnologias. Entretanto, é na dimensão das habilidades avançadas que a desigualdade territorial se torna mais expressiva: enquanto os jovens urbanos com alta escolaridade atingem 29,2%, os rurais alcançam apenas 2,48%. Tal discrepância evidencia que a escolaridade, embora fundamental, não é suficiente para equalizar as condições de desenvolvimento de competências digitais complexas quando persistem limitações estruturais relacionadas à infraestrutura, conectividade e oportunidades de uso qualificado no meio rural.

Na dimensão de proteção e segurança digital, as diferenças são menos acentuadas (68,3% no urbano e 64,6% no rural), o que indica que práticas relacionadas à autoproteção online parecem estar mais disseminadas entre jovens com maior escolaridade, independentemente do território. Ainda assim, o conjunto dos resultados demonstra que a combinação entre alta escolaridade e residência urbana potencializa de forma mais intensa o desenvolvimento de competências digitais avançadas, reforçando que as desigualdades digitais não são apenas educacionais, mas também territoriais. A análise sugere, portanto, que políticas públicas voltadas à inclusão digital precisam considerar simultaneamente os eixos de escolarização e infraestrutura territorial para reduzir assimetrias persistentes no acesso e na apropriação significativa das TDICs.

Os achados também dialogam com Martins (2021), que demonstra que a apropriação tecnológica em contextos rurais ocorre mediada por práticas locais, redes familiares e dinâmicas comunitárias, produzindo um “*habitus* tecnológico” que reforça vínculos territoriais, mas não necessariamente amplia repertórios produtivos. No presente estudo, observa-se que a dimensão de proteção e segurança digital apresenta percentuais relativamente mais elevados mesmo entre jovens rurais com baixa escolaridade (35,91%), sugerindo que determinadas práticas de autoproteção podem ser internalizadas no cotidiano digital.

Entretanto, a baixa incidência de habilidades avançadas indica que a mediação territorial pode limitar o acesso a experiências formativas mais complexas. Assim, os resultados reforçam que o território não atua apenas como espaço físico de acesso, mas como estrutura de oportunidades desiguais de aprendizagem digital, confirmando que a desigualdade digital é simultaneamente territorial, educacional e sociocultural.

Os resultados observados entre os jovens rurais podem ser aprofundados à luz das discussões sobre juventude rural e mediações socioterritoriais das tecnologias. Conforme argumenta Martins (2021), a juventude rural deve ser compreendida como uma categoria heterogênea, marcada por trajetórias sociais específicas e por tensões estruturais, como a dicotomia entre permanecer no campo ou migrar para áreas urbanas. Nesse contexto, o acesso e o uso das tecnologias digitais não se configuram de forma homogênea, sendo atravessados por condições sociais, familiares e territoriais que influenciam as possibilidades de apropriação.

Complementarmente, Pessoa *et al.* (2022) destacam que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm ampliado o acesso à informação e às redes de sociabilidade no meio rural, funcionando como um importante canal de integração entre o campo e a cidade. No entanto, os autores também evidenciam que persistem barreiras estruturais que limitam o acesso e o uso qualificado dessas tecnologias, o que se aproxima dos achados deste estudo, especialmente no que se refere aos baixos níveis de habilidades intermediárias e avançadas entre jovens rurais.

Nesse sentido, os resultados também dialogam com Silva, Colling e Mueller (2020), ao evidenciarem que, embora haja avanços na expansão da internet no meio rural, a conectividade ainda ocorre de forma desigual, com limitações relacionadas à qualidade do sinal, infraestrutura e alcance dos serviços. Tal cenário reforça que a inclusão digital no campo permanece incompleta, não sendo suficiente para garantir o desenvolvimento de competências digitais mais complexas.

Assim, a análise conjunta desses autores permite compreender que a desigualdade digital entre jovens rurais não se reduz à disponibilidade de acesso, mas envolve um conjunto de condicionantes estruturais, tais como territoriais, educacionais e socioculturais, que influenciam diretamente as formas de uso e apropriação das tecnologias, limitando a conversão da conectividade em capital digital produtivo.

A compreensão das desigualdades digitais entre jovens também exige considerar o território como dimensão constitutiva da experiência juvenil. Conforme destaca Reis (2023), o território de moradia ultrapassa a condição de espaço físico, configurando-se

como uma categoria social e simbólica que estrutura processos de socialização, identidade e inserção dos jovens no mundo digital. Nesse sentido, o ciberespaço não se dissocia do território, mas se articula a ele, reproduzindo e, ao mesmo tempo, ressignificando desigualdades existentes.

Essa perspectiva dialoga com Uzuegbunam (2022), ao evidenciar que jovens em contextos distintos se apropriam das tecnologias de maneira situada, atribuindo sentidos e usos conforme suas realidades sociais e condições de acesso. Assim, a relação entre juventude e tecnologia não pode ser compreendida de forma homogênea, uma vez que práticas digitais são mediadas por fatores como letramento digital, condições socioeconômicas e oportunidades de uso.

Nesse contexto, os resultados desta pesquisa reforçam que o território não apenas condiciona o acesso às tecnologias, mas também molda as formas de apropriação e uso, contribuindo para a reprodução de desigualdades no desenvolvimento das habilidades digitais.

Em conjunto, os resultados evidenciam que a desigualdade digital entre jovens brasileiros não se reduz à clivagem acesso e não acesso, mas se manifesta na estratificação das próprias competências digitais. A escolaridade emerge como variável decisiva na ampliação das habilidades, porém sua eficácia é condicionada pelo território. A combinação entre inserção urbana e alta escolaridade configura o cenário mais favorável à conectividade significativa, enquanto a associação entre ruralidade e baixa escolaridade produz o padrão mais restritivo de letramento digital. Esse quadro confirma as evidências nacionais (Anatel, 2024) e internacionais (Vuorikari, 2025) de que as habilidades digitais avançadas são o principal obstáculo das políticas de inclusão, exigindo estratégias que articulem infraestrutura, formação educacional e políticas territorialmente sensíveis.

De forma geral, os resultados revelam uma estratificação digital que reproduz desigualdades territoriais e educacionais. A escolaridade atua como fator central de ampliação das habilidades, enquanto o território urbano oferece condições estruturais mais favoráveis ao desenvolvimento de competências diversificadas. Contudo, mesmo entre os grupos mais favorecidos, observa-se que as habilidades avançadas permanecem substancialmente inferiores às básicas e às de proteção e segurança, indicando que o letramento digital pleno, entendido como apropriação crítica, criativa e produtiva das tecnologias, ainda constitui um desafio estrutural no contexto brasileiro.

Os achados desta pesquisa permitem avançar para uma interpretação mais estrutural das desigualdades digitais observadas, indicando que o problema não reside

apenas na distribuição desigual do acesso às TDICs, mas, sobretudo, na capacidade diferenciada de converter esse acesso em capital digital produtivo. Em outras palavras, estar conectado não significa, necessariamente, deter competências que possibilitem transformar a conectividade em vantagens educacionais, econômicas e sociopolíticas.

A desigualdade manifesta-se, portanto, no nível da apropriação: enquanto alguns grupos, especialmente jovens urbanos com alta escolaridade, conseguem mobilizar as tecnologias para produzir conteúdo, resolver problemas e ampliar oportunidades formativas e profissionais, outros permanecem restritos a usos elementares e predominantemente comunicacionais.

Trata-se de uma clivagem qualitativa, na qual o capital escolar, as condições territoriais e os recursos socioculturais operam como mediadores na transformação do acesso em letramento digital efetivo. Assim, a exclusão digital contemporânea não se expressa apenas pela ausência de conexão, mas pela limitação estrutural na conversão da conectividade em participação social ampliada e inserção produtiva no mundo digital.

A fim de aprofundar a compreensão dos resultados observados nas diferentes dimensões de habilidades digitais, procedeu-se à análise das atividades específicas que compõem cada nível de proficiência. Essa etapa permitiu identificar quais práticas digitais estão associadas aos padrões encontrados entre os grupos analisados, evidenciando não apenas o nível agregado das habilidades, mas também as formas concretas de uso e apropriação das TDICs pelos jovens.

Nesse sentido, os quatro grupos definidos na pesquisa foram examinados de forma sistemática a partir das quatro dimensões de habilidades digitais estabelecidas. Para cada grupo, foram consideradas as atividades específicas que compõem cada dimensão, conforme a matriz apresentada no Apêndice B. Destaca-se que o número de atividades variou entre as dimensões, de modo que algumas habilidades foram compostas por um conjunto maior de atividades do que outras. Ainda assim, todos os grupos foram submetidos à mesma estrutura analítica, sendo avaliados em todas as dimensões de habilidades digitais, respeitando a composição particular de atividades em cada nível de proficiência. Esse procedimento assegurou a comparabilidade dos resultados, permitindo evidenciar de forma consistente a influência das condições territoriais e educacionais no desenvolvimento das competências digitais.

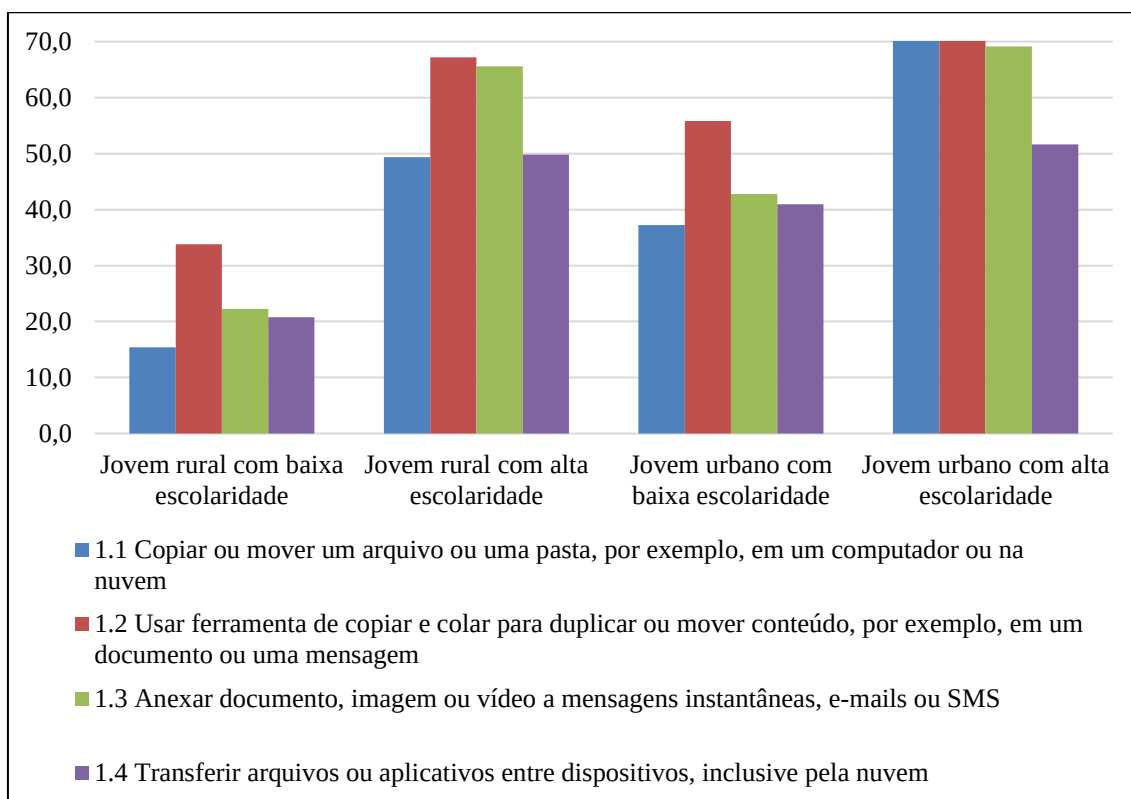
No nível de habilidades digitais básicas, foram analisadas quatro atividades (1.1 a 1.4), conforme apresentado no Gráfico 3, evidenciando diferenças significativas entre os grupos, tanto em termos territoriais quanto educacionais. Na atividade 1.1, os percentuais

variaram de 15,4% entre jovens rurais com baixa escolaridade para 70,3% entre jovens urbanos com alta escolaridade, indicando uma forte assimetria associada à combinação entre escolaridade e inserção urbana.

