

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS - CCSH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD

Priscila Valduga Dinarte

**O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E O GOVERNO
ELETRÔNICO BRASILEIRO: A INICIATIVA DO E-PROINFO**

SANTA MARIA, RS
2016

Priscila Valduga Dinarte

**O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E O GOVERNO ELETRÔNICO
BRASILEIRO: A INICIATIVA DO E-PROINFO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Direito, na Área de Concentração Direitos Emergentes na Sociedade Global, com ênfase na Linha de Pesquisa Direitos na Sociedade em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM. RS), como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Direito**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosane Leal da Silva

Santa Maria, RS
2016

Priscila Valduga Dinarte

**O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E O GOVERNO ELETRÔNICO
BRASILEIRO: A INICIATIVA DO E-PROINFO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Direito, na Área de Concentração Direitos Emergentes na Sociedade Global, com ênfase na Linha de Pesquisa Direitos na Sociedade em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM. RS), como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Direito**.

Aprovado em 30 de março de 2016:

Rosane Leal da Silva, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Valéria Ribas do Nascimento, Dra. (UFSM)

Josiane Rose Petry Veronese, Dra. (UFSC)

Santa Maria, RS
2016

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível porque pude contar com o apoio, colaboração e participação de várias pessoas ao longo do caminho. Foram trocas, leituras, seminários, risadas, prazos corridos, eventos e tantas experiências que me conduziram até aqui que, dessa forma, agradeço:

Primeiramente, aos meus pais, Ivan e Isabel, pela paciência infinita, por todo o apoio e amor que sempre me deram.

À minha vó Gemma, meu maior carinho, por sempre me acolher e me ouvir todas as vezes que eu precisei.

À minha irmã Gabriella, por fazer meus dias mais felizes e que, pacientemente, acompanhou esses dois anos.

Às minhas amigas, Andressa, Francielle e Gislaine, por terem feito dessa jornada algo tão especial. Vocês me ensina(ra)m, todos os dias, a importância da amizade e do companheirismo e o quanto isso deixa a vida mais leve.

Ao Alex Sandro por todos os conselhos fundamentais que me guiaram até aqui e, ao Cândido, por se somar a esse processo com amizade, carinho e apoio.

À Natália, pela amizade, pelas conversas estimulantes e por todo o incentivo que me deu durante esses dois anos.

Aos membros do Núcleo de Direito Informacional (NUDI), Adele, Alice, Anna, Camila, Carlise, Charles, Clarissa, Helena, Noemi, Rebeca e todos os demais.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Direito, por terem me ensinado o potencial e o valor da solidariedade no processo educativo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSM.

À FAPERGS, pelo apoio, sem o qual esta dissertação não seria possível.

Aos professores Cristiano Becker Isaía e Letícia de Campos Velho Martel pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Às professoras Josiane Rose Petry Veronese e Valéria Ribas do Nascimento que tão gentilmente aceitaram o convite para a participação da minha banca de defesa.

E, por fim, meu maior agradecimento vai para a minha querida orientadora, Rosane Leal da Silva que, mesmo antes do Mestrado, já me acompanhava na pesquisa. Que muito antes de eu ler qualquer livro do Paulo Freire, já me ensinava o que a designação “educador” significava, por meio de seu exemplo de pessoa e profissional. Que me ensinou sempre com

amorosidade, com valores emancipatórios, que me deu autonomia e construiu comigo esta dissertação e toda a minha caminhada acadêmica.

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa [...]. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de libertação, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade.

(Paulo Freire)

RESUMO

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E O GOVERNO ELETRÔNICO BRASILEIRO: A INICIATIVA DO E-PROINFO

AUTORA: Priscila Valduga Dinarte
ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosane Leal da Silva

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) possibilitaram diversas modificações na vida das pessoas. Estar conectado é parte do cotidiano dos indivíduos na sociedade em rede. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo compreender a possibilidade de promoção do direito fundamental à educação através de ambientes colaborativos de aprendizagem, com vistas a perceber se as TIC podem auxiliar no avanço da concepção tradicional da educação (“bancária”) para uma aprendizagem adequada as demandas do século XXI (inteligência coletiva). Dessa maneira, a presente dissertação busca responder o seguinte problema de pesquisa: pode-se dizer que as TIC oferecem potencial para contribuir com a efetividade do direito à educação, superando o modelo bancário para assumir uma estrutura de coletivos inteligentes? O modelo de governo eletrônico brasileiro apresenta uma iniciativa com essas características? Para cumprir tal intento, optou-se pela utilização do “método” de abordagem fenomenológico-hermenêutico, de modo a pensar a tema do direito à educação considerando sua historicidade e compreensão de um processo circular do saber. Como método de procedimento, utiliza-se o monográfico, uma vez que se verifica a plataforma educativa do e-ProInfo, de modo a determinar se esta mantém um modelo de educação emancipador ou não. Somados a estes, como técnicas de pesquisa foram utilizadas a documental, bibliográfica e observação estruturada, sistemática e não participativa. Como marcos teóricos, foram escolhidos os autores Ingo Wolfgang Sarlet, Paulo Freire e Pierre Lévy, de forma a contemplar as temáticas constitucional, educacional e da sociedade em rede, respectivamente. Concluiu-se que, a iniciativa do e-ProInfo, embora apresente algumas características de um modelo educacional para a sociedade em rede, ainda utiliza as TIC de modo secundário na efetivação do direito à educação.

Palavras-chave: Direito fundamental à educação. Inteligência coletiva. Sociedade em rede. Tecnologias de informação e comunicação.

RESUMEN

EL DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACIÓN Y EL GOBIERNO ELECTRÓNICO BRASILEÑO: LA INICIATIVA DEL E-PROINFO

AUTORA: Priscila Valduga Dinarte
ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosane Leal da Silva

Las tecnologías de información y comunicación (TIC), posibilitaron diversas modificaciones en la vida de las personas. Estar conectado es parte del cotidiano de los individuos en la sociedad en red. En ese sentido, este estudio tiene como objetivo comprender a la posibilidad de promoción del derecho fundamental a la educación a través de ambientes colaborativos de aprendizaje, con vistas a percibir si las TIC pueden auxiliar en el avance de la concepción tradicional de educación (bancaria) para una aprendizaje adecuada a las demandas del siglo XXI (inteligencia colectiva). De esa manera, la presente disertación busca responder el siguiente problema de pesquisa: ¿se puede decir que las TIC ofrecen potencial para contribuir con la efectividad del derecho a la educación, superando el modelo bancario para asumir una estructura de colectivos inteligentes? ¿El modelo de gobierno electrónico brasileño presenta una iniciativa con esas características? Para cumplir tal intento, se optó por la utilización del “método” de abordaje fenomenológico- hermenéutico, de modo a pensar el tema del derecho a la educación considerando su historicidad y la comprensión de un proceso circular del saber. Como método de procedimiento, se utilizó el monográfico, una vez que se verifica la plataforma educativa del e-ProInfo, de modo a determinar si esta mantiene un modelo de educación emancipador o no. Sumado a estos, como técnicas de pesquisa fueran utilizadas la documental, bibliográfica y observación estructurada, sistemática y no participativa. Como marcos teóricos, fueran escogidos los autores Ingo Wolfgang Sarlet, Paulo Freire y Pierre Lévy, de forma a contemplar las temáticas constitucional, educacional y de la sociedad en red, respectivamente. Se ha concluido que, la iniciativa del e-ProInfo, mientras presente algunas características de un modelo educacional para la sociedad en red, aún utiliza las TIC de modo secundario en la efectividad del derecho a la educación.