Esse padrão se repete na atividade 1.2, na qual os jovens urbanos com alta escolaridade atingem 79,1%, enquanto os rurais com baixa escolaridade registram 33,8%, evidenciando que, mesmo em habilidades consideradas elementares, a escolarização e o território operam como fatores estruturantes. Na atividade 1.3, observa-se comportamento semelhante, com 22,3% entre jovens rurais com baixa escolaridade e 69,1% entre urbanos com alta escolaridade, reforçando que práticas comunicacionais digitais também são mediadas por desigualdades de acesso qualificado e uso.

Por fim, na atividade 1.4, embora os percentuais sejam relativamente mais equilibrados, persiste a diferença entre os grupos, variando de 20,7% no contexto rural com baixa escolaridade a 51,6% no urbano com alta escolaridade. De modo geral, os resultados demonstram que, mesmo no nível básico, as habilidades digitais não se distribuem de forma homogênea, sendo profundamente condicionadas pelas desigualdades territoriais e educacionais, o que indica que a apropriação das TDICs, ainda que em tarefas elementares, depende de oportunidades diferenciadas de acesso, uso e aprendizagem.

Gráfico 3: Percentual de realização de atividades relacionadas às habilidades digitais básicas entre jovens de 18 a 29 anos, segundo território e nível de escolaridade, Brasil, 2024



Fonte 12: Elaboração própria com base nos microdados da TIC Domicílios 2024

No que se refere às habilidades básicas, os resultados indicam que essas competências apresentam os maiores percentuais em todos os grupos analisados, ainda que distribuídas de forma desigual entre território e escolaridade. Jovens urbanos com alta escolaridade atingiram 67,5%, enquanto os jovens rurais com baixa escolaridade registraram 23,0%, evidenciando uma diferença expressiva mesmo em competências consideradas elementares. Esse padrão confirma as evidências nacionais apresentadas pelo Boletim da Anatel (2024), que aponta maior disseminação das habilidades digitais básicas em comparação às demais dimensões, refletindo a ampliação do acesso a dispositivos e à internet no país. No entanto, o relatório também ressalta que tais habilidades, embora mais difundidas, não garantem níveis mais elevados de letramento digital, uma vez que se concentram em operações simples e rotineiras.

No âmbito internacional, os achados dialogam com Vuorikari (2025), que demonstra que as habilidades básicas constituem a base da conectividade significativa, sendo fundamentais para a inserção inicial na sociedade digital, mas insuficientes para

assegurar uma participação plena e qualificada. Segundo a autora, a presença de habilidades básicas indica acesso funcional às tecnologias, porém não implica, necessariamente, capacidade de uso crítico, criativo ou produtivo. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa reforçam que, embora as habilidades básicas estejam relativamente mais disseminadas entre os jovens brasileiros, especialmente em contextos urbanos, elas ainda se encontram condicionadas por fatores estruturais, como escolaridade e território.

Ademais, a expressiva diferença entre jovens rurais e urbanos evidencia que mesmo as competências mais elementares não são universalmente distribuídas, o que contraria a ideia de que o acesso à internet seria suficiente para garantir inclusão digital mínima. Assim, tanto as evidências nacionais quanto internacionais convergem ao indicar que as habilidades básicas representam apenas o primeiro nível da inclusão digital, sendo necessário avançar para níveis mais complexos de competência para que a conectividade se traduza em oportunidades efetivas de desenvolvimento educacional, social e econômico.

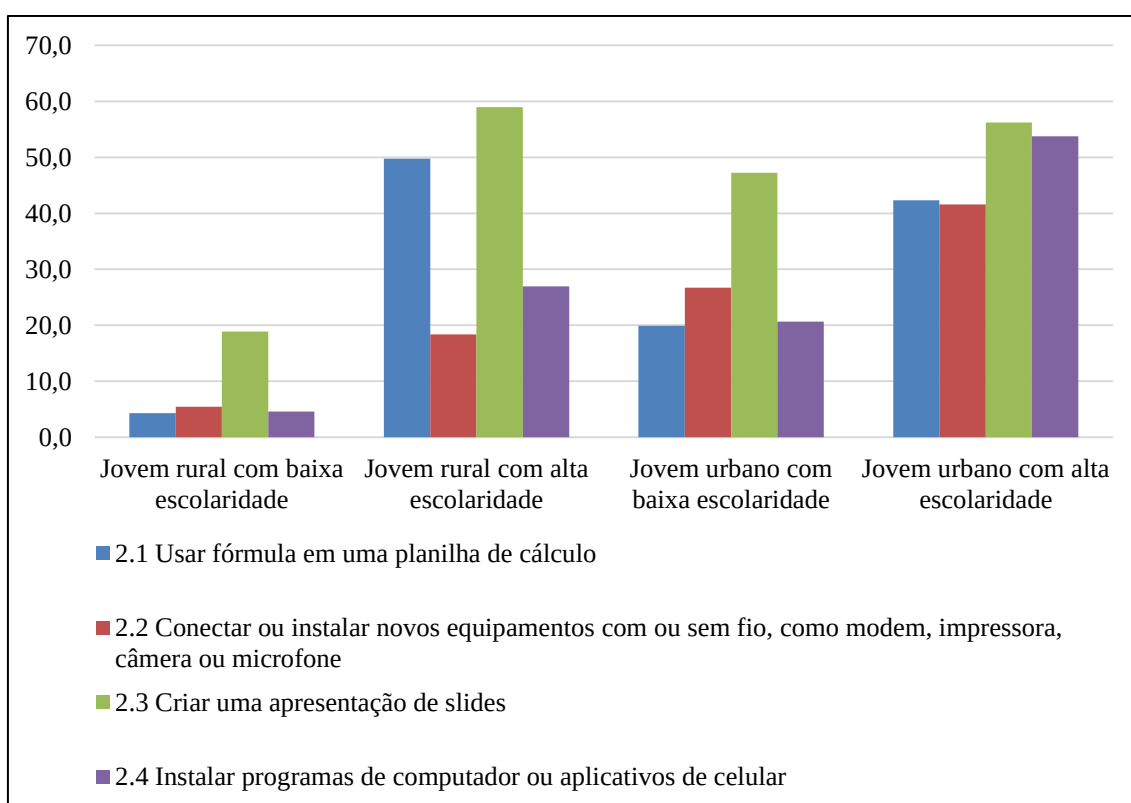
No nível de habilidades digitais intermediárias, foram analisadas quatro atividades (2.1 a 2.4), conforme apresentado no Gráfico 4, evidenciando diferenças expressivas entre os grupos, tanto em termos territoriais quanto educacionais. Na atividade 2.1, os percentuais variaram de apenas 4,3% entre jovens rurais com baixa escolaridade para 42,3% entre jovens urbanos com alta escolaridade, enquanto os jovens rurais com alta escolaridade atingiram 49,8%, indicando que a escolaridade exerce papel determinante, ainda que o território urbano potencialize o acesso a práticas mais diversificadas.

Esse padrão de desigualdade se mantém na atividade 2.2, na qual os jovens urbanos com alta escolaridade apresentam 41,7%, em contraste com os 5,4% observados entre jovens rurais com baixa escolaridade. Já os jovens urbanos com baixa escolaridade (26,7%) superam os rurais com alta escolaridade (18,3%), evidenciando que o território pode, em determinados contextos, atenuar parcialmente os efeitos da menor escolarização.

Na atividade 2.3, observa-se maior aproximação entre os grupos com alta escolaridade, com 59% entre jovens rurais e 56,2% entre urbanos, enquanto os jovens urbanos com baixa escolaridade (47,2%) apresentam desempenho significativamente superior aos rurais com baixa escolaridade (18,9%). Esse resultado sugere que determinadas práticas digitais intermediárias estão mais difundidas no contexto urbano, independentemente do nível educacional.

Por fim, na atividade 2.4, as desigualdades voltam a se acentuar, variando de 4,6% entre jovens rurais com baixa escolaridade para 53,7% entre jovens urbanos com alta escolaridade, com valores intermediários de 26,9% e 20,7% para jovens rurais e urbanos com baixa escolaridade, respectivamente. De modo geral, os resultados indicam que as habilidades intermediárias, embora mais desenvolvidas que as básicas, continuam fortemente condicionadas pela articulação entre território e escolaridade, evidenciando que o uso funcional e produtivo das TDICs depende de oportunidades desiguais de acesso qualificado, experiência digital e inserção em contextos sociotécnicos mais dinâmicos.

Gráfico 4: Percentual de realização de atividades relacionadas às habilidades digitais intermediárias entre jovens de 18 a 29 anos, segundo território e nível de escolaridade, Brasil, 2024



Fonte 13: Elaboração própria com base nos microdados da TIC Domicílios 2024

Os resultados relativos às habilidades intermediárias evidenciam um padrão de desigualdade que reforça a centralidade das condições territoriais e educacionais no desenvolvimento de competências digitais mais funcionais. Observa-se que, enquanto jovens urbanos com alta escolaridade atingem 48,4%, os jovens rurais com baixa escolaridade apresentam apenas 8,3%, indicando uma lacuna expressiva na capacidade de utilização das tecnologias digitais para finalidades mais estruturadas, como atividades

relacionadas ao trabalho e à resolução de demandas práticas. Esse cenário dialoga com Martins (2021), ao demonstrar que o desenvolvimento de competências digitais não se dá de forma automática a partir do acesso, mas depende de processos formativos e contextos de uso que favoreçam a apropriação das tecnologias em níveis mais complexos. Conforme a autora, a literacia digital envolve dimensões que extrapolam o uso instrumental, exigindo habilidades de navegação, avaliação e gestão de informações, as quais tendem a ser menos desenvolvidas em contextos com menor capital educacional.

Além disso, a diferença observada entre os grupos também pode ser interpretada à luz da noção de conectividade significativa discutida por Castello (2024), que enfatiza que o acesso à internet, por si só, não garante a capacidade de uso qualificado das tecnologias. O estudo evidencia que a conectividade deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, no qual fatores como qualidade da conexão, disponibilidade de dispositivos adequados e contextos de uso influenciam diretamente o desenvolvimento das competências digitais. Nesse sentido, os baixos níveis de habilidades intermediárias entre jovens rurais indicam que esses indivíduos, embora conectados, enfrentam limitações na transformação do acesso em práticas digitais mais produtivas. Assim, os resultados reforçam que a desigualdade digital se expressa não apenas na disponibilidade de acesso, mas, sobretudo, na capacidade diferenciada de mobilizar as tecnologias para fins educacionais e profissionais, evidenciando a necessidade de políticas que articulem infraestrutura e formação para promover uma inclusão digital efetiva.

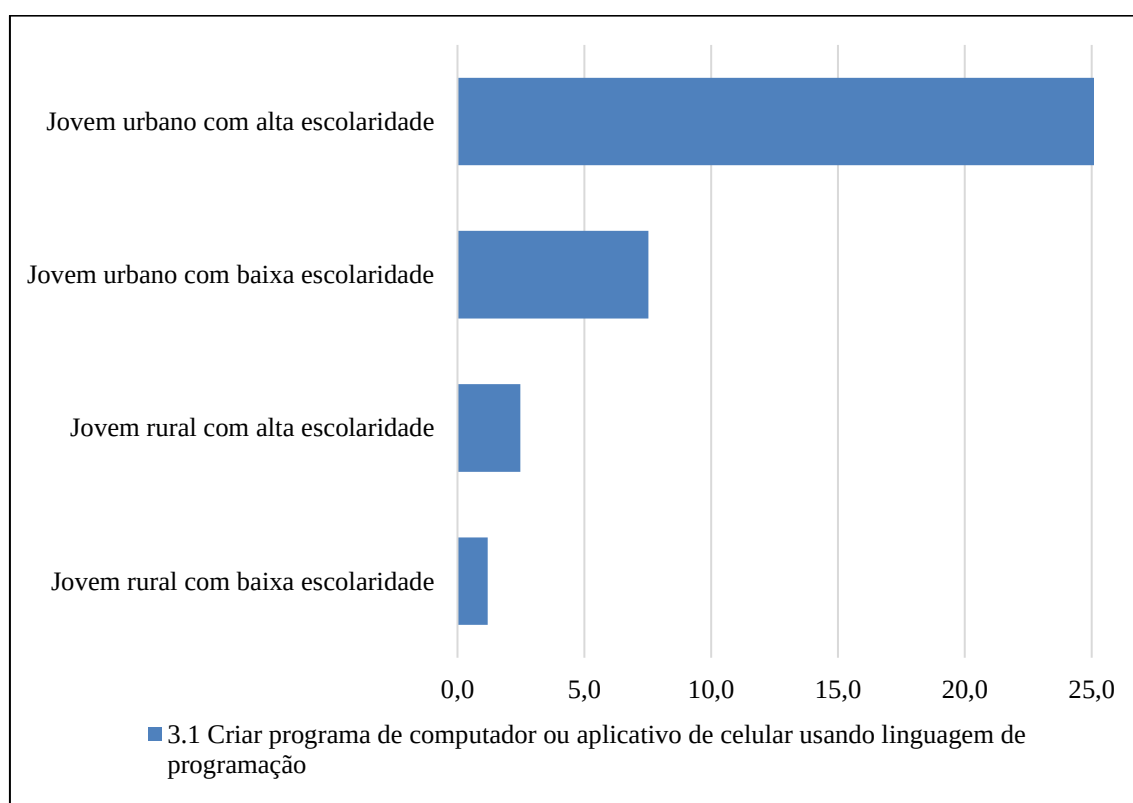
No que se refere à dimensão de habilidades avançadas, foi considerada a atividade relacionada à criação de programas de computador ou aplicativos por meio de linguagem de programação (atividade 3.1). Os resultados, conforme o gráfico 6, evidenciam um padrão acentuado de desigualdade entre os grupos analisados, tanto em função do território quanto do nível de escolaridade. Entre os jovens rurais com baixa escolaridade, o percentual observado foi de apenas 1,2%, enquanto entre os jovens rurais com alta escolaridade esse valor alcançou 2,5%, indicando um avanço ainda bastante limitado mesmo com maior nível educacional.

No contexto urbano, os percentuais são significativamente superiores, sobretudo entre os jovens com maior escolaridade. Entre os jovens urbanos com baixa escolaridade, o resultado foi de 7,5%, já entre aqueles com alta escolaridade o percentual atingiu 29,2%, configurando o maior valor entre todos os grupos analisados. Esses dados evidenciam que a combinação entre escolaridade elevada e inserção em áreas urbanas potencializa o

desenvolvimento de competências digitais altamente especializadas, associadas à programação e à produção tecnológica.

A comparação entre os grupos revela que o território atua como fator estruturante das oportunidades de acesso a experiências formativas mais complexas, enquanto a escolaridade se apresenta como elemento central para a consolidação dessas competências. No entanto, mesmo entre jovens rurais com alta escolaridade, os baixos percentuais indicam a persistência de barreiras estruturais que limitam o desenvolvimento de habilidades avançadas. Assim, os resultados reforçam que a apropriação das TDICs em níveis mais complexos não depende apenas do acesso ou da escolarização, mas de condições mais amplas relacionadas à infraestrutura, às oportunidades de aprendizagem e ao contexto socioterritorial em que os indivíduos estão inseridos.

Gráfico 5: Percentual de realização de atividades relacionadas às habilidades digitais avançadas entre jovens de 18 a 29 anos, segundo território e nível de escolaridade, Brasil, 2024



Fonte 14: Elaboração própria com base nos microdados da TIC Domicílios 2024

Os resultados obtidos na dimensão das habilidades avançadas evidenciam níveis significativamente reduzidos entre a maioria dos grupos analisados, especialmente entre jovens rurais, o que reforça a compreensão de que o desenvolvimento do letramento

digital não ocorre de forma automática a partir do simples acesso às tecnologias. Esse achado dialoga diretamente com Azevedo *et al.* (2018), ao problematizar o mito dos chamados “nativos digitais”, segundo o qual os jovens, por estarem inseridos em contextos tecnologicamente mediados, desenvolveriam espontaneamente competências digitais complexas. Conforme argumentam os autores, o letramento digital envolve não apenas habilidades instrumentais, mas também capacidades cognitivas e críticas, como análise, comparação e interpretação de informações.

A análise das habilidades digitais, especialmente nos níveis intermediário e avançado, também pode ser compreendida a partir da necessidade de mediações sociais no processo de aprendizagem tecnológica. Conforme discutem Kelly, McGrath e Hubbard (2023), o desenvolvimento de competências digitais em contextos rurais depende não apenas da disponibilidade de infraestrutura, mas da existência de iniciativas locais, instituições e espaços formativos que incentivem o uso qualificado das tecnologias.

Os autores destacam que o acesso à internet, por si só, não garante a apropriação das tecnologias, sendo necessário promover o desenvolvimento de habilidades, motivações e oportunidades de uso. Essa reflexão converge diretamente com os resultados desta pesquisa, nos quais se observa que, embora haja acesso às tecnologias, especialmente em contextos urbanos, as habilidades mais complexas permanecem concentradas em grupos com maior capital educacional e melhores condições estruturais.

Dessa forma, evidencia-se que a inclusão digital efetiva exige não apenas conectividade, mas também estratégias de formação e estímulo ao uso crítico e produtivo das tecnologias digitais.

Nesse sentido, a baixa incidência de habilidades avançadas observada neste estudo indica que a familiaridade com dispositivos e ambientes digitais não garante, por si só, a apropriação produtiva das TDICs, sendo necessário o desenvolvimento intencional dessas competências, especialmente no contexto educacional. Assim, os resultados reforçam a necessidade de superar abordagens que pressupõem competências digitais inatas, evidenciando que o letramento digital é um processo socialmente construído, dependente de mediações pedagógicas, condições estruturais e oportunidades de aprendizagem.

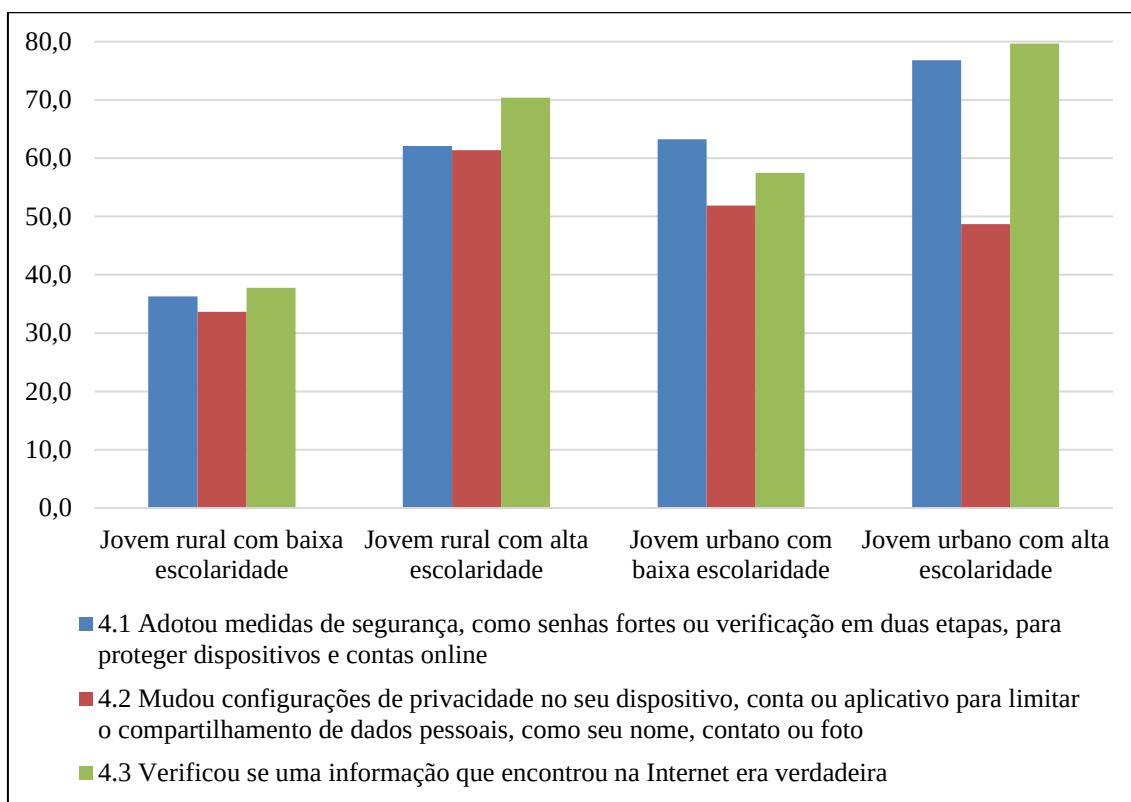
No que se refere à dimensão de habilidades digitais de proteção e segurança (Gráfico 6), observa-se que as três atividades analisadas (4.1 a 4.3) apresentam variações relevantes conforme o território e o nível de escolaridade dos jovens. Na atividade 4.1, os percentuais evidenciam um crescimento consistente associado à escolaridade e à inserção

urbana, passando de 36,1% entre jovens rurais com baixa escolaridade para 62,1% entre os rurais com alta escolaridade, alcançando 63,3% entre jovens urbanos com baixa escolaridade e 76,8% entre aqueles com alta escolaridade. Esse padrão indica que tanto a escolarização quanto o contexto urbano favorecem a incorporação de práticas de proteção digital.

Na atividade 4.2, os resultados também evidenciam o efeito da escolaridade, embora com diferenças territoriais menos lineares. Os jovens rurais com baixa escolaridade apresentam 33,7%, enquanto os rurais com alta escolaridade atingem 68,4%, evidenciando forte impacto da formação educacional. No contexto urbano, os jovens com baixa escolaridade registram 51,9%, superando os rurais, porém observa-se uma leve redução entre os jovens urbanos com alta escolaridade (48,7%), o que sugere que essa prática específica pode não estar diretamente associada apenas ao nível educacional, mas também a padrões de uso e percepção de risco no ambiente digital.

Já na atividade 4.3, observa-se um padrão mais consistente de crescimento tanto por escolaridade quanto por território. Os percentuais evoluem de 37,8% entre jovens rurais com baixa escolaridade para 70,4% entre os rurais com alta escolaridade, atingindo 57,5% entre jovens urbanos com baixa escolaridade e 79,7% entre os urbanos com alta escolaridade. Esses dados indicam que competências relacionadas ao pensamento crítico e à avaliação da informação são fortemente influenciadas pela escolarização, sendo também potencializadas pelo contexto urbano.

Gráfico 6: Percentual de realização de atividades relacionadas às habilidades digitais de proteção e segurança entre jovens de 18 a 29 anos, segundo território e nível de escolaridade, Brasil, 2024



Fonte 15: Elaboração própria com base nos microdados da TIC Domicílios 2024

De forma geral, os resultados da dimensão de proteção e segurança digital indicam que, diferentemente das habilidades avançadas, essas competências apresentam maior disseminação entre os grupos, ainda que permaneçam desigualdades importantes. A escolaridade se destaca como fator estruturante para a adoção de práticas mais seguras e críticas no ambiente digital, enquanto o território urbano amplia as oportunidades de exposição e aprendizagem dessas práticas. Contudo, a persistência de diferenças entre os grupos evidencia que o desenvolvimento dessas habilidades ainda está condicionado por fatores sociais e contextuais, reforçando o caráter multidimensional das desigualdades digitais.

Os resultados desta pesquisa apresentam forte convergência com as evidências nacionais e internacionais sobre a distribuição desigual das habilidades digitais, especialmente no que se refere ao papel estruturante da escolaridade e do território. No contexto brasileiro, os dados dialogam diretamente com o Boletim da Anatel (2024), que demonstra que indivíduos com maior nível de instrução apresentam níveis

significativamente mais elevados de competências digitais em todas as dimensões. Essa tendência é reafirmada nos achados deste estudo, nos quais jovens com alta escolaridade, sobretudo em áreas urbanas, concentram os maiores percentuais de habilidades básicas, intermediárias e avançadas, enquanto aqueles com baixa escolaridade permanecem restritos a níveis mais elementares de uso das tecnologias.

Do ponto de vista territorial, a persistente diferença entre áreas urbanas e rurais também corrobora os dados da Anatel (2024), que indicam menor incidência de habilidades digitais na população rural, especialmente nas dimensões intermediárias e avançadas, evidenciando limitações estruturais relacionadas à infraestrutura, acesso à educação e oportunidades de uso qualificado das TDICs.