Palabras clave: Derecho fundamental a la educación. Inteligencia colectiva. Sociedad en red. Tecnologías de información y comunicación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cadastro de participantes no programa e-ProInfo	106
Figura 2 - Formulário de cadastro de brasileiro no e-ProInfo	106
Figura 3 - Perfil pessoal no e-ProInfo.....	109
Figura 4 - Configurações pessoais no e-ProInfo	110
Figura 5 - Perfil de participante com a possibilidade de adição de contatos.....	112
Figura 6 - Espaço das "Minhas turmas" no e-ProInfo	113
Figura 7 - Espaço de enquetes no e-ProInfo.....	115
Figura 8 - Enquetes finalizadas no e-ProInfo	116
Figura 9 - Ferramenta "Glossário" no e-ProInfo	117
Figura 10 - Comunidade no e-ProInfo	118
Figura 11 - Ferramenta "Texto coletivo" no e-ProInfo.....	120
Figura 12 - Histórico de conversas no e-ProInfo	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPF	Cadastro de Pessoa Física
EAD	Educação à Distância
E-GOV	Governo eletrônico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RECOMPE	Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional
SEDUC	Secretaria de Educação
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a edu

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE: DO MODELO TRADICIONAL À CONSTRUÇÃO DE COLETIVOS INTELIGENTES	14
1.1 OS GRANDES PILARES QUE SUSTENTAM O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	15
1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: ABORDAGEM NORMATIVA.....	35
1.3 A SOCIEDADE EM REDE E OS NOVOS DESAFIOS À EDUCAÇÃO.....	55
1.3.1 A insuficiência da “educação bancária” no século XXI: o anacronismo do modelo tradicional frente à velocidade dos fluxos.....	59
1.3.2 Por um projeto de inteligência coletiva: saberes compartilhados no ciberespaço.....	65
2 A PROMOÇÃO DE DIREITO FUNDAMENTAL POR MEIO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: NOVAS POSSIBILIDADES DO GOVERNO ELETRÔNICO BRASILEIRO	74
2.1 A UTILIZAÇÃO DE TIC PELO PODER PÚBLICO E AS NOVAS POSSIBILIDADES DO GOVERNO ELETRÔNICO.....	74
2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DO PROINFO AO E-PROINFO.....	90
2.3 COMPREENDENDO O E-PROINFO: O DIREITO À EDUCAÇÃO EM UM AMBIENTE COLABORATIVO DE APRENDIZAGEM.....	105
CONCLUSÃO	126
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

O direito à educação é classificado como humano e fundamental por diversos documentos internacionais e pelo ordenamento jurídico brasileiro. Ocorre que, em um país como o Brasil, no qual desigualdades sociais, econômicas e políticas são significativas, direitos fundamentais além de terem eficácia normativa devem ter efetividade, ou seja, serem de fato observados e cumpridos no mundo da vida. A educação, nesse cenário, assume um papel de destaque na medida em que está diretamente relacionada com uma postura cívica, parte integrante da construção do ser humano, seja acessada pela via formal, seja pelos conhecimentos adquiridos de modo não-formal.

Oportunizar acesso à educação aos cidadãos é proporcionar uma perspectiva de vida mais sólida, um futuro mais promissor. Reconhecendo-se que se aprende em todos os momentos e em diversos locais, a aprendizagem é dinâmica, nunca um elemento acabado, impulsionado pela curiosidade dos atores integrantes do processo, dessa forma, não se pode aprisioná-la em condições infrutíferas. A circularidade do processo educativo deve ser respeitada e isso implica na assunção de uma postura que não considera como superior a participação de uns integrantes em relação a outros, mas sim em uma compreensão de que todos tem algo a ensinar e ao mesmo tempo aprender.

Assumir esse olhar sobre a educação é avançar na busca pela emancipação dos indivíduos quando atuarem no mundo da vida. Essa premissa torna-se cara na sociedade em rede, a qual tem como características: pessoas conectadas por tecnologias de informação e comunicação, sensação de diminuição de fronteiras geográficas e aceleração da velocidade das vivências. Mais do que nunca o conceito de “aprender a aprender” se faz presente, uma vez que com a velocidade das informações disponibilizadas no ciberespaço, a modificação de relações de trabalho, faz com que, enfim, se perceba que nunca se termina de conhecer e de adaptar-se a esses novos saberes.

Para tanto, não imune à chamada sociedade em rede, a Administração Pública se apropria do ambiente virtual com o intuito de criar novas formas de aproximação com o cidadão, no que se denominou de governo eletrônico. Sendo que este pode assumir novos compromissos no que concerne à efetivação de direitos fundamentais, como o da educação, ao disponibilizar programas educativos nos portais ministeriais. Essa possibilidade sugere que além de divulgar informações públicas e disponibilizar serviços, o governo eletrônico pode contribuir para a promoção de direitos. Nesse contexto, considerando a necessidade de conferir efetividade ao direito à educação numa sociedade em rede, surge o questionamento: é

possível afirmar que as tecnologias da informação e comunicação oferecem potencial e podem contribuir para a efetividade desse direito fundamental, possibilitando a superação do modelo tradicional de “educação bancária”, unilateral e unidimensional rumo a novos modelos, de cariz emancipador, mais democráticos e produtores de inteligências coletivas? O atual modelo de governo eletrônico contempla iniciativa com essa característica?

Desse modo, essa dissertação tem como objetivo compreender a possibilidade de efetividade do direito fundamental à educação por meio de plataformas colaborativas, como o e-ProInfo, do governo eletrônico brasileiro. Pretende-se apreender de que forma o direito à educação no Brasil pode ou não ser promovido com o auxílio das tecnologias de informação e comunicação e se o uso desses instrumentos tem o condão de avançar do modelo tradicional ainda vigente rumo à construção de uma abordagem da educação mais colaborativa e democrática a partir de programas educativos na Internet.

Para cumprir tal intento, optou-se como “método” de abordagem o fenomenológico-hermenêutico, na medida em que se busca olhar para o fenômeno a partir de como ele se manifesta, considerando que a realidade é construída socialmente, exaltando a pré-compreensão do mundo que surge intencionalmente à consciência. Nesse sentido, justifica-se seu uso no momento em que se procura desvelar o que está velado na problemática de efetividade do direito à educação. Considerando, dessa forma, o momento histórico exige um ser que se coloca a pré-compreender as inter-relações entre os modelos educacionais e como os atores do processo ensino-aprendizagem se movem e utilizam as TIC nesse processo.

Aliado a este, como método de procedimento utilizou-se o monográfico, uma vez que se analisou uma questão específica, ou seja, elegeu-se um determinado portal, o e-ProInfo para, a partir de seu estudo, revelar como as novas práticas podem ser realizadas, na busca pela compreensão de como o uso das tecnologias pode servir para a construção de distintos modelos de educação. Por fim, como técnicas de pesquisa foram utilizadas a documental, a bibliográfica e a observação estruturada, sistemática e não participativa no portal do e-ProInfo, compreendendo o intervalo temporal de outubro de 2015 a fevereiro de 2016, para compreender se a plataforma oferece potencial para contribuir no fomento à educação continuada exigida para o presente momento histórico. Aliado a isso, a pesquisa valeu-se das técnicas de pesquisa documental na reunião e análise dos documentos de implementação do programa educacional em foco e bibliográfica, presente quando da revisão e estudo das produções doutrinárias sobre o assunto abordado, com vistas a relacioná-las ao que foi encontrado no *site* pesquisado.

O marco teórico do presente trabalho é composto pelas obras dos autores Ingo Wolfgang Sarlet, Paulo Freire e Pierre Lévy, de forma a abranger a temática de direitos fundamentais, a construção teórica sobre educação e, por fim, a contribuição sobre inteligência coletiva no decorrer da dissertação.

Justifica-se a escolha de Ingo Wolfgang Sarlet para a composição do marco teórico em razão de sua contribuição para a temática constitucional, considerando a positividade dos denominados direitos sociais, indispensável para o desenvolvimento deste trabalho. Sua construção acerca da eficácia dos direitos fundamentais é central para a elaboração e justificativa da efetividade do direito à educação, em uma perspectiva de promoção de condições materiais para o desenvolvimento de uma vida com dignidade.

No que concerne à parte referente à concepção dos programas educativos que serão utilizados na dissertação, optou-se por utilizar Paulo Freire como referencial teórico. Suas contribuições são úteis para analisar o tema a partir da construção que faz sobre a “educação bancária”, desenvolvida por meio de depósitos, transmissão unilateral de conhecimento, sustentada sobre a ideia de a educação consistir numa doação do sábio àquele que nada sabe. Nesse tipo de educação, não há criatividade, não há transformação, não há construção de saber. A escolha de sua obra como central para ancorar a discussão sobre os modelos de educação também se justifica porque colabora com sua construção acerca da educação problematizadora, que é a necessária para que se ultrapasse a concepção meramente “bancária”.

E, por fim, Pierre Lévy comporá este conjunto teórico no que refere à sociedade em rede, principalmente porque serão empregados os seus conceitos e ideias referentes à inteligência coletiva. Com base neste autor pode-se entender por inteligência coletiva o resultado da cooperação individual, em que os esforços e contribuições dos atores se somam a partir das interações que desenvolvem, o que os conduz a novas possibilidades de interação, modificação e ampliação do conhecimento. A contribuição do autor vai ao encontro do que se disserta no trabalho referente à educação do século XXI, a qual é próxima da inteligência coletiva, ou seja, baseia-se na construção compartilhada de saberes, abandonando as díades da “educação bancária” para a pluralidade problematizadora.