Em escala internacional, os resultados também se alinham às análises de Vuorikari (2025), que evidenciam que o nível de escolaridade é um dos principais determinantes do desenvolvimento de habilidades digitais, especialmente nas dimensões mais complexas, como criação de conteúdo digital e resolução de problemas. Assim como observado no presente estudo, as maiores disparidades concentram-se justamente nessas áreas, nas quais indivíduos com menor nível educacional apresentam participação significativamente reduzida.

Além disso, o padrão identificado por Vuorikari (2025), segundo o qual habilidades relacionadas à comunicação tendem a ser mais disseminadas independentemente do nível de escolaridade, enquanto competências mais avançadas permanecem restritas a grupos mais qualificados, encontra respaldo nos dados aqui analisados.

Dessa forma, os resultados reforçam que a desigualdade digital contemporânea não se limita ao acesso às tecnologias, mas se expressa de forma mais intensa na distribuição desigual das competências necessárias para seu uso crítico, produtivo e socialmente relevante, indicando a necessidade de políticas públicas que articulem educação, infraestrutura e formação digital de maneira integrada.

A desigualdade digital observada entre os grupos analisados também pode ser compreendida como expressão de desigualdades estruturais mais amplas. Conforme argumentam Gabardo, Viana e Freitas (2022), a exclusão digital no Brasil está diretamente relacionada às condições sociais e territoriais dos indivíduos, sendo insuficiente analisá-la apenas a partir de indicadores agregados de acesso. Os autores defendem que a acessibilidade digital deve ser compreendida como um direito

fundamental, demandando políticas públicas específicas que considerem as particularidades territoriais e sociais da população.

Essa perspectiva reforça os achados desta pesquisa, ao evidenciar que a ampliação do acesso às tecnologias não se traduz automaticamente em inclusão digital efetiva. Em consonância com Kubota *et al.* (2020), observa-se que as TDICs possuem potencial de transformação social, mas seus benefícios são distribuídos de forma desigual, reproduzindo assimetrias já existentes no contexto socioeconômico brasileiro.

Assim, os resultados indicam que a superação das desigualdades digitais entre jovens requer não apenas expansão da infraestrutura, mas a implementação de políticas integradas que articulem acesso, formação e desenvolvimento de competências digitais em diferentes contextos territoriais.

No contexto brasileiro, a relação entre juventude e tecnologias digitais também deve ser compreendida a partir das transformações socioculturais associadas à difusão das TDICs. Conforme apontam Kubota *et al.* (2020), as tecnologias da informação e comunicação tornaram-se elementos centrais na organização da vida social contemporânea, impactando diretamente as formas de interação, comunicação e acesso à informação, especialmente entre os jovens.

Contudo, essa inserção ampliada não ocorre de maneira equitativa, sendo atravessada por desigualdades estruturais que afetam o desenvolvimento das competências digitais. Tal cenário se articula às reflexões de Reis (2023), ao demonstrar que os territórios influenciam diretamente as possibilidades de participação digital, evidenciando que o acesso às tecnologias não elimina as desigualdades, mas pode reproduzi-las em novas formas no ambiente digital.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa indicam que, embora os jovens estejam amplamente inseridos em ambientes digitais, as condições territoriais e educacionais continuam sendo determinantes para o nível de desenvolvimento das habilidades digitais.

A desigualdade digital evidenciada nos resultados também pode ser compreendida como uma expressão contemporânea de exclusão social, com implicações diretas sobre o exercício da cidadania. Conforme argumenta Gomes (2023), em uma sociedade marcada pela centralidade das tecnologias digitais, a ausência de acesso e de competências digitais compromete o acesso a direitos fundamentais, como informação, participação social e inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a exclusão digital não se restringe a uma limitação técnica, mas configura-se como uma forma de violação de direitos humanos, na medida em que impede

determinados grupos de participar plenamente da vida social. Tal perspectiva reforça os achados desta pesquisa, especialmente no que se refere aos jovens rurais com baixa escolaridade, cuja baixa incidência de habilidades digitais limita sua capacidade de inserção educacional, social e produtiva no contexto digital.

A centralidade da escolaridade como fator explicativo das desigualdades digitais também pode ser interpretada à luz do debate sobre igualdade material. Conforme discutem Alan e Fensterseifer (2024), a promoção de igualdade não se efetiva apenas pela garantia formal de acesso, sendo necessário considerar as condições concretas e desiguais de inserção dos indivíduos na sociedade.

Aplicada ao contexto desta pesquisa, essa perspectiva evidencia que a simples ampliação do acesso às tecnologias ou à educação não é suficiente para reduzir as desigualdades digitais, uma vez que diferentes grupos partem de condições estruturais distintas. Assim, os resultados que apontam maiores níveis de habilidades digitais entre jovens com maior escolaridade reforçam que a inclusão digital efetiva depende de políticas que promovam equidade, e não apenas universalização do acesso.

A relação entre juventude e tecnologias digitais também deve ser analisada a partir de seus impactos nos processos formativos. Conforme discutem Costa *et al.* (2023), a presença crescente das tecnologias na vida dos jovens amplia as possibilidades de acesso à informação, interação e aprendizagem, mas também impõe desafios relacionados ao desenvolvimento cognitivo, à atenção e ao uso crítico dessas ferramentas.

Nesse sentido, a inserção dos jovens no ambiente digital não garante, por si só, o desenvolvimento de competências mais complexas, sendo necessário que haja mediações pedagógicas e estratégias educativas que orientem o uso das tecnologias. Essa reflexão converge com os achados desta pesquisa, nos quais se observa que, apesar da ampla presença das tecnologias, especialmente entre jovens urbanos, as habilidades avançadas permanecem restritas a grupos com maior capital educacional.

A articulação entre território, educação e uso das tecnologias digitais também se apresenta como elemento central para compreender as desigualdades observadas. Conforme argumenta Vendola (2025), o desenvolvimento de competências digitais entre jovens está diretamente relacionado às condições territoriais e às experiências educacionais formais, que atuam como mediadoras no uso adequado das tecnologias.

Nessa perspectiva, a escola e o território não apenas condicionam o acesso às tecnologias, mas influenciam a forma como os jovens aprendem a utilizá-las, podendo ampliar ou restringir suas possibilidades de apropriação crítica e produtiva. Tal

compreensão reforça os resultados desta pesquisa, ao evidenciar que a combinação entre inserção urbana e maior escolaridade favorece o desenvolvimento de habilidades digitais mais complexas, enquanto contextos rurais com menor capital educacional tendem a limitar essas possibilidades.

Assim, a desigualdade digital entre jovens deve ser compreendida como um fenômeno que articula território, educação e condições sociais, exigindo abordagens integradas que considerem esses diferentes elementos na formulação de políticas públicas.

5 Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo analisar o nível de letramento digital de jovens brasileiros de 18 a 29 anos, a partir dos microdados da Pesquisa TIC Domicílios 2024 – Indivíduos, considerando as desigualdades associadas ao território (rural/urbano) e ao nível de escolaridade (baixa/alta). A investigação partiu da hipótese de que jovens com maior escolaridade e residentes em áreas urbanas apresentariam níveis mais elevados de habilidades digitais, especialmente nas dimensões mais complexas.

Os resultados ofereceram suporte à hipótese proposta, ao evidenciarem um padrão consistente de desigualdade digital associado à articulação entre território e escolaridade. Jovens urbanos com alta escolaridade apresentaram os maiores percentuais nas dimensões analisadas, enquanto jovens rurais com baixa escolaridade concentraram os menores indicadores, sobretudo nas habilidades avançadas. Maiores níveis de escolaridade estiveram associados a percentuais mais elevados de competências digitais, embora persistam desigualdades entre os contextos rural e urbano.

A discrepância nas habilidades avançadas constitui um dos principais achados do estudo. Enquanto jovens urbanos com alta escolaridade alcançaram 29,24%, os jovens rurais com alta escolaridade registraram 2,48%. Esse resultado indica que níveis semelhantes de escolaridade não eliminam as diferenças territoriais no desenvolvimento de competências digitais mais complexas. Assim, a desigualdade digital deve ser compreendida como fenômeno multidimensional, articulado a condições educacionais, territoriais e socioculturais.

Os resultados dialogam com o Boletim Indicador de Habilidades Digitais da Anatel (2024) e com a perspectiva de conectividade significativa discutida por Castello (2024), ao evidenciarem que a ampliação do acesso às tecnologias não garante, por si só, níveis mais elevados de habilidades digitais. Os achados também convergem com

Vuorikari (2025), especialmente quanto à concentração das maiores desigualdades nas competências relacionadas à criação de conteúdo e à resolução de problemas.

A análise das atividades específicas permitiu aprofundar a compreensão das desigualdades digitais. Mesmo nas habilidades básicas, foram observadas diferenças expressivas entre os grupos, indicando que práticas consideradas elementares não estão distribuídas de maneira homogênea. Nas habilidades intermediárias e avançadas, as diferenças mostraram-se ainda mais acentuadas, especialmente entre jovens rurais com baixa escolaridade e jovens urbanos com alta escolaridade.

Dessa forma, a desigualdade digital entre jovens brasileiros não se limita à distinção entre conectados e não conectados, manifestando-se também na distribuição desigual das próprias competências digitais. Trata-se de uma desigualdade qualitativa, na qual os grupos apresentam níveis distintos de acesso, uso e apropriação das tecnologias. A combinação entre baixa escolaridade e residência rural apresentou os menores indicadores de habilidades digitais, sugerindo sobreposição de desvantagens educacionais e territoriais.

Do ponto de vista das políticas públicas, os achados apontam para a importância de estratégias integradas que articulem expansão da infraestrutura digital, formação educacional e desenvolvimento de competências digitais, especialmente entre jovens residentes em áreas rurais e em contextos de maior vulnerabilidade social. A ampliação da conectividade deve ser acompanhada de oportunidades formativas que favoreçam usos críticos, seguros, criativos e produtivos das TDICs.

Como limitações, destaca-se que a pesquisa utiliza dados secundários e de natureza transversal, permitindo identificar diferenças e associações entre os grupos, mas não estabelecer relações de causalidade entre território, escolaridade e desenvolvimento das competências digitais. Além disso, a base de dados não permite apreender em profundidade aspectos subjetivos relacionados às práticas digitais, às experiências de aprendizagem e às mediações familiares, escolares e comunitárias.

Recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem qualitativamente as práticas digitais juvenis, especialmente em contextos rurais, investigando as mediações pedagógicas, familiares e comunitárias relacionadas à apropriação das TDICs. Estudos longitudinais também podem contribuir para acompanhar a evolução das competências digitais e compreender como diferentes trajetórias educacionais e territoriais se relacionam ao letramento digital.

CONCLUSÃO

Esta tese buscou analisar, de maneira articulada, a relação entre as políticas públicas de acesso ao ensino superior, o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a inserção da juventude rural brasileira no ensino superior, considerando as desigualdades territoriais, socioeconômicas e de letramento digital. A articulação dos três estudos desenvolvidos permitiu evidenciar que a democratização educacional não pode ser compreendida apenas pela ampliação formal das vagas ou pela expansão do acesso às tecnologias, pois permanece atravessada por desigualdades que se manifestam de formas distintas nas trajetórias da juventude rural.

A pergunta central da pesquisa, ou seja, como as políticas públicas de acesso ao ensino superior e o acesso às TDICs se relacionam com a inserção da juventude rural brasileira no ensino superior, considerando as desigualdades territoriais, socioeconômicas e de letramento digital? foi respondida a partir da integração dos resultados dos três artigos. Em conjunto, os achados indicam que a ampliação das oportunidades de ingresso no ensino superior ocorreu paralelamente à permanência de desigualdades territoriais, socioeconômicas, educacionais e digitais. Nesse contexto, tanto o acesso à educação superior quanto às tecnologias deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo de produção e reprodução das desigualdades sociais.

O primeiro artigo analisou as políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil, considerando suas potencialidades, limitações e adequação às necessidades da juventude rural no contexto sócio-histórico brasileiro. A revisão evidenciou a relevância de iniciativas como PROUNI, FIES e Lei de Cotas para a ampliação das possibilidades de ingresso de grupos historicamente menos representados no ensino superior. Entretanto, a literatura analisada também aponta que tais políticas, por possuírem caráter abrangente, não foram estruturadas especificamente a partir das particularidades territoriais da juventude rural.

Essa constatação não significa desconsiderar os avanços decorrentes dessas políticas, mas reconhecer que a igualdade formal de oportunidades não elimina condições desiguais de partida. Distância das instituições de ensino, necessidade de deslocamento, custos de moradia e transporte, características da oferta educacional nos territórios e desigualdades socioeconômicas constituem elementos apontados pela literatura como relevantes para compreender as trajetórias educacionais dos jovens rurais. Nesse sentido,

a democratização do ensino superior demanda considerar não apenas a existência da vaga, mas as condições concretas para que diferentes grupos sociais possam acessá-la e construir suas trajetórias acadêmicas.

O segundo artigo permitiu conhecer o perfil socioeconômico e demográfico dos jovens universitários rurais no Brasil em 2022 e analisar as associações entre características socioeconômicas, familiares, territoriais, acesso às TDICs e frequência à graduação. Os resultados mostraram que 36,98% dos jovens rurais de 18 a 29 anos analisados frequentavam cursos de graduação e que, entre os universitários rurais, predominavam estudantes do sexo feminino e matriculados em instituições privadas. Também foram observadas diferenças segundo faixa etária e raça/cor na caracterização descritiva desse grupo.

A análise multivariada demonstrou que algumas dessas características apresentaram associações estatisticamente significativas com a frequência à graduação. Sexo feminino, maior rendimento domiciliar per capita, condição de filho no domicílio e presença de familiar com ensino superior completo estiveram associados a maiores razões de chances de frequência ao ensino superior. Por outro lado, a inserção na força de trabalho e a faixa etária de 26 a 29 anos apresentaram associação com menores razões de chances. A variável raça/cor não apresentou associação estatisticamente significativa no modelo ajustado, demonstrando a importância de distinguir os resultados descritivos das associações observadas na análise multivariada.

As diferenças regionais também revelaram um resultado relevante: jovens residentes nas regiões Norte e Nordeste apresentaram maiores razões de chances de frequência à graduação em comparação aos residentes na Região Sul, utilizada como referência. Esse resultado deve ser interpretado com cautela e evidencia a complexidade das desigualdades territoriais, não sendo possível atribuí-lo diretamente às políticas de expansão ou interiorização do ensino superior.

No que se refere às TDICs, identificou-se associação estatisticamente significativa entre a variável referente ao acesso à internet por microcomputador e a frequência à graduação. Entretanto, considerando a direção observada na codificação do modelo, esse achado não permite concluir que a presença ou a ausência do equipamento, isoladamente, determine maiores oportunidades de ingresso no ensino superior. Os resultados reforçam, portanto, a necessidade de compreender a dimensão digital de maneira mais ampla, considerando não apenas a presença dos dispositivos, mas também suas condições de acesso, uso e apropriação.

O terceiro artigo ampliou essa discussão ao analisar o letramento digital de jovens brasileiros de 18 a 29 anos segundo território e escolaridade. Os resultados ofereceram suporte à hipótese proposta, evidenciando um padrão consistente de desigualdade entre os quatro grupos analisados. Jovens urbanos com alta escolaridade apresentaram os maiores indicadores de habilidades digitais, enquanto jovens rurais com baixa escolaridade concentraram os menores valores.

As diferenças foram particularmente expressivas nas habilidades avançadas. Enquanto jovens urbanos com alta escolaridade apresentaram 29,24%, entre os jovens rurais com alta escolaridade o percentual foi de apenas 2,48%. Mesmo entre indivíduos pertencentes à mesma categoria de escolaridade, portanto, permaneceram diferenças relevantes segundo o território. Esses achados indicam que escolaridade e situação de domicílio estão associadas a diferentes níveis de competências digitais e reforçam a compreensão da desigualdade digital como fenômeno multidimensional.

A análise das atividades específicas demonstrou, ainda, que as desigualdades não aparecem apenas nas competências mais complexas. Diferenças entre os grupos também foram observadas em atividades consideradas básicas, como manipulação de arquivos e utilização de ferramentas digitais. Nas habilidades intermediárias e avançadas, entretanto, as disparidades tornaram-se mais acentuadas. Desse modo, a ampliação da conectividade não pode ser tomada como sinônimo de letramento digital, pois estar conectado não implica necessariamente possuir condições equivalentes para utilizar as tecnologias de maneira crítica, segura, criativa e produtiva.

A integração dos três artigos permite, assim, identificar um elemento central desta tese: as desigualdades educacionais e digitais vivenciadas pela juventude rural não constituem fenômenos independentes. Elas se articulam às condições territoriais e socioeconômicas e se expressam tanto nas possibilidades de acesso à educação superior quanto nas diferentes formas de apropriação das tecnologias digitais. Essa articulação contribui para compreender por que a democratização formal do ensino superior e a expansão da conectividade, embora importantes, não são suficientes para produzir condições equitativas de participação educacional.

A hipótese geral da tese recebeu, portanto, suporte parcial dos resultados. As políticas públicas analisadas ampliaram possibilidades de ingresso de grupos historicamente menos representados, mas a literatura e os dados empíricos indicam a permanência de desigualdades territoriais, socioeconômicas e digitais relacionadas às oportunidades educacionais da juventude rural. Da mesma forma, os resultados relativos

às TDICs demonstram diferenças importantes segundo escolaridade e território. Entretanto, em razão do caráter transversal das bases quantitativas utilizadas e dos limites próprios da revisão bibliográfica e documental, esses resultados devem ser compreendidos como associações e evidências analíticas, e não como demonstração de relações causais.

Do ponto de vista das políticas públicas, os resultados apontam para a importância de superar uma compreensão de democratização restrita ao ingresso. Isso implica fortalecer estratégias capazes de articular ampliação da oferta educacional, assistência estudantil, transporte, moradia, alimentação, conectividade e desenvolvimento de competências digitais, considerando as diferenças territoriais existentes no país. Também se mostra pertinente ampliar mecanismos que permitam identificar e acompanhar a presença da juventude rural no ensino superior, tornando esse grupo mais visível na produção de indicadores e na formulação das políticas educacionais.

Nesse sentido, os resultados desta tese também permitem colocar em debate a pertinência de ações afirmativas mais sensíveis às desigualdades territoriais, incluindo a possibilidade de critérios ou mecanismos específicos destinados a estudantes oriundos de áreas rurais, especialmente aqueles egressos de escolas públicas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tal proposição deve ser compreendida como uma recomendação decorrente da discussão desenvolvida na tese e demandaria estudos específicos sobre desenho, critérios de elegibilidade, proporcionalidade e articulação com as políticas afirmativas já existentes.

Entretanto, qualquer estratégia voltada ao ingresso necessita estar articulada a mecanismos de permanência. Para estudantes provenientes de áreas rurais, políticas de assistência estudantil podem considerar, entre outros aspectos, custos decorrentes de deslocamento, moradia, alimentação e acesso às tecnologias. Da mesma forma, iniciativas de inclusão digital precisam ultrapassar a oferta de conexão, incorporando disponibilidade de dispositivos adequados, qualidade da conectividade e oportunidades de formação para o desenvolvimento de habilidades digitais críticas e produtivas.

É igualmente necessário reconhecer os limites desta pesquisa. Os artigos quantitativos utilizaram bases secundárias e delineamentos transversais, que possibilitam identificar padrões, diferenças e associações, mas não permitem estabelecer relações de causalidade ou acompanhar trajetórias individuais ao longo do tempo. A Pnad Contínua e a TIC Domicílios também não permitem apreender em profundidade dimensões subjetivas da experiência juvenil, como expectativas, estratégias familiares, experiências

de pertencimento, dificuldades acadêmicas e razões para permanência ou abandono do ensino superior. Essas limitações delimitam o alcance das conclusões e, simultaneamente, apontam possibilidades para novas investigações.

Entre as agendas futuras, destaca-se a necessidade de estudos qualitativos e longitudinais sobre as trajetórias de jovens rurais no ensino superior, especialmente os processos de permanência, conclusão e evasão. Também se mostram relevantes pesquisas sobre as relações entre juventude rural, trabalho, desenvolvimento tecnológico e desigualdades sociais, bem como estudos que aprofundem as condições de conectividade significativa e as formas concretas de apropriação das TDICs nos diferentes territórios rurais brasileiros.

A principal contribuição desta tese reside, portanto, em articular dimensões frequentemente analisadas separadamente, tais como juventude rural, políticas públicas de acesso ao ensino superior, desigualdades territoriais e letramento digital. Essa integração permite compreender que a presença do jovem rural na universidade não depende de uma única política, recurso ou condição, mas se insere em uma estrutura mais ampla de oportunidades e desigualdades sociais.

Em síntese, democratizar o ensino superior para a juventude rural significa avançar para além da abertura de vagas. Significa reconhecer que as condições territoriais, socioeconômicas, educacionais e digitais estão relacionadas às diferentes possibilidades de ingresso e participação no ensino superior. Significa, igualmente, compreender a conectividade e o letramento digital como dimensões cada vez mais relevantes do direito à educação. A construção de uma educação superior efetivamente democrática exige, portanto, políticas públicas capazes de reconhecer a heterogeneidade da juventude rural e de responder às desigualdades que atravessam seus territórios e suas trajetórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Taskeen. Digital literacy needs for online learning among peri-urban, marginalised youth in South Africa. **International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)**, v. 14, n. 3, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4018/IJMBL.310940>. Acesso em: 18 nov. 2025.

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES (ANATEL). **Boletim de diagnóstico: habilidades digitais no Brasil e no mundo**. Brasília, jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/imagens/BoletimDiagnosticoHabilidadesDigitais.png/view>. Acesso em: 22 set. 2025.

ALAN, Eduardo da Silva Zachia; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. **Cobrança no ensino superior público: garantia de igualdade ou ilusão da gratuidade?**. Curitiba: Revista Transmutare, v. 9, 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17222/9852>. Acesso em: 16 jun. 2024.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro**. Recife: Ciências & Trópico, v.34, n. 2, 2010, p. 207 - 226. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/0>. Acesso em: 08 mar. 2024.

ALVES, Marco Antônio Sousa. Conectados e separados: as tendências antipolíticas do mundo contemporâneo. In: LIMA, Nádia Laguárdia de; STENGEL, Márcia; NOBRE, Márcio Rimet; DIAS, Vanina Costa (org.). **Saber e criação na cultura digital: diálogos interdisciplinares**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. p. 33–45.

ALVES, Maria Zenaide. Juventude rural em um território de incertezas: questões para a educação. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 54, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3131/3719>. Acesso em: 12 abr. 2026.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. **Os jovens no Brasil: Representações, sujeitos e práticas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zdrYMY7tZzdtfw7sTkPRNTD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2025.

ANDRADE, Emmanuely Helueny Aguiar de; *et al.* **As reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema: o início de uma reestruturação de ensino no Brasil**. VII Congresso de Ciência e Tecnologia do Instituto Federal do Acre. Xavier Maia Rio Branco: Instituto Federal do Acre, 2022, p. 29 - 49. Disponível em: <https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/view/134/91>. Acesso em: 08 mar. 2024.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. **Impacts of the Quota Law on a Federal Higher Education Institution: research on student dropout**. Campinas: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 28, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/sdBWzGRPgzRbwVGgkgYTtx/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 16 jun. 2024.

AZEVEDO, Daniela Simone de et al. Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “nativos digitais”. **Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/89222/51474>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BAGLI, Priscilla. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSITO, M. A. B.; WHITACKER, A. M. **Cidade e campo: Relações e contradições entre o urbano e o rural**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 81-109.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; PIRES, André. **An exploratory analysis of admission and inclusion in Brazilian Higher Education: from inherited to relative merit** Campinas: Pro-Posições, v. 33, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/HKdcF3XPpPmMVJFRWQDf7YC/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BARCELLOS, Sérgio Botton; MANSAN, Paulo Rogério Adamatti. Juventude rural e políticas públicas no Brasil: balanço, perspectivas e questões para o debate. In: SILVA, Maria Aparecida; SCHUCH, Patrice; FRANCO, Pedro Cezar Dutra (org.). **Juventude rural e políticas**. Brasília: IICA, 2014. p. 200-214.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Estrutura e funcionamento da Campanha Nacional de Educação Rural. In: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 49 - 72. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q7zxz/pdf/barreiro-9788579831300-03.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024.