Considerando todo o exposto, optou-se por dividir a dissertação em dois capítulos. No primeiro capítulo são abordados temas como a efetividade do direito à educação em um contexto mais amplo, sendo este subdividido em três partes. Em um primeiro momento apresenta-se a abordagem do direito à educação através de um olhar internacional e principiológico. Na segunda parte, apresentam-se as leis infraconstitucionais brasileiras que

regulamentam a temática. E, então, apresentam-se os desafios enfrentados pela educação na sociedade em rede. Já o segundo capítulo versa sobre a promoção do direito fundamental à educação quando da utilização de TIC pela Administração Pública, sendo subdividido em três partes. Em um primeiro subtítulo, são abordadas as novas possibilidades do governo eletrônico brasileiro. Para o segundo subtítulo, busca-se abordar os marcos normativos dos projetos educacionais relacionados com o ProInfo. E, por fim, passa-se a apresentar e discutir os resultados da observação da plataforma colaborativa e-ProInfo.

Observa-se que a pesquisa se encontra alinhada com a área de concentração “Direitos Emergentes na Sociedade Global”, uma vez que teve como escopo pesquisar o uso de tecnologias de informação e comunicação na promoção e efetividade do direito à educação nos programas educativos disponibilizados pelo governo na Internet. Ademais, se integra de modo apropriado na linha de pesquisa “Direitos na Sociedade em Rede”, contribuindo na sua consolidação, já que busca compreender as implicações das novas tecnologias na sociedade, buscando-se uma abordagem dinâmica sobre as temáticas atinentes campo do Direito e Internet, com a devida ênfase no potencial dessa tecnologia para a promoção do direito fundamental à educação.

1 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE: DO MODELO TRADICIONAL À CONSTRUÇÃO DE COLETIVOS INTELIGENTES

O processo educativo faz parte essencial da formação do sujeito, sendo que, negar acesso a qualquer forma de aprendizagem à pessoa é retirar parte da sua possibilidade de alcançar uma vida com autonomia, crítica do mundo e emancipatória. Nessa perspectiva, em um contexto de sociedades marcadas pelas desigualdades, como é o caso da brasileira, é primordial que se busque a efetividade dos direitos fundamentais, de forma que seja possível conferir meios aos menos favorecidos para que tenham condições materiais para viverem com dignidade.

É nessa conjuntura que se revela a importância de que os ditames constitucionais sejam percebidos em uma perspectiva de inclusão material dos indivíduos, superando a abordagem meramente formal. Garantir que os direitos fundamentais sejam observados é primordial para o desenvolvimento e consolidação da democracia. Direitos que devem ser, por óbvio, observados também no ambiente virtual.

Dessa forma, o direito à educação tem a função de formar o ser humano, na medida em que lhe instrumentaliza na busca pelos demais direitos, como também contribui na formação do indivíduo como pessoa e cidadão. Ainda, no contexto atual da sociedade em rede, o direito à educação revela-se cada vez mais essencial, pois o usuário da Internet diariamente recebe uma quantidade infindável de informações dos mais variados tipos e origens e somente alguém dotado de formação crítica terá condições de questionar constantemente e de filtrar esses dados de forma a transformá-los em conhecimento.

Considerando esta temática e sua releitura a partir da utilização crescente de TIC na educação, optou-se por dividir o primeiro capítulo desta dissertação em três pontos. Em um primeiro momento apresenta-se a abordagem do direito à educação em uma perspectiva internacional e principiológica tratando-o como direito humano e fundamental, passando pelas normativas internacionais sobre o tema e apresentando os princípios da educação presentes na Constituição Federal de 1988. Na segunda parte, elencam-se as leis infraconstitucionais brasileiras que regem a matéria, com foco, principalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o escopo de estabelecer quais são as diretrizes nacionais nesse campo. E, por fim, localizam-se os desafios enfrentados pelo direito à educação na sociedade em rede, demonstrando como uma abordagem “bancária” é insuficiente para as demandas da sociedade atual, exigindo-se a construção coletiva do conhecimento.

1.1 OS GRANDES PILARES QUE SUSTENTAM O DIREITO À EDUCAÇÃO

Os direitos humanos costumam ser diferenciados dos fundamentais com base na dimensão de seu desenvolvimento, seja ele internacional ou nacional. Nessa medida, a esfera internacional se relaciona aos direitos humanos, enquanto a nacional diz respeito aos direitos fundamentais. Esta é a lição de José Joaquim Gomes Canotilho (2003, p.393), para o qual, “os direitos do homem são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos (dimensão jusnaturalista-universalista)”, enquanto os direitos fundamentais seriam os “direitos do homem jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaço-temporalmente”, sendo que “os direitos do homem arrancariam da própria natureza humana e daí o seu caráter inviolável, intemporal e universal; os direitos fundamentais seriam os direitos objectivamente vigentes numa ordem jurídica concreta”¹.

Nesse sentido, Pérez-Luño (2010, p.50) conceitua os direitos humanos como um conjunto de faculdades e instituições que, de acordo com cada momento histórico, concretizam as exigências de dignidade, liberdade e igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos, nacional e internacional. Por outro lado, Ingo Wolfgang Sarlet (2010, p.77) apresenta como definição de direitos fundamentais, a todas as posições jurídicas concernentes às pessoas, que, sob a ótica do direito constitucional positivo, foram, por seu conteúdo e importância integradas ao texto da Constituição e, portanto, retirada da esfera de disponibilidade dos poderes constituídos, bem como as que, por seu conteúdo e significado, possam lhes ser equiparados, agregando-se à Constituição material, tendo, ou não, assento na Constituição formal. Em relação aos dois conceitos, torna possível afirmar que tanto os direitos humanos, quanto os fundamentais, em que pese a

¹ É possível perceber que o autor utiliza a terminologia “direitos do homem” como sinônimo de “direitos humanos”, embora exista quem faça a distinção entre os termos, sendo que o primeiro estaria atrelado a uma concepção jusnaturalista, remetendo a uma fase da pré-história dos direitos fundamentais, ou seja, precedente ao reconhecimento destes e dos direitos humanos pelo direito positivo interno e internacional (SARLET, 2010, p. 30). Ademais, a expressão “do homem” remete a não inclusão das mulheres em tais direitos, o que já coloca em xeque o uso da terminologia, a menos que se faça a devida ressalva sobre o momento histórico de seu surgimento, ou seja, a “pré-história” dos direitos humanos e fundamentais e, portanto, de uso anacrônico nos dias atuais.

diferença de esfera, dizem respeito à possibilidade e oferecimento de um mínimo existencial e material de condições para o desenvolvimento de uma vida digna².

No sentido de proteção da dignidade, pode-se dizer que esta se trata de um irredutível humano, o qual “protegeria de fato muito mais do que a vida de um indivíduo, pois trata-se de um valor a um só tempo individual (o mais precioso de cada ser) e coletivo (a própria ideia de humanidade)” (DELMAS-MARTY, 2004, p.299). Dessa forma, a proteção de tais direitos está relacionada para além de uma esfera individual, ou seja, resguarda-se a esfera de proteção de um indivíduo delimitado como também a sua coletividade, a importância da construção de memória e patrimônio jurídico da humanidade. Assim, o desrespeito a quaisquer destes direitos, mesmo a um indivíduo isolado, afetaria a esfera universal e coletiva de proteção do que se considera como direito irredutível para a existência digna do ser humano.

Para fins deste estudo e para localizar os direitos sociais, categoria que será o foco dessa dissertação, é pertinente apresentar a classificação em três dimensões que geralmente se faz dos direitos humanos. A primeira corresponde aos direitos de defesa das liberdades dos indivíduos, os quais, “exigen la auto limitación y la no injerencia de los poderes públicos en la esfera privada y se tutelan por su actus pasiva y de vigilancia en términos de policía administrativa” (PÉREZ-LUÑO, 2013, p.167). Já a segunda, é denominada de direitos sociais, econômicos e culturais, traduzindo-se “en derechos de participación (*Teilhaberechte*), que requieren una política activa de los poderes públicos encaminada a garantizar su ejercicio, y se realizan a través de las técnicas jurídicas de las prestaciones y los servicios públicos” (PÉREZ-LUÑO, 2013, p.167). E, por fim, os direitos de solidariedade e fraternidade da terceira dimensão, que tem sua distinção dos demais no fato de que sua titularidade, muitas vezes indefinida e indeterminável, como é o caso do direito ao meio ambiente, embora tenha preservado sua dimensão individual, requer novas técnicas de garantia e proteção (SARLET, 2010, p.49)³. Dessa forma, as dimensões de direitos passaram de um cariz individualista, para um social e, enfim, transindividual.