BARRETTO, Leticia Manique; MANGILI, Aline Cardoso; GIANEZINI, Kelly. **Democratização do acesso ao ensino superior à luz do contexto brasileiro e catarinense**. [S. l]: Revista Panorâmica Online, v. 34, 2021, p. 461 – 483. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1455>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BONDEZAN, Andreia Nakamura; et al. **Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR)**. Brasília: Rev. bras. Estud. pedagog., v. 103, n. 264, 2022, p. 356-377. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/GzPW3FN9FGn4nMKgD6rMjDh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 12.711, de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 2012, para incluir pessoas com deficiência nas reservas de vagas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017.** Altera a Lei nº 10.260, de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de Novembro de 2023.** Brasília: Planalto, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20232026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 07 ago. 2026.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.827, de 28 de abril de 1999.** Institui o Programa de Financiamento Estudantil – FIES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 1999.

BRASIL. **Nota técnica 02/2022 Sobre o módulo anual de Educação em 2020 e 2021.** [S. l]: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101959.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004.** Brasília: Planalto, 2004. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5154&ano=2004&ato=3f7kXQU5keRpWT7da>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Brasília: Planalto, 1996.

Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 26 abr. 2022.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Programa Nacional de Educação na Reforma**

Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as) - Camponeses (as) por meio da Pedagogia da Alternância. Presidente Prudente: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nera/a/53FRWsVz7JTrkvmyPhVWMBd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2025.

CAMERON, A. Colin.; TRIVEDI, Pravin. K. **Microeconometrics:** Methods and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. Disponível em:

<https://ipcid.org/evaluation/apoio/Microeconometrics%20-%20Methods%20and%20Applications.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. [S. l.]: Ciências e Educação, s/a, p. 81 - 90.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TGxy7Jw4J4KLf6NkTM3DBzN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2024.

CASTELLO, Graziela. **Meaningful connectivity in Brazil:** disclosing hidden disparities. São Paulo: Cetic.br/NIC.br, 2024. Disponível em:

<https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20241031100750/year-xvi-n-3-meaningful-connectivity-digital-skills.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A sociedade em rede: do**

conhecimento à ação política. [S. l.]: Centro Cultural de Belém, 2005. Disponível em:

<http://wap.precog.com.br/bc-texto/obras/2021pack0286.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CASTRO, Danikele Israel; *et al.* **Análise das produções acadêmicas sobre o perfil socioeconômico de alunos ingressantes no ensino superior.** João Pessoa: IX

Congresso Nacional de Educação, 2023. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID8388_TB4004_17082023081256.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.

CASTRO, Sabrina Olimpio Caldas de; ALMEIDA, Fernanda Maria de. **As políticas públicas para acesso ao ensino superior privado e seus reflexos na qualidade da educação brasileira.** [S. l.]: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2020.

Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5054/2459>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC Domicílios 2024. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no

Brasil, 2025. Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20250512120132/tic_domicilios_2024_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

CONCEIÇÃO, Ariane Fernandes da; REDIN, Ezequiel. Comunicação, globalização e desenvolvimento: uso e acesso da internet no rural do Rio Grande do Sul. **Sociedade e Desenvolvimento Rural**, v. 8, n. 3, nov. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/63931340/Comunica%C3%A7%C3%A3o_globaliza%C3%A7%C3%A3o_e_desenvolvimento_uso_e_acesso_da_internet_no_rural_do_Rio_Grande_do_Sul. Acesso em: 12 abr. 2026.

CORRÊA, André Garcia; MILL, Daniel Ribeiro Silva. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Hierarquia Social dos Objetos no campo da Educação: testes empíricos. Curitiba: **Educar em Revista**, v. 36, 2020, 20 p. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75776/42518>. Acesso em: 17 nov. 2022.

COSTA, Alan Farias; ARAGÃO, Iracema Machado de. Movimento jovem empreendedor e sua relação com a inovação e propriedade intelectual. **Revista de Empreendedorismo, Negócios e Inovação**, v. 7, n. 1, p. 76-104, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/reni/article/view/523>. Acesso em: 13 nov. 2025.

COSTA, João Elias Ferreira da; *et al.* Geração “screenagers”: o impacto da tecnologia na formação educacional dos jovens. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 4, n. 2, p. 61-68, 2023. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/155/100>. Acesso em: 13 nov. 2025.

DAYRELL, Juarez. Juventude e cultura: o Projeto de Formação de Agentes Culturais Juvenis. In: Dayrell, Juarez; *et al.* **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 79-122. Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/02/livro_por_uma_pedagogia_das_juventudes.pdf. Acesso em: 22 mai. 2025.

DIÉGUEZ, Carla Regina Mota Alonso. **Lugar de jovem é na universidade!** Políticas públicas de educação e a ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2015, p. 45 – 63. Disponível em: https://www.kas.de/documents/265553/265602/7_file_storage_file_16490_5.pdf/b8b061bb-e1d2-1f88-9ba1-9e6fac5e04f1. Acesso em: 16 abr. 2024.

DOMINGOS, Magna Rita Arcanjo. **Do campo à universidade**: análise das trajetórias acadêmicas de jovens oriundos do meio rural. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2021. Disponível em: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/4416bf5d-b727-42cc-9bc9-aa09c0f1c030/content>. Acesso em: 12 abr. 2026.

DOMINGOS, Magna Rita Arcanjo; BATELLA, Wagner. **Do campo à universidade**: análise das trajetórias acadêmicas de jovens oriundos do meio rural em Viçosa-MG. Campo-Território: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia-MG, v. 18, n. 49, p. 285–304, abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/67584/36003>. Acesso em: 12 abr. 2026.

DURAND, Olga Celestina da Silva; ALVES, Suzy de Castro. Juventude do campo na busca da escolarização/qualificação: uma experiência em Santa Catarina. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, Cap. 3, 69-86.

FELIPPI, Ângela Cristina Trevisan; *et al.* Os usos do celular no rural brasileiro contemporâneo: jovens e novas formas de sociabilidade. **Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, XXVI Encontro Anual da Compós**, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo - SP, 21 p., 06 a 09 de junho de 2017.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; OLIVA, Manuel Francisco Romero. **Políticas públicas para o Ensino Superior**: a produção científica brasileira em circulação internacional. Rio de Janeiro: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 2024. Disponível em: scielo.br/j/ensaio/a/PpXd6RBxJvscDmZXGG3PCLz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 abr. 2024.

FONSECA, Alexandre Henrique Martins da; VIANNA, Ariel Morelo; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. **Educação e Juventude Mineira**: Desafios no acesso ao ensino superior. [S. l]: Anais do Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, v. 5, 2023. Disponível em: <https://anepecp.org/ojs/index.php/br/article/view/274/34>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FREIRE, Jacqueline. Juventude rural brasileira: sentidos e (re)leituras de jovens pesquisadores sobre políticas públicas e múltiplas identidades juvenis no campo. In: SILVA, Maria Aparecida; SCHUCH, Patrice; FRANCO, Pedro Cezar Dutra (org.). **Juventude rural e políticas**. Brasília: IICA, 2014. p. 116-121.

FREITAS, Eliene Barbosa do Nascimento de; *et al.* A importância do letramento digital no ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, fev. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18068/10405>. Acesso em: 18 nov. 2025.

FREITAS, Gilmar Vieira. **Escola Família Agrícola**: histórias construídas a partir de uma ideia. Salvador: Revista Educação e Ciências Sociais, v.1, n.1, 2018, P. 132 - 153. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/5457/5353>. Acesso em: 08 mar. 2024.

FROEHLICH, Daniela Camila. Novos contextos outros olhares: Programa Educação Conectada/Pensar a educação do campo em meio à Covid-19. São José: **Revista GepesVida**, v. 7, n. 16, 2021. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/449/245>. Acesso em: 31 mar. 2023.

GABARDO, Emerson; VIANA, Ana Cristina Aguilar; FREITAS, Olga Lúcia Castreghini de. The digital divide in Brazil and the accessibility as a fundamental right. **Revista Chilena de Derecho y Tecnología**, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <https://rchdt.uchile.cl/index.php/RCHDT/article/view/60730/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

GOMES, Camila Paula de Barros. A exclusão digital como forma de violação dos direitos humanos. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v. 12, n. 4, p. 337-350, 2023. Dossiê: Diálogos Acadêmicos em Direitos Humanos. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/pt_BR/article/view/14682/10085. Acesso em: 13 nov. 2025.

GUIMARÃES, Gisele Martins; *et al.* De sujeitos ocultos (off-line) a sujeitos visíveis (on-line): o protagonismo da juventude rural a partir de novas sociabilidades no rural contemporâneo. In: GUIMARÃES, G. M.; BALEM, T. A.; SILVEIRA, P.R.C.; ZIMMERMANN, S.A. (Org.). **O rural contemporâneo em debate**: temas emergentes e novas institucionalidades. 1ed. Ijuí: Unijuí, 2015. v. 1, p. 139-156.

HIDAYAT, Ar. R. T.; *et al.* To migrate or not to migrate: Internet use and migration intention among rural youth in developing countries (case of Malang, Indonesia). **Digital Geography and Society**, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666378323000041?via%3Dihub>. Acesso em: 12 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2014). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Notas Metodológicas. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2014. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Notas_metodologicas/notas_metodologicas.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2023). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. Tecnologia da Comunicação e Informação (TIC) - Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2022. ISBN 978-85-240-4585-1. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102040_informativo.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2025). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: notas técnicas. Versão 1.19. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102172_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pnad Contínua: acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pnad Contínua: acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pnad Contínua: acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102040_informativo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pnad Contínua: acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/f070dbf1d5a8e94ff1d37b7b516e0eb5.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pnad Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores: 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pnad Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores: 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102158_informativo.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

JACKS, Nilda; TOALDO, Mariangela Machado; MARQUES, Jane. Jovens rurbanos e mediações tecnológicas: práticas e convivências sociais contemporâneas. **Cuadernos del CLAEH**, segunda série, ano 36, n. 106, p. 101-123, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/198085/001098070.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 nov. 2025.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues; FOERSTE, Erineu. **Juventudes rurais no Brasil: o que os estudos de revisão revelam?**. Uberlândia: Rev. Ed. Popular, 2023, p. 242-258. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69134/36805>. Acesso em: 16 abr. 2024.

JIMÉNEZ-BERNAL, Paola Janneth; FIGUEREDO, Oscar Boude; SANCHEZ, Ana Dolores Vargas. Utopia, educational technologies in rural training processes: a systematic review. **Social Sciences & Humanities Open**, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S259029112500717X?via%3Dihub>. Acesso em: 12 nov. 2025.

KELLY, Wayne; MCGRATH, Brian; HUBBARD, Danielle. Starting from ‘scratch’: building young people’s digital skills through a coding club collaboration with rural public libraries. **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 55, n. 2, p. 487-499, jun. 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/09610006221090953>. Acesso em: 18 nov. 2025.

KERRAS, Hayet et al. Situación y retos del aislamiento digital en las zonas rurales españolas. **Economía Agraria y Recursos Naturales**, v. 24, n. 2, p. 87-120, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9878781>. Acesso em: 18 nov. 2025.

KUBOTA, Luis Claudio *et al.* Uso de tecnologias da informação e comunicação pelos jovens brasileiros. In: **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. [S. l.: s. n.], 2020. cap. 7, p. 199-219. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dimensoes_miolo_cap07.pdf. Acesso em: 13 nov. 2025.

LIDDER, Preetmoninder; CATTANEO, Andrea; CHAYA, Mona. Innovation and technology for achieving resilient and inclusive rural transformation. **Global Food Security**, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211912425000021?via%3Dihub>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MANDELLI, Maria Teresa. **Correndo atrás do meu projeto de vida**: um estudo com participantes do Programa Jovem Aprendiz. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011, 143 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95446/301943.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2022.

MARCOM, Guilherme Stecca; KLEINKE, Maurício Urban. **As políticas públicas de acesso ao ensino superior e sua influência sobre os participantes do ENEM**. Macapá: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, 2021, p. 105 – 118. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360548898_AS_POLITICAS_PUBLICAS_D_E_ACESSO_AO_ENSINO_SUPERIOR_E_SUA_INFLUENCIA_SOBRE_OS_PARTICIPANTES_DO_ENEM. Acesso em: 10 fev 2024.