Embora seja um recurso didático classificar os direitos humanos em três dimensões, ressalta-se que essa classificação não pode servir para que se crie e justifique a (falsa) concepção de que direitos da geração anterior são completamente efetivados no momento de

² Feita a devida diferenciação entre os direitos humanos e fundamentais, cabe ressaltar que, a partir deste ponto do trabalho, as teorias que serão apresentadas dizem respeito tanto aos direitos humanos quanto aos direitos fundamentais, desconsiderando-se a diferença entre as duas conceituações.

³ Paulo Bonavides (2004, p.571) defende a existência uma quarta geração de direitos: “São direitos de quarta geração o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo. Deles depende a concretização da sociedade aberta do futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência”.

surgimento da posterior. Nesse sentido, as dimensões servem para demonstrar como direitos de determinada característica começaram a ser considerados enquanto tais⁴.

Destaca-se que o uso da terminologia “dimensões” ou “gerações” não é pacífica, argumento sustentado por Flávia Piovesan (2013, p.39) que prefere falar em indivisibilidade dos direitos humanos, ao ponderar que:

Distintamente do que a infeliz invocação da imagem analógica da “sucessão generacional” pareceria supor, os direitos humanos não se “sucedem” ou “substituem” uns aos outros, mas antes se expandem, se acumulam e fortalecem, interagindo os direitos individuais e sociais [...]. O que testemunhamos é o fenômeno não de uma sucessão, mas antes da expansão, cumulação e fortalecimento dos direitos humanos consagrados, a revelar a natureza complementar de todos os direitos humanos. Contra as tentações dos poderosos de fragmentar os direitos humanos em categorias, postergando sob pretextos diversos a realização de alguns destes (e. g., os direitos econômicos e sociais) para um amanhã indefinido, se insurge o Direito dos Direitos Humanos, afirmando a unidade fundamental de concepção, a indivisibilidade e a justiciabilidade de todos os direitos humanos.

Dessa forma, a classificação dos direitos humanos em dimensões não pode servir para justificar a fragmentação e conseqüente enfraquecimento desses direitos. Pelo contrário, cada vez mais, deve-se ter consciência da importância da busca pela implementação dos direitos como um todo, principalmente diante de realidades sociais como a do Brasil, que abriga desigualdades tão latentes.

Essa crítica aos termos “dimensões” e “gerações” é fundamental na medida em que se compreende que somente ao se considerar a busca pela proteção da totalidade dos direitos fundamentais é que se evita e impede movimentos que desrespeitam um direito em específico, mas que, considerado no conjunto dos direitos humanos, afeta toda a estrutura, ou seja, todos os demais direitos. Ao serem considerados como indivisíveis estabelece-se que qualquer desrespeito a um direito abala a estrutura de proteção dos demais, afeta o irredutível humano, como já apontado pela autora Mireille Delmas-Marty (2004).

Nesse sentido, como uma nova forma de divisão dos direitos fundamentais, Ingo Wolfgang Sarlet, baseado em Alexy (1994), apresenta duas categorias, quais sejam, direitos fundamentais como direitos de defesa e direitos fundamentais como direitos a prestações. Os direitos de defesa seriam aqueles que estão de acordo com a clássica concepção da matriz

⁴ É válido colecionar a afirmação de Flávio Galdino (2005, p. 171), ao pontuar que: “no que concerne ao Brasil, especificamente, é lícito afirmar – em linhas simplificadas – que, ao contrário do que ocorreu na prática institucional inglesa, na práxis brasileira vieram em primeiro lugar os direitos sociais, seguidos depois pela expansão dos direitos políticos, e hoje, finalmente, pelos direitos civis, os quais, embora prometidos ainda restam sistematicamente violados e inacessíveis a boa parte da população”.

liberal burguesa sendo direitos que o indivíduo tem “contra ingerências do Estado em sua liberdade pessoal e prosperidade” (SARLET, 2010, p. 168).

Os direitos a prestações corresponderiam aos de segunda dimensão, mas não se restringem aos direitos de prestações materiais, “englobando também a categoria dos direitos de proteção, no sentido de direitos a medidas ativas de posições jurídicas fundamentais dos indivíduos por parte do Estado, bem como direitos à participação na organização e no procedimento” (SARLET, 2010, p. 187). Estes se subdividem em direitos a prestações em sentido amplo - que se desdobram em direitos à proteção e à participação na organização e procedimento -, e em sentido estrito. Quanto ao sentido amplo, “dizem respeito às funções do Estado de Direito de matriz liberal, dirigindo principalmente à proteção da liberdade e igualdade na sua dimensão defensiva” (SARLET, 2010, p. 190). Ao sentido estrito, “podem ser reportados à atuação dos poderes públicos como expressão do Estado Social (no sentido da criação, fornecimento, mas também da distribuição de prestações materiais já existentes)” (SARLET, 2010, p.190).

Essa divisão apresentada pelo autor permite desvelar alguns desdobramentos que, muitas vezes, não ficavam aparentes na classificação em três dimensões dos direitos fundamentais, como é o caso de se considerar que todos os direitos apresentam uma esfera positiva e negativa. Essa é a afirmação de Sarlet (2010, p.203) ao reconhecer que um direito negativo pode ter uma dimensão positiva correlata e vice-versa, “assim, verifica-se que os direitos fundamentais, de modo geral, possuem uma dupla função negativa e positiva”. Dessa forma, fica claro que os direitos que eram considerados como objeto apenas de abstenção estatal - os de primeira geração -, são vistos como tendo também uma dimensão positiva, uma vez que existem sim a necessidade de atos estatais afirmativos para o estabelecimento e proteção desses direitos.

Essa conclusão é importante na percepção da construção teórica dos “custos dos direitos” e da reserva do possível⁵ para a efetivação de direitos sociais. Dessa forma, a dicotomia negativo/positivo diz respeito a um duplo de situações que interligam, quais sejam, a necessidade ou não de prestação estatal e os custos que essas prestações ocasionam para o Estado (GALDINO, 2005, p. 151). Ocorre que, ao se considerar todos os direitos como

⁵ O princípio da reserva do possível “refere-se à impossibilidade de atendimento geral sob o sacrifício de outros serviços públicos”, ou seja, “a implementação pelo Estado dos direitos sociais, como a educação, estaria condicionada à existência de recursos públicos disponíveis. Com isso, se a União, Estados, Distrito Federal e Municípios não possuem recursos para executarem direitos sociais, estariam desobrigados de efetivá-los, independentemente das necessidades da sociedade” (SILVA, 2011, p.43).

portadores de duas dimensões (negativa/positiva), se reconhece que não somente os direitos a prestações são os que acarretam custos para o Estado.

Flávio Galdino (2005, p. 205) afirma que:

A crença na ausência de custos de alguns direitos permite a consagração de uma orientação conservadora de proteção máxima de tais direitos (normalmente os estritamente individuais: liberdade e, principalmente, propriedade) em detrimento dos chamados direitos sociais, o que se mostra, a partir da compreensão de que todos custam, absolutamente equivocadamente, descortinando a opção ideológica encoberta pela ignorância.