MARTINS, Leonardo Rauta. Juventude rural no Brasil: referências para debate. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 29, n. 1, p. 94-112, 2020. Disponível em: https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/esa29-1_07_juventude/esa29-1_07_pdf. Acesso em: 13 nov. 2025.

MARTINS, Leonardo Rauta. **Permanecer no Campo como Projeto de Vida de Jovens Rurais**: Experiências de Formandos e Egressos de Escolas Família Agrícola no Estado do Espírito Santo. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37242/1/2019_LeonardoRautaMartins.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

MARTINS, Lucimara. **Modelo de referência para o desenvolvimento de competências digitais pertinentes ao letramento digital e estilos de aprendizagem no ensino superior**. 2021. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2021.

MAZZARI, Alan Sérgio; FALCÃO, Nádia Maciel. **Políticas afirmativas no ensino superior público: acesso ao instituto de ciências exatas e tecnologia.** [S.l.]: Revista EDUCAmazônia, 2022, p. 249 – 270. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/10228/7511>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MCCOY, Selina; MARCUS-QUINN, Ann. Navigating youth, smartphones, and policy: a balanced perspective on digital wellbeing. **Pediatric Research**, [S. l.], v. 98, p. 1985-1987, 2025. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12811137/pdf/41390_2025_Article_4288.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

MEDEIROS, Dayane Freitas de. **Famílias de agricultores em um mundo urbanizado: a composição da renda em regiões agrícolas e urbanas no estado do Espírito Santo, Brasil, e no estado de Victoria, Austrália.** 2021. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

MELLADO-MORENO, Pedro C.; BURGOS, Carmen. Didactics in social studies for global citizenship education: dimensions and technological contexts. **Frontiers in Education**, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1514027/full>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MELLO, Marco. **O Programa Escola Ativa no contexto da educação do campo: impasses e contradições.** Pioneiros: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Marco-Mello.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024.

MENDES, Fabiana Aparecida. **Entre o rural e o urbano: a experiência dos jovens no curso técnico em agropecuária em Unaí, Minas Gerais.** 2025. Dissertação (Mestrado em Estudos Rurais) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Unaí-MG, 2025. Disponível em: <https://acervo.ufvjm.edu.br/server/api/core/bitstreams/82fe3511-96bb-4e25-82bd-f4e1a8b59db4/content>. Acesso em: 12 abr. 2026.

MIRANDA, Emília Bezerra de. **Juventude e família: um estudo sobre jovens que “deram certo na vida”.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2009, 111 f. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/8428/1/arquivo3727_1.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1033.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024.

MORAVIA, Willer; COELHO, Mariana. **Prouni para o acesso ao curso de medicina: uma análise descritiva.** Belém: Revista Cocar, v.17, n.35, 2022 Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/363917911_Prouni_para_o_acesso_ao_curso_de_medicina_uma_analise_descritiva. Acesso em: 16 jun. 2024.

NASCIMENTO, José Antonio Moraes do; BIANCHINI, Marlon Antonio. **Educação com Identidade do Campo**: o surgimento das EFAs no Brasil. Santa. Cruz Sul: Agora, v.22, n.2, 2020, p. 110 -130. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/15466>. Acesso em: 08 mar. 2024.

NASCIMENTO, Juvenildo Soares; *et al.* **Reelaborações sucessivas do Enem**: função intrínseca, objetivos transitórios. Maceió: VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69432>. Acesso em: 16 jun. 2024.

NONATO, Brécia França; LIMA, Liliane Gonçalves Fernandes de. **Juventudes e ensino superior**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. 40 p. (Série Juventude Brasileira e Ensino Médio, v. 14).

NÜSKE, Mauro Alberto. **Políticas públicas de ingresso e permanência no ensino superior**: repercussões sociais aos estudantes e graduados das Instituições Comunitárias de ensino superior na região fronteira noroeste do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado) - Desenvolvimento Regional, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí), Ijuí, 2020, 164 f. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/b2618a76-c2ef-47aa-b1ab-b546ccee1be4/content>. Acesso em: 02 fev. 2024.

OJONG, Akem Solange. Bridging the digital divide: unmasking socioeconomic barriers to equitable access to digital tools in education. **International Journal of Science and Research Archive**, [S. l.], 2025, p. 1285-1300, [s. d.].

OLIVEIRA, Janaina de. **A formulação de políticas públicas, atores e ideias**: expansão do ensino superior no Brasil de 2003 a 2018. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c12e0537-9e68-46d7-9390-8b540b4840e8>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PAGET, Nicolas et al. Achieving inclusive digital development: a frugal strategy based on lessons from three West African smallholder agriculture value chains. **Technological Forecasting & Social Change**, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S004016252500318X>. Acesso em: 18 nov. 2025.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. Juventudes rurais do Nordeste: as múltiplas realidades numa região de contrastes. In: SILVA, Maria Aparecida; SCHUCH, Patrice; FRANCO, Pedro Cezar Dutra (org.). **Juventude rural e políticas**. Brasília: IICA, 2014. p. 234-250.

PEREIRA, Ana Maria Franco; ALMEIDA, Maria Zeneide C. Magalhães de. Escolas rurais de Rio Verde–GO: os desafios dos professores ao processo de ensino e aprendizagem em meio a pandemia. Paracatu: **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 27, n. 1, p. 50-66, 2020. Disponível em:

http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1424/1045. Acesso em: 16 jul. 2023.

PEREIRA, Tamires Lopes. **Tem na rua, tem na roça: a apropriação do telefone celular pelas famílias rurais do município de Ervália - MG**. 2023. Tese (Doutorado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023. Disponível em: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/3c6672ba-fc5f-49b8-b3ed-ce4a4b8e6820/content>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PESSOA, Djalma Galvão Carneiro; SILVA, Pedro Luis do Nascimento. **Análise de dados amostrais complexos**. Rio de Janeiro: IBGE, 1998. Disponível em: <https://www.ernestoamaral.com/docs/mq13reg/Pessoa1998.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.

PESSOA, Jéssica Dayane Nunes; *et al.* **O uso das tecnologias de informação e de comunicação no acesso à informação pela juventude rural**. São Paulo: INOVAE, v. 10, 2022, p. 490 – 506. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/inovae/article/view/2516/1706>. Acesso em: 28 nov. 2024.

PICAZIO, Joseph Rodrigo Amorim; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; BARRETO JÚNIOR, Irineu. A exclusão digital na sociedade da informação e o exercício da cidadania. **Direito & Paz**, São Paulo, ano XVI, n. 46, p. 215-233, 1º semestre 2022. Disponível em: <https://revista.unisal.br/lo/index.php/direitoepaz/article/view/1648/656>. Acesso em: 18 nov. 2025.

PINHEIRO, Liliane. **As relações entre o território rural e as políticas educacionais de resposta à pandemia por Covid-19 voltadas às escolas públicas localizadas no campo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

PINTO, Neide Maria de Almeida; SILVA, Joyce Keli do Nascimento; FIÚZA, Ana Louise de Carvalho. A posse e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação a partir da perspectiva de gênero e de geração. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 75822-75838, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/17879/14482>. Acesso em: 12 nov. 2025.

REDIN, Ezequiel. Juventude rural em movimento. *In*: RADAELLI, Idiane Mânica; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira; DEGGERONE, Zenicléia Angelita. **Debates sobre o rural**. Ituiutaba: Barlavento, 2019, cap. III, p. 58 – 81.

REDIN, Ezequiel. **Políticas educacionais e juventude rural no ensino superior**. Curitiba: Educar em Revista, n. 63, 2017, p. 237-252. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yzqG3hGvxST3jxw9z8PTxWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

REIS, Juliana Batista dos. Mapeando redes: jovens, territórios digitais e de moradia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 134-148, abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/73270/39922>. Acesso em: 13 nov. 2025.

RIO, Francisco Manuel Martins do. **O impacto das novas tecnologias nas relações interpessoais dos jovens**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida) – Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/e0584ac1-dd90-4687-9192-01d4e2f6149e>. Acesso em: 13 nov. 2025.

ROTONDI, Valentina; *et al.* **Desigualdade digital de gênero na América Latina e Caribe. Brasília**: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - IICA Brazil, 2020, 44 p. Disponível em: https://pagina22.com.br/wp-content/uploads/2020/10/BDG_PORTUGUES_v3.pdf . Acesso em: 09 maio de 2022.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento; SOUSA, Euzébio Jorge Silveira de; SILVA, Ergon Cugler de Moraes. Juventudes brasileiras e o direito à educação: perspectivas em análise. *In*: BRASIL. **Juventudes brasileiras e o direito à educação**. Brasília: CONJUEVE; MEC; UNESCO, 2022. p. 5-6.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Tecnologia e ensino remoto no contexto da educação do campo. Palmas: **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 63, p. 152-169, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4312>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, Vera Lucia Martins; *et al.* A influência do projeto profissional do jovem na permanência no campo e na sucessão familiar. **Incaper em Revista**, Vitória, v. 15, p. 17-27, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://revista.incaper.es.gov.br/index.php/ojs/article/view/36/32>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429–438, set./dez. 2020.

SIBIYA, Philangani T.; CHUMA, Kabelo G.; JACOBS, Lorette. Computer proficiency for social development in the rural areas of KwaZulu-Natal. **South African Journal of Information Management**, v. 27, n. 1, 2025. Disponível em: <https://sajim.co.za/index.php/sajim/article/view/1960>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SILVA, João Gabriel Rufino da; *et al.* Desafios e perspectivas dos jovens rurais estudantes nos cursos de técnico em agropecuária e tecnologia em agroecologia (IFPE) em permanecer em suas propriedades rurais após formados. **Cadernos de Agroecologia**, Anais do XII Congresso Brasileiro de Agroecologia, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2024. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/8315/6083>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SILVA, Jocinei Marcos da; COLLING, Juliane; MUELLER, Sibele. Inclusão digital no campo: implantação e expansão da internet no meio rural da região extremo oeste catarinense. In: **LATINOWARE – Congresso Latino-Americano de Software Livre e Tecnologias Abertas**, 17., 2020. Anais [...]. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/latinoware/article/view/18621/18451>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SILVA, Jonathan Fagundes da. **Juventude Rural e telefone celular: consumo, apropriação e sociabilidade**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Extensão Rural, Programa de Pós-graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/26434/texto%20completo.pdf?ssequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 out. 2019.

SILVA, Maria Juliana Farias; PAULA, Marlúbia Corrêa de. **Tecnologias digitais no contexto das escolas do campo: um exercício de mapeamento (2018–2022)**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 26, n. 88, p. 626-638, jan./mar. 2026. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/31052/27995>. Acesso em: 12 abr. 2026.

SOARES, Livia Maria de Souza. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: desafios e construção de intervenções pedagógicas no contexto do ensino fundamental I pós-pandemia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2023.

SOUZA, Lorena; PASSOS, Luana; FERREIRA, Rosilda. **Educação superior no Brasil: recente expansão e seus ganhadores**. Juiz de Fora: Revista Educação em Foco, v. 28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/40630/26392>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SOUZA, Renata do Nascimento de. **As políticas públicas de democratização do acesso à educação superior e o retrato socioeconômico dos estudantes ingressantes: a experiência da Universidade Federal Fluminense entre 2006 e 2018**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades, 2023. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/3650>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOUZA, Solange Batista de; DOULA, Sheila Maria e CARMO, Pollyanna Maria. **Jovens rurais da Zona Da Mata Mineira e projetos de vida profissional**. [S.l]: Redes (St. Cruz Sul, On-line), v. 21, nº 1. 2016. p. 233 – 249.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SPOSITO, Marília Pontes; *et al.* **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, Cap. 1, p. 17 – 56. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

STAMPINI, Andreza Teixeira Guimarães *et al.* O impacto do processo de urbanização e consumo digital entre jovens rurais: uma análise a partir da literatura. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 28333-28353, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26678/21133>. Acesso em: 13 nov. 2025.

STAMPINI, Andreza Teixeira Guimarães. **A socialização digital e o projeto de vida dos jovens rurais em um pequeno município de base agrícola do interior de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa (UFV), 2021, 191 f. Disponível em: https://ppged.ufv.br/wp-content/uploads/2022/05/Andreza.dissertacao_compressed.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

STAMPINI, Andreza Teixeira Guimarães; *et al.* **Public policies and the professional training of young people in rural areas: an integrative review**. *Concilium (English Language Edition)*, v. 23, p. 416-432, 2023. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/1961/1296>. Acesso em: 21 ago. 2024.

TAVARES, Adriana Cláudia Moreira. **Inclusão e letramento digital: avaliação do programa juventude digital em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza**. 2025. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/82993/3/2025_dis_acmtavares.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. **Ensino Superior Brasileiro: Quando o Retrocesso Ameaça os Avanços**. [S. l.]: XVII Colóquio Educon, 2023. Disponível em: https://coloquioeducn.com/org_trabalhos/adm/exportar_trabalho_pdf.php?id_trabalho=465. Acesso em: 21 fev. 2024.

TIHERRO, Ricardo Marian; DALCIN, Dionéia; ANES, Carlos Eduardo Ruschel. Permanecer ou sair do meio rural? O dilema dos jovens graduandos do município de Cerro Largo/RS. **Revista Grifos**, Chapecó, v. 31, n. 57, 2022. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5cdc/01f73295b9544acd4b79bb9f7836ceeb9421.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

TROVÃO, Cassiano José Bezerra Marques; SILVA JÚNIOR, Antonio Hermes Marques da. **Por dentro da PNAD contínua: uma introdução ao tratamento de dados usando R**. Natal: EDUFRRN, 2022.

UZUEGBUNAM, Chikezie E. Assessing rural and urban teenagers' domestication of technology: the role of digital literacy. **International Journal of Mobile and Blended Learning**, v. 14, n. 3, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/org/science/article/pii/S1941864722000294>. Acesso em: 13 nov. 2025.

VAN DIJK, Jan A. G. M. **What is the digital divide?** [S. l.], 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336775102_The_Digital_Divide. Acesso em: 12 nov. 2025.

VENDOLA, Wesley Vellar. **Cidades, jovens e escola: o território e a educação formal como caminhos para o uso adequado das tecnologias digitais**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/47142/3/RedesDigitaisServi%C3%A7os.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

VERSUTI, Fabiana Maris et al. Habilidades para vida e tecnologias digitais educacionais: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE)**, v. 28, p. 1105-1120, 2020. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/4219/2555>. Acesso em: 18 nov. 2025.

VUORIKARI, Riina. **Measuring ICT skills to improve policies towards Universal and Meaningful Connectivity**. Version May 13, 2025. Project “Promoting and Measuring Universal and Meaningful Connectivity”. Global Gateway; European Union; International Telecommunication Union, 2025.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (NEAD), 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/mda/pt-br/acervo-nucleo-de-estudos-agrarios/nead-estudos-1/14-juventudes-rurais-mapa-de-estudos-recentes.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2025.

WIRTH, Louis. O urbano como modo de vida. In: VELHO, Otávio Guilherme. **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1979. p. 90 – 113.

XU, Guangshun; *et al.* Digital financial literacy and rural income inequality. **SAGE Open**, [S. l.], p. 1-17, jul./set. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/21582440241275642>. Acesso em: 18 nov. 2025.

YIN, Xiyang; *et al.* Digital technology use, technological perception, and farmers' adoption behavior of green control technology: evidence from Sichuan Province, China. **Frontiers in Sustainable Food Systems**, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fsufs.2025.1643376>. Acesso em: 18 nov. 2025.

YUAN, Yuyang; SUN, Yong. Practices, challenges, and future of digital transformation in smallholder agriculture: insights from a literature review. **Agriculture**, v. 14, 2193, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/agriculture14122193>. Acesso em: 18 nov. 2025.

ZAGO, Nadir. **Migração rural-urbana, juventude e ensino superior**. [S. l.]: Revista Brasileira de Educação, 2016, p. 61 – 78. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/VpcSrFL4RSWkpqbKfzmDr6c/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 abr. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Variáveis selecionadas para a pesquisa

Cod. Variável	Nome	Descrição	Agrupamentos
UF	Unidade da Federação	Rondônia Acre Amazonas Roraima Pará Amapá Tocantins Maranhão Piauí Ceará Rio Grande do Norte Paraíba Pernambuco Alagoas Sergipe Bahia Minas Gerais Espírito Santo Rio de Janeiro São Paulo Paraná Santa Catarina Rio Grande do Sul Mato Grosso do Sul Mato Grosso Goiás Distrito Federal	Rondônia até Tocantins = Norte Maranhão até Bahia = Nordeste Minas até São Paulo = Sudeste Paraná até Rio Grande do Sul = Sul Mato Grosso do Sul até Distrito Federal = Centro-Oeste ¹³
V1022	Situação do domicílio	1 urbano 2 rural	Rural
V2005	Condição no domicílio	1 Pessoa responsável pelo domicílio 2 Cônjuge ou companheiro(a) de sexo diferente 3 Cônjuge ou companheiro(a) do mesmo sexo 4 Filho(a) do responsável e do cônjuge 5 Filho(a) somente do responsável 6 Enteadado(a) 7 Genro ou nora 8 Pai, mãe, padrasto ou madrasta 09 Sogro(a) 10 Neto(a) 11 Bisneto(a) 12 Irmão ou irmã 13 Avô ou avó 14 Outro parente	1 Pessoa responsável 2 e 3 Cônjuge ou companheiro(a) 4 ao 6 Filho(a) ou enteadado(a) 5 ao 17 outros

¹³ Para o agrupamento, foi consultado o Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024 de Brasil (2024).

		15 Agregado(a) - Não parente que não compartilha despesas 16 Convivente - Não parente que compartilha despesas 17 Pensionista 18 Empregado(a) doméstico(a) 19 Parente do(a) empregado(a) doméstico(a)	
V2007	Sexo	1 homem 2 mulher	1 Masculino 2 Feminino
V2009	Idade do morador na data de referência	0 a 130	18 a 21 anos 22 a 25 anos 26 a 29 anos
V2010	Cor ou raça	1 branca 2 preta 3 amarelo 4 parda 5 indígena	1 branca 2 preta 4 parda 3 e 5 outros
V3002A	A escola que ... frequenta é de	1 Rede privada 2 Rede pública	-
V3003	Qual é o curso que ... frequenta?	01 Pré-escolar (maternal e jardim de infância) 02 Alfabetização de jovens e adultos 03 Regular do ensino fundamental 04 Educação de jovens e adultos (EJA) ou supletivo do ensino fundamental 05 Regular do ensino médio 06 Educação de jovens e adultos (EJA) ou supletivo do ensino médio 07 Superior – graduação 08 Mestrado 09 Doutorado	1 ao 6 não estavam na graduação; 7 graduação; 8 e 9, estavam na pós-graduação
V3007	já concluiu algum outro curso de graduação?	1 Sim 2 Não	-
VD4001	Condição em relação à força de trabalho na semana de referência para pessoas de 14 anos ou mais de idade	1 Pessoas na força de trabalho 2 Pessoas fora da força de trabalho	1 Sim 2 Não
VDI5012	Faixa de rendimento domiciliar per capita ¹⁴ (habitual de todos os trabalhos e efetivo de outras fontes) (inclusive rendimentos em cartão/tiquete transporte ou alimentação) (exclusive o rendimento das pessoas cuja condição na unidade domiciliar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico) (Variável com imputação para moradores de domicílios que estão nas entrevistas 2, 3 ou 4)	1 Até ¼ salário-mínimo 2 Mais de ¼ até ½ salário mínimo 3 Mais de ½ até 1 salário mínimo 4 Mais de 1 até 2 salários mínimos 5 Mais de 2 até 3 salários mínimos 6 Mais de 3 até 5 salários mínimos 7 Mais de 5 salários mínimos	1 ao 3 Até 1 salário mínimo 4, Mais de 1 até 2 salários mínimos 5, Mais de 2 até 3 salários mínimos 6 Mais de 3 até 5 salários mínimos
S070021	Nos últimos três meses, acessou a Internet em algum local por meio	1 Sim 2 Não	-

¹⁴ O salário mínimo em 2022 era de R\$1.212,00 reais.

	de microcomputador (de mesa ou portátil, como laptop, notebook, ultrabook ou netbook)?		
S070022	Nos últimos três meses, acessou a Internet em algum local por meio de tablet?	1 Sim 2 Não	-
S070023	Nos últimos três meses, acessou a Internet em algum local por meio de telefone móvel celular?	1 Sim 2 Não	-

Fonte 16: Elaboração própria com base na Pnad Contínua (IBGE, 2022)

APÊNDICE B - Matriz de variáveis utilizadas na análise

Atividade do estudo base	TIC Domicílios 2024	
	ID_variável	Descrição da variável
1 HABILIDADES BÁSICAS Permitem às pessoas participarem minimamente da sociedade da informação, sendo fundacionais para a execução de tarefas básicas		
1.1 Copiar ou mover um arquivo ou uma pasta, por exemplo, em um computador ou na nuvem	I1A_A	Nos últimos 3 meses, o respondente copiou ou moveu um arquivo ou uma pasta, por exemplo, em um computador ou na nuvem?
1.2 Usar ferramenta de copiar e colar para duplicar ou mover conteúdo, por exemplo, em um documento ou uma mensagem	I1A_B	Nos últimos 3 meses, o respondente usou ferramenta de copiar e colar para duplicar ou mover conteúdo, por exemplo, em um documento ou uma mensagem?
1.3 Anexar documento, imagem ou vídeo a mensagens instantâneas, e-mails ou SMS	I1A_C	Nos últimos 3 meses, o respondente anexou documento, imagem ou vídeo a mensagens instantâneas, e-mails ou SMS?
1.4 Transferir arquivos ou aplicativos entre dispositivos, inclusive pela nuvem	I1A_H	Nos últimos 3 meses, o respondente transferiu arquivos ou aplicativos entre dispositivos, inclusive pela nuvem?
2 HABILIDADES INTERMEDIÁRIAS Permitem o uso das tecnologias digitais de modos ainda mais significativos e benéficos do que as habilidades básicas, sendo efetivamente voltadas ao mercado de trabalho, abrangendo habilidades necessárias para executar atividades relacionadas ao trabalho		
2.1 Usar fórmula em uma planilha de cálculo	I1A_D	Nos últimos 3 meses, o respondente usou fórmula em uma planilha de cálculo?
2.2 Conectar ou instalar novos equipamentos com ou sem fio, como modem, impressora, câmera ou microfone	I1A_E	Nos últimos 3 meses, o respondente conectou ou instalou novos equipamentos com ou sem fio, como modem, impressora, câmera ou microfone?
2.4 Instalar programas de computador ou aplicativos de celular	I1A_F	Nos últimos 3 meses, o respondente instalou programas de computador ou aplicativos de celular?

2.3 Criar uma apresentação de slides	I1A_G	Nos últimos 3 meses, o respondente criou uma apresentação de slides?
3 HABILIDADES AVANÇADAS Necessárias para especialistas em profissões ligadas às TIC, tais como programação de computadores e gerenciamento de redes		
3.1 Criar programa de computador ou aplicativo de celular usando linguagem de programação	I1A_I	Nos últimos 3 meses, o respondente criou programa de computador ou aplicativo de celular usando linguagem de programação?
4 HABILIDADES DE PROTEÇÃO E SEGURANÇA Necessárias para à proteção de dispositivos, dados pessoais e privacidade no ambiente online		
4.1 Adotou medidas de segurança, como senhas fortes ou verificação em duas etapas, para proteger dispositivos e contas online	I1A_J	Nos últimos 3 meses, o respondente adotou medidas de segurança, como senhas fortes ou verificação em duas etapas, para proteger dispositivos e contas online?
4.2 Mudou configurações de privacidade no seu dispositivo, conta ou aplicativo para limitar o compartilhamento de dados pessoais, como seu nome, contato ou foto	I1A_K	Nos últimos 3 meses, o respondente mudou configurações de privacidade no seu dispositivo, conta ou aplicativo para limitar o compartilhamento de dados pessoais, como seu nome, contato ou foto?
4.3 Verificou se uma informação que encontrou na Internet era verdadeira	I1A_L	Nos últimos 3 meses, o respondente verificou se uma informação que encontrou na Internet era verdadeira?

Fonte 17: Elaboração própria com base nos microdados da TIC Domicílios 2024 e no estudo de Anatel (2024)