Dessa forma, se todos os direitos custam, porque somente os direitos sociais são afetados pelo argumento da reserva do possível? Na verdade, porque os direitos de primeira geração nunca foram apontados como positivos e, nessa perspectiva, vale dizer, que se não há custo, não haveria limite de orçamento estatal. No entanto, sabe-se que existe um grande dispêndio de recursos para a proteção desses direitos, como por exemplo, o direito de propriedade, no qual o aparato estatal de segurança demanda vultosos investimentos para a sua proteção.⁶

Diante dessa perspectiva da positividade de todos os direitos e considerando que os direitos sociais são importantes na medida em que conferem condições materiais de desenvolvimento da pessoa, cabe ressaltar que a educação assume um lugar de destaque, uma vez que possibilita conferir autonomia ao indivíduo na busca pela efetividade dos demais direitos. O direito à educação, dessa forma, por viabilizar o acesso a outros direitos, “se

⁶ É importante frisar que, concorda-se parcialmente com as concepções que Flávio Galdino apresentou no livro “Introdução à teoria dos Custos dos Direitos: Direitos não nascem em árvores”. Concorda-se com a parte já exposta no corpo da dissertação no que concerne à percepção da positividade dos direitos de primeira geração. Entretanto, discorda-se do apresentado pelo autor na conclusão, ao dissertar que “antes de afirmar que uma pessoa determinada possui um direito fundamental determinado, há que se analisar os custos desse direito e, somente diante da confirmação de que há possibilidades reais de atendimento ao ainda então evocado direito, reconhecer-se tal postulação como direito fundamental” (GALDINO, 2005, p. 342). O autor continua e conclui o argumento ao afirmar que “só se reconhecerá um alegado *direito subjetivo* como sendo um direito subjetivo fundamental quando, dentre outras condições, houver possibilidade real de torná-lo efetivo, ou seja, quando a análise dos respectivos custos e benefícios autorizar o reconhecimento do direito em questão” (GALDINO, 2005, p.343). Entende-se o fato de que, muitas vezes, os juízes não têm conhecimento da real possibilidade do Estado em arcar com os custos das decisões que envolvem a efetividade de direitos. Ocorre que, atrelar o reconhecimento de direito fundamental à disponibilidade de recursos parece temerário, principalmente porque pode abrir espaço para que sempre se escuse do cumprimento através deste argumento. Até porque, sabe-se que no Brasil, quem demanda determinados direitos no Judiciário é uma parcela da população que se vê sistematicamente ignorada. Os direitos de primeira geração não serão objeto de pedidos de efetivação, uma vez que estão satisfeitos para uma parcela da população que se beneficia diretamente deles, como o próprio autor aponta “a ausência de precisão nos fatores de distribuição individual não impede a verificação empírica de que muitas pessoas recebem grande parte e outras são excluídas dessas prestações” (2005, p.232). Dessa forma, quem recorre ao Judiciário requerendo o reconhecimento de direitos, na maioria das vezes sociais, são, em regra, os mais necessitados, ou seja, os que não tem como acessar tal direito através da iniciativa privada. Portanto, limitar o reconhecimento do direito dessas pessoas à existência de recursos é excluí-las duplamente, primeiro das condições materiais e, segundo de ter seus direitos reconhecidos enquanto tais.

mostra, portanto, um instrumento fundamental, por meio do qual os adultos e crianças marginalizados, econômica e socialmente, podem emancipar-se da pobreza e obter recursos necessários à sua plena participação no meio social” (RANIERI, 2009, p.9).

Nessa medida, a educação, “longe de ser um adorno ou o resultado de uma frívola vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania” (GARCIA, 2004, p. 161). E a sua essencialidade enquanto direito se reflete na medida em que é “uma das condições necessárias para se usufruir de outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania” (REIS; REIS, 2009, p. 3796). Dessa forma, o direito à educação faz parte dos pressupostos basilares para o estabelecimento de uma ordem democrática, principalmente por proporcionar condições de busca pela implementação dos demais direitos, bem como, por oferecer condições de questionamento da ordem estabelecida, ampliando a participação política.

Assim sendo, reconhecendo-se o caráter basilar do direito à educação na construção da pessoa e no desenvolvimento de uma sociedade democrática, cabe ressaltar que há muito se percebe tal direito como humano e, portanto, substancial na construção normativa internacional. Nesse momento, portanto, passa-se a elencar alguns destes documentos que versam sobre o direito à educação na esfera internacional, de modo a verificar de que forma esse direito é tratado nesse âmbito.

Inicia-se a análise pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral, almejando-se, pela primeira vez a proteção universal dos direitos humanos em um texto normativo⁷. Tal documento, já em seu preâmbulo, anuncia que tem por ideal comum atingir a totalidade das nações, a fim de que os indivíduos e órgãos da sociedade busquem, através do ensino e educação, o desenvolvimento do respeito aos direitos e liberdades constantes na Declaração, bem como o reconhecimento e aplicação universal de seus ditames⁸. A Declaração inaugura o sistema internacional de proteção dos direitos humanos e “embora não tenha a natureza jurídica de um tratado, mas sim uma Regulamentação internacional, possui força vinculante, sendo suas normas imperativas de direito internacional geral, aceitas e reconhecidas pela comunidade internacional” (BASILIO, 2009, p.68).

⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em conjunto com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu Protocolo Opcional, formam a chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos.

⁸ Optou-se por indicar os artigos dos quais foram retirados os trechos das legislações em comento em nota de rodapé, com vistas a deixar o texto mais fluido no corpo da dissertação.

Ademais, a Declaração previu que “toda a pessoa tem direito à educação”⁹ devendo este visar a “plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais”, e também “favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e todos os grupos raciais e religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (ONU, 1948). Nesse sentido, Paulo Bonavides (2004, p. 578) afirma que a Declaração de 1948 é “o estatuto de liberdade de todos os povos, a Constituição das Nações Unidas, carta magna das minorias oprimidas, o código das nacionalidades, a esperança, enfim, de promover, sem distinção de raça, sexo e religião, o respeito à dignidade do ser humano”. Frisa-se, portanto, o papel humano da educação, uma vez que contribui para que se reconheça a próxima pessoa como legítimo outro, com diferenças que merecem ser respeitadas.

Já em 1960, a Convenção da UNESCO¹⁰ relativa à luta contra discriminações na esfera do ensino, em conformidade com a Declaração Internacional dos Direitos Humanos, expressa que, além de ser um direito humano, a educação deve ser ofertada sem quaisquer formas de discriminação. Considerando discriminação toda “distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, cor, no sexo, no idioma, na religião, nas opiniões políticas de qualquer índole, de origem nacional ou social, na posição econômica ou no nascimento” (UNESCO, 1960).

Importante ressaltar o tratamento dado pela Convenção da UNESCO, uma vez que, percebe que o direito à educação tem inúmeros desafios a serem enfrentados para sua efetivação de forma satisfatória. Ou seja, além de se oportunizar o acesso à educação, é necessário que essa educação não seja discriminatória, seja inclusiva, que ensine a respeitar as diferenças.

Já no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), ficou disposto que “os Estados Partes reconhecem o direito de toda a pessoa à educação”. Ainda, disciplina que a educação deve objetivar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, da dignidade e reforçar o respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais. E, por fim, determina que tal direito deve “habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa

⁹ Artigo 26.

¹⁰ A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foi criada em 1945 por Convenção. Em tal documento já se expressava a preocupação de que a difusão da cultura e a educação fossem voltadas para “a justiça, liberdade e a paz”, uma vez que indispensáveis à dignidade da pessoa humana. Portanto, firmam os Estados contratantes que estão “decididos a assegurar a todos os homens o pleno e igual acesso à educação, a procura sem restrições da verdade objectiva e a livre ideia de troca de ideias e de conhecimento” (UNESCO, 1945). Tais preceitos de justiça, liberdade e paz, estão relacionados ao momento histórico, uma vez que o mundo acabava de sair da 2ª Guerra Mundial, o qual durou de 1939 a 1945, com os terrores do nazismo, o que não só inspirava preocupação, mas também exigia um firme compromisso por parte dos Estados signatários.

sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos¹¹” (ONU, 1966).

Os dispositivos do Pacto são semelhantes à Declaração Universal dos Direitos Humanos, tanto na afirmação de que a educação reforça o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais, quanto na crença de que promove a tolerância, amizade e compreensão entre os povos. São estipulações que percebem a pluralidade de formas de vida e subjetividades existentes na sociedade, celebrando a educação como via facilitadora de tradução das diferentes formas de vivência “do” e “no” mundo. Tradução que é conceito trabalhado por Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 262), ao afirmar que esta é “o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis [...]”, bem como, “trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto da totalidade nem o estatuto da parte homogênea”.

Seguindo a exposição, em 1968, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial previu que os Estados firmantes comprometem-se em proibir e eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e a garantir a cada um igualdade perante a lei, principalmente no gozo de alguns direitos, sendo elencado, então, dentre os direitos econômicos, sociais e culturais, o direito à educação e à formação profissional. Ademais, reiterando a fundamentalidade do direito à educação, dispõe que os Estados-partes comprometem-se em “tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura e informação, para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial¹²” (ONU, 1968).

Novamente reafirma-se a importância de se garantir a igualdade formal e material, visando à inclusão das diversidades, as diferenças, a pluralidade das pessoas. Essa Convenção foi ratificada pelo Brasil em de março de 1968, oitenta anos após a abolição da escravatura, através da Lei Áurea em 1888, consolidando o entendimento de que, a luta contra a discriminação racial sempre será um processo e não somente um ato. E nessa perspectiva de processo, a educação é passo primeiro e primordial para um desenvolvimento de gerações que cresçam respeitando todos os seres humanos nas suas igualdades e diferenças, o que deve ser feito desde tenra idade, sendo valores que devem estar presentes na educação de crianças e adolescentes.

¹¹ Artigo 13.

¹² Artigos 5º e 7º.

A Convenção Americana sobre Direitos Humanos, Pacto de San José da Costa Rica, de 1969, no capítulo sobre direito econômicos, sociais e culturais disciplinou que, os Estados devem estar comprometidos a adotar providências, tanto internas como em âmbito de cooperação internacional, especialmente econômica e técnica, a fim de conseguir progressivamente a “plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre a educação, ciência e cultura¹³” (CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1969).

O Pacto de San José da Costa Rica não dispõe de forma direta sobre o direito à educação, porém explicitou a plena efetividade dos direitos reconhecidos como de segunda dimensão. A expressão “plena efetividade” remete a uma inadmissibilidade da efetividade por partes, seccional, não completa desses direitos, ou seja, enquanto tais direitos forem considerados parte do rol básico dos seres humanos para uma vida com dignidade, eles devem ser observados integralmente. Isto porque, “quando se trata de um direito, não há, digamos assim, uma ‘inclusão pela metade’”, ou seja, “a soma de ‘partes’ de um direito não garante a realização das condições que lhe dão sentido e lhe atribuem necessidade histórica [...]” (GENTILLI, 2009, p.1063).

A preocupação com o acesso à educação também figura no texto da Convenção sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a mulher de 1979, cujo preâmbulo apontou que “em situações de pobreza, a mulher tem um acesso mínimo à alimentação, à saúde, à educação, à capacitação e às outras oportunidades de emprego”. Portanto, firma o compromisso dos Estados-partes em adotar “todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação¹⁴” (ONU, 1979).

Outra vez, coloca-se a educação como instrumento no combate de discriminação, aqui sobre a mulher. Sabe-se que as mulheres, embora possuam a mesma qualificação que os homens, são menos valorizadas financeiramente e até discriminadas no mercado de trabalho. Esta afirmação foi corroborada por pesquisa desenvolvida pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indicando que, no Brasil, “a renda média de uma mulher com educação superior representa apenas 62% da renda média de um homem com o mesmo nível de escolaridade” (2015, p.3). E considerando que o combate contra qualquer forma de discriminação vai muito além de mera alteração legislativa, mas sim de uma

¹³ Artigo 26.

¹⁴ Artigo 10.

modificação da postura cultural, assume-se que a formação educativa é essencial nesse ponto de transformação da sociedade.

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 previu que os sujeitos de direitos devem estar preparados para uma vida independente na sociedade e educados de acordo com os ideais de espírito da paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade. Assim, afirma o reconhecimento do direito à educação e aponta que deverá ser orientado no sentido de “desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial”, bem como “imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais”. A educação assim assume o papel de “preparar criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre” e com “respeito ao meio ambiente¹⁵” (ONU, 1989). Como apontado por Josiane Petry Veronese (2013, p.48), a Convenção,

[...] faz entender que a criança deve estar preparada para poder interagir no meio social e, para tanto, deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas e, em especial, com dignidade, tolerância, liberdade, igualdade, solidariedade e espírito de paz.

Dessa forma, este documento revela a preocupação com a educação das crianças, pessoas em desenvolvimento que devem ser educadas para a vida responsável em sociedade. É fundamental que a educação que se oferta para as crianças e adolescentes esteja sempre em reconstrução, sendo foco de constante atenção, um educar para a democracia, respeito, tolerância, paz e compreensão.

A Convenção de Viena de 1993 sobre Direitos Humanos, dentre várias menções, pontuou que a educação é uma das premissas para que se dê autonomia a grupos considerados vulneráveis. Reafirmou, em seu texto, a responsabilidade dos Estados, firmada em inúmeros documentos internacionais, em promover uma educação voltada para a paz, tolerância, respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. Ademais, explicitou a importância da educação em Direitos Humanos, sendo este tema tratado em título próprio, afirmando que se considera fundamental tal conhecimento para “a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz” (ONU, 1993). Para alcançar esse desiderato, instrui os Estados a incluírem matérias como Direito Humanitário e Democracia nos

¹⁵ Artigos 28 e 29.

componentes curriculares, sendo que a educação em direitos humanos deverá contemplar “a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social¹⁶” (ONU, 1993)¹⁷.

Esta Convenção descortina uma preocupação com a educação em direitos, principalmente sobre os classificados como humanos. Como já ressaltado, o irredutível humano resguardado por esses direitos é fundamental para a construção de sociedades que convivam com a diferença, as respeitem, sejam democráticas e pacíficas.

¹⁶ Itens de números 24, 33, 36 e 78.

¹⁷ Cabe ressaltar que outros documentos também abordam o direito à educação na esfera internacional. Cronologicamente, em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomteim, entendendo que “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro” e sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente “é de importância fundamental para o progresso pessoal e social” e admitindo que a educação que “hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade”, apresenta objetivos como, dentre vários, satisfazer as necessidades de aprendizagem (UNESCO, 1990). Na Declaração de Nova Delhi sobre educação para Todos de 1993, os líderes de países em desenvolvimento de maior população do mundo – Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia -, reiteram o compromisso adotado na primeira declaração, a de Jomteim. Nesse novo compromisso reconhecem que, por exemplo, “os sistemas educativos de nossos países já alcançaram progressos importantes na oferta de educação a contingentes substanciais de nossa população, mas ainda não foram plenamente sucedidos os esforços de proporcionar uma educação de qualidade a todos os nossos povos, o que indica a necessidade de desenvolvermos enfoques criativos tanto dentro quanto fora dos sistemas sociais”, também convocam a comunidade internacional para que apoie as iniciativas nessa seara (UNESCO, 1993). A Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais de 1994, proclama que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”, que as crianças com necessidades especiais devem ir para escolas regulares e estas devem seguir a orientação de uma educação inclusiva, constituindo meios “mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias” (UNESCO, 1994). Em 1997, a Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos afirma que “apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável”. Afirmando a importância da educação de adultos, assinala que esta inclui “a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseadas na teoria e na prática devem ser reconhecidos”. Ainda elege elementos fundamentais na educação, quais sejam: o fortalecimento e a integração das mulheres; cultura da paz e educação para a cidadania e para a democracia; respeitar a diversidade e igualdade; a saúde; a responsabilidade ambiental; a educação e a cultura de povos indígenas e nômades; transformações na economia, acesso à informação; educação na população de idosos (UNESCO, 1997). Em 1998, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, assinala a função de educar, formar e realizar pesquisas; função ética, de autonomia, responsabilidade e função preventiva. Este compromisso busca uma nova visão da educação superior através da igualdade de acesso, fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres, reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, dentre outros (UNESCO, 1998). Já, o documento Educação para todos: o compromisso de Dakar de 2000, frisa que “a educação é um direito humano fundamental e constitui chave para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetivas nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização” (UNESCO, 2000). E, por fim, em 2015 é editada a Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, na qual fica disposto que “inclusão e equidade “na” e “por meio da” educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem” (UNESCO, 2015, p.2). Ademais, ressalta a importância da qualidade da educação e que oportunidades de educação ao longo da vida “inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal” (UNESCO, 2015, p.2).

O que é possível depreender após a apresentação dos documentos é que todos têm como linha condutora uma concepção de “que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.17). Dessa forma, visa à busca e difusão de práticas construtivas e positivas entre os povos no que concerne à educação, ou seja, educar para a formação de um cidadão que saiba conviver e respeitar diferenças, bem como, lutar por um mundo com menos desigualdades dentro do processo democrático.

Esse cenário legislativo internacional serve de inspiração para o constitucionalista brasileiro, refletindo na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, cabe apontar que a constitucionalização de direitos é um processo histórico, político e social, portanto, não está fora dos anseios da população, tampouco pode servir como mera carta de intenções futuras e inexecutáveis, uma vez que os direitos constantes na Constituição devem ser efetivados de forma substancial.

Assim, a Constituição não fica limitada à concepção de conjunto de textos jurídicos ou meramente um compêndio de regras, devendo ser vista como a expressão do grau de desenvolvimento cultural, sendo considerada meio de auto representação de um povo, espelhando seu legado cultural e o fundamento de suas esperanças e desejos (HABERLE, 2000, p. 34). Desse ponto, cabe ressaltar que ela tem força normativa, conforme evidenciado por Konrad Hesse (1991, p.6):

Em síntese, pode-se afirmar: a Constituição jurídica está condicionada pela realidade histórica. Ela não pode ser separada da realidade concreta de seu tempo. A pretensão de eficácia da Constituição somente pode ser realizada se se levar em conta essa realidade. A Constituição jurídica não configura apenas a expressão de uma dada realidade. Graças ao elemento normativo, ela ordena e conforma a realidade política e social. As possibilidades, mas também os limites da força normativa da Constituição resultam da correlação entre ser (Sein) e dever ser (Sollen).

O reconhecimento de sua força normativa impede que a Constituição seja considerada em sua dimensão simbólica, assim definida “como produção de textos cuja referência manifesta à realidade é normativo-jurídica, mas que serve, primeiramente e hipertroficamente, a finalidades políticas de caráter não especificamente normativo-jurídico” (NEVES, 2007, p.30). Portanto, no momento em que se entende que Constituição é produto da realidade na qual foi forjada não pode, sob pena de perda de sua legitimidade, considerá-la apenas um texto de belas palavras escritas e desprovidas de força para se tornarem atos. É preciso, pois, superar as abordagens meramente simbólicas em favor da sua efetividade. Portanto, fica claro

que a Carta Política de um Estado não pode estar dissociada da sua realidade histórico-político-social.

Esta constatação é útil e necessária para compreender as Cartas Políticas dos países da América Latina, cujo contexto de formulação foi marcado por períodos ditatoriais pretéritos violadores de direitos, fator que se soma a flagrantes desigualdades sociais de seu povo. Essas desigualdades decorrem, entre outros fatores, de anos de colonização e exploração, responsáveis pela dependência econômica, intelectual e jurídica dos latinos com os países do Norte geográfico. Assim, a cultura jurídica latino-americana da época do modelo eurocêntrico com bases romano-germânica não se realizou somente no campo das “ideias”, porém, igualmente, nas construções formais de direito público, particularmente a positivação constitucional (WOLKMER, 2013, p.22).

Esse quadro foi acentuado, mais contemporaneamente, pelos regimes ditatoriais instalados na América Latina o que dificultou (senão impediu) a criação do contexto favorável para a elaboração de Cartas Magnas comprometidas com o anseio popular. Esse conjunto de fatores resultou em pactos políticos que não expressaram adequadamente a pluralidade, materializada por a coexistência e convivência de concepções divergentes, diversas e participativas (WOLKMER, 2013, p.19). Mesmo com essas duas heranças históricas, a América Latina, na década de 90, começou a delinear uma nova forma de constitucionalismo que visa “romper com o que se considera *dado* e imutável e que possa avançar pelo caminho da justiça social da igualdade e do bem-estar dos cidadãos” (PASTOR; DALMAU, 2013, p. 50).

O que se denominou de “novo constitucionalismo americano” teve início no processo constituinte da Colômbia, resultando em sua Constituição Política de 1991, na qual sua diferenciação real de origem e, portanto, legitimadora, é a ativação da soberania do povo. Sabe-se, então, que com tal Carta Política inaugurou-se uma nova época do constitucionalismo latino-americano, seguida principalmente pelas constituições das Repúblicas do Equador (1998) e Venezuela (1999) e cujos fundamentos principais aparecem na mudança constitucional experimentada pela Bolívia (2006-2007) (PASTOR; DALMAU, 2013, p. 51).

Este constitucionalismo, “se caracteriza por uma difusa adesão à forma de Estado constitucional, *social e democrático de direito*, radicada na ideia de força normativa da Constituição, que supera a concepção semântica da Constituição como documento predominantemente político e programático e propende pela sua imediata e direta aplicação” (MELO, 2013, p. 71). Assim, direitos consagrados nas Cartas Políticas desses Estados têm a

força necessária para se tornarem exigíveis pelas pessoas seja na esfera do Executivo ou do Judiciário. Os direitos fundamentais adquirem, nessa esfera, particular relevância, uma vez que são considerados como básicos para a vida com dignidade.

Ao se compreender essa conjuntura, fica límpida a essencialidade de se conceber um constitucionalismo voltado para a efetivação de direitos, mas, além disso, que visa incluir, ou seja, conferir àqueles que, por razões sociais, econômicas, étnicas ou de gênero são excluídos. É conferir o instrumental para os que estão à margem da sociedade possam ter autonomia, se emancipar, assumir seu *locus* na sociedade, como cidadãos conscientes e atuantes.

Situação de efetividade que ainda está distante do contexto latino-americano, uma vez que, existem desigualdades sociais e econômicas bem acentuadas nos países que o compõem. Conjuntura bem explicada por Carlos Roberto Siqueira Castro (2006, p.141), ao dissertar que:

Daí porque, no Brasil e nas paragens do chamado 3º mundo, onde grassam agudas e intoleráveis desigualdades sociais e regionais, o elenco de direitos fundamentais acaba relegado a um enunciado semântico e nominalista, em que pese seus superiores propósitos de transformação social e de eliminação das causas de exclusão de tantas massas humanas dos predicados de cidadania. É forçoso que as dificuldades para a efetividade de uma Constituição social e democrática avultem em ambientes sociais marcados por contradições classistas e impenitentes bolsões de miséria, que fracionam o sentido de solidariedade e bloqueiam o espírito comunitário.

E, esse cenário desigual permite concluir que, a super-inclusão de alguns e sub-inserção de outros denota a ordem injusta da sociedade, na qual as condições materiais para desenvolvimento pessoal, econômico e social do ser, muitas vezes, lhe são negadas. Boaventura de Sousa Santos (2006, p.21) explica claramente esse contexto ao afirmar que a característica do contrato social atual é a enorme desigualdade de poder econômico entre as partes que o compõem. Desigualdade que confere como capacidade à parte mais forte de impor sem discussão as condições que lhe são mais favoráveis. O autor denomina, por isso, o *status* pós-moderno como contrato leonino.

Assim, no que concerne às condições materiais para o desenvolvimento da pessoa, Amartya Sen (2000, p. 100), disserta que:

O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente. A eliminação de privações de liberdades substanciais, argumenta-se aqui, é constitutiva do desenvolvimento. [...] A importância intrínseca da liberdade humana em geral, como o objetivo supremo do desenvolvimento, é acentuadamente suplementada pela eficácia instrumental de liberdades econômicas e políticas se reforçam mutuamente, em vez de serem contrárias umas as outras (como às vezes se pensa). Analogamente, oportunidades sociais de educação e assistência médica, que podem requerer a ação pública, complementam oportunidades individuais de

participação econômica e política e também favorecem nossas iniciativas para vencer privações.

E como salientado, tais direitos presentes na Constituição, por causa da sua força normativa, devem ser efetivados, principalmente no que diz respeito ao direito à educação, uma vez que este serve de suporte para a reivindicação dos demais direitos. Esclarece-se que efetividade significa realização do Direito, concretização de sua função social e representa a materialização, no mundo dos fatos, dos preceitos legais. Efetividade simboliza a aproximação, tão íntima quanto possível, entre o *dever-ser* normativo e o *ser* da realidade social (BARROSO, 2010, p.221). Nesse sentido, Lenio Luiz Streck (2006, p.261) preceitua que a inobservância dos dispositivos que consubstanciam o núcleo básico da Constituição, implica solapar o próprio contrato social, denunciando que o texto constitucional não pode ser transformado em latifúndio improdutivo.

Improdutividade que pode ser mais visível nos países que são considerados democracias recentes, ou seja, os quais passa(ra)m por um período de transição de regime ditatorial para o democrático. Nessa medida, Guillermo O'Donnell e Philippe Schmitter (1991, p.247) discorrem que é característico dos períodos de transição que as regras do jogo político não estejam definidas. Isso ocorre porque, as transições estão delimitadas, de um lado, pelo início do processo de dissolução do regime autoritário e, por outro, pelo estabelecimento de alguma forma de democracia, o retorno de algum tipo de regime autoritário ou o surgimento de uma alternativa revolucionária.

Nesse cenário de estabelecimento da ordem democrática, no qual ainda alguns elementos não estão bem definidos tampouco firmados, é importante que se estabeleçam alguns marcos definidores do novo momento histórico, político e jurídico. Um desses marcos, no Brasil, foi a Constituição Federal de 1988, sendo que,

[...] do ponto de vista histórico, a Constituição de 1988 representa o coroamento do processo de transição do regime autoritário, em direção à democracia. Apesar da forte presença de forças que deram sustentação ao regime militar na arena constituinte, foi possível promulgar um texto que tem como marcas distintivas o profundo compromisso com os direitos fundamentais e com a democracia, bem como a preocupação com a mudança das relações políticas, sociais e econômicas, no sentido de construção de uma sociedade mais inclusiva, fundada na dignidade da pessoa humana (SARMENTO, 2010, p. 102).

Assim, a Constituição Federal de 1988 “assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita em nossa

história” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6). Direitos sociais que a Carta Magna considera enquanto tais, a educação, a saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados.

O direito à educação, nessa linha, assume um local de destaque, uma vez que prepara o indivíduo para estar e atuar em sociedade, sendo dimensão fundante da cidadania e indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos (CURY, 2002, p.246). Ainda:

A magnitude da educação é reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens (CURY, 2002, p.254).

Dessa forma, a Constituição brasileira disciplina o direito à educação em título denominado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, estabelecendo que este é um direito de todos, dever estatal e da família, como também “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Inspirada pelo primado da inclusão, a Carta Política brasileira ancora o direito à educação em oito princípios¹⁸. O primeiro é o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo que este trata de duas situações específicas, mas diferentes no que concerne ao sucesso da continuidade do educando na escola. Este princípio não significa “uma igualdade meramente formal, mas, mais do que isso, uma igualdade no sentido material para abranger uma igualdade de oportunidades ao acesso e permanência na escola, com igual consideração e respeito” (SOARES, 2010, p.293).

Sabe-se que, a taxa de matrículas no Brasil tem alcançado números positivamente expressivos, sendo que, em 2013, 87,5% das crianças de 4 a 5 anos estavam matriculadas na escola e 97,1% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos estavam matriculadas no ensino fundamental, segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2013). Dessa forma, pode-se falar de uma quase universalização do ensino que compreende a idade de 6 a 14 anos.

A permanência na escola, no entanto, apresenta-se como um desafio maior, uma vez que o número de adolescentes com 16 anos que concluíram o ensino fundamental é de 71,7% em 2013, o que demonstra que do total de 97,1% que estava matriculado no ensino

¹⁸ Artigo 206.

fundamental, 25,4%, ou seja, mais de um quarto do total não conclui essa etapa escolar (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013). Nesse sentido, Cleverton Elias Vieira e Josiane Petry Veronese (2006, p. 58-59) assinalam que:

A garantia de permanência exige do Estado, da sociedade e das famílias (a quem cabe a oferta da educação) a adoção de novas estratégias de inclusão escolar em virtude da situação de grande desigualdade social e pessoal na qual se encontra a maioria da população que compõe o público dos sistemas de ensino.

O segundo princípio da educação é o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, esta estipulação é decorrente principalmente da necessidade de se reestabelecer a liberdade de expressão que se havia perdido no período ditatorial. Dessa forma, a Constituição extirpa “definitivamente os ranços autoritários do período ditatorial que não permitia, por exemplo, a liberdade de cátedra, direito tão necessário para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem” (VIEIRA; VERONESE, 2006, p.60).

Também restou estabelecido como princípio o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Dessa forma, se reconhece que a identidade é plural, “marcada pelo nosso pertencimento aos mais variados grupos sociais e, que, portanto, precisamos tratar nossas diferenças com o devido respeito e tolerância necessários ao convívio escolar democrático, acolhedor, humano” (DIAS, 2007, p.452). Portanto, tal determinação expressa o conhecimento dos diversos fazeres pedagógicos, como também, da pluralidade de concepções de mundo existentes na sociedade, percebendo-se esse cenário como positivo para o desenvolvimento da educação como um todo.

O quarto princípio diz respeito à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ou seja, a educação pública no Brasil é gratuita, desde a base até o ensino superior, não podendo ser cobrado qualquer valor como contrapartida do ensino ofertado em estabelecimentos oficiais. Nesse sentido, Adelaide Alves Dias (2007, p.449) afirma que a gratuidade, a obrigatoriedade e a universalidade são partes de um mesmo processo, sendo que as duas primeiras representam a garantia da universalidade, ao tempo em que asseguram o direito humano à educação.

Ainda, tem-se a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos profissionais das redes públicas.

Como sexto princípio, a Carta Magna elencou a gestão democrática do ensino público, o qual demonstra uma atitude de abertura da gestão do ensino público para a participação popular. Uma vez que a educação é para o povo, nada mais natural que se abra a gestão de ensino à população, revelando, “não apenas um sentido da democracia política, numa acepção estrita, para compreender uma expressão mais ampla de democracia social [...]” (SOARES, 2010, p.293).

Ademais, a garantia de padrão de qualidade também é considerada balizador da educação brasileira. Acredita-se que o conceito de qualidade se entrelaça com todos os demais, já que, de pouca serventia tem o acesso, a permanência e o enunciado de gestão democrática do ensino público se a educação que se pretende praticar é sem qualidade. Nesse sentido, Dione Ribeiro Basilio (2009, p.9) assinala que, “a oferta de um ensino desprovido de qualidade importa em novo processo de exclusão educacional: os alunos que frequentam e concluem o ensino regular adquirem uma bagagem insuficiente e inadequada”. Portanto, negar a qualidade de ensino é uma forma escusa de alquebrar o direito à educação, pois quantitativamente, quaisquer estatísticas que atestem um acesso e permanência altos não demonstram se, de fato, os educandos recebem educação de qualidade, mas podem justificar o discurso de que a educação brasileira vai bem, quando, qualitativamente, não está.

Por fim, a Carta Magna estabeleceu como princípio o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública. Tanto a valorização, quanto o estabelecimento de um piso profissional são formas de colocar em destaque a profissão de educador e de buscar proporcionar um ensino de qualidade, dado que profissionais motivados e que recebem um salário justo sentem-se estimulados porque possuem, inclusive, melhores condições para capacitação constante, aquisição de livros, o que resultará em ensino de melhor qualidade.

Somado a todos esses princípios, não há como desatrelar a educação do princípio da dignidade da pessoa humana, já que este é considerado como “o princípio dos princípios constitucionais”, e coloca os âmbitos públicos e privados sob o “crivo de sua incidência pedagógica e à sua missão edificante de uma ordem jurídica comprometida com os direitos humanos e os valores de solidariedade” (CASTRO, 2006, p.161). Como já mencionado, a educação facilita a busca das pessoas pela efetividade dos demais direitos, por uma vida com dignidade.

Cármem Lúcia Antunes Rocha (1999, p.23) disserta que muitas coisas foram vistas no último século, mas que,

[...] não se viu tombar a busca do homem pelo que lhe pode proporcionar condições de vida que lhe permita ser feliz. Nada o fez desistir de buscar viver com dignidade, pensando a dignidade como o que se pode encontrar na conduta respeitosa e confiante da pessoa em relação a si mesma e à outra.

Diante dessa busca pelo viver com dignidade, a educação é motor da procura, é o instrumento. Educar as pessoas para que respeitem o outro, alcancem direitos, participem em sociedade de forma democrática é ter um projeto de futuro digno e solidário. Por esse motivo, o direito à educação deve ser efetivado plenamente, materialmente, limpo de quaisquer discriminações, com qualidade, absolutamente.

Nesse intento a educação deve conferir autonomia ao sujeito, o que deverá ser feito de maneira paulatina e atendendo a cada etapa do desenvolvimento da pessoa, em espírito de liberdade, não podendo ser confundidos com processos de punição permeados pelo medo. Isso porque, “o medo é impositivo, suscita um desequilíbrio psicológico e físico, exerce uma ação de fora para dentro no indivíduo e o leva, pela incapacidade ou impossibilidade de enfrenta-lo, à obediência” (VERONESE; OLIVEIRA, 2008, p.49). O medo, portanto, impede o desenvolvimento do processo de aprendizagem do educando, já que, ao invés de contextualizar seu erro e, a partir dele, estabelecer e reconhecer um saber relacionado maior, ai se tornando retraído, “sem iniciativa, podendo, conseqüentemente, comprometer suas ações futuras, o processo de socialização e sua auto-estima” ” (VERONESE; OLIVEIRA, 2008, p.49).

Além dos princípios, a Constituição Federal de 1988 determinou que lei específica estabelecerá o plano nacional de educação, o qual, por meio de ações integradas dos poderes públicos, deve visar a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988)¹⁹.

Esses elementos previstos na Constituição são preocupações e desafios à educação brasileira. No que concerne ao analfabetismo, embora o acesso à educação formal (escola) das séries iniciais esteja quase alcançando a universalidade, é sabido que nem todos os educandos aprendem a ler e escrever de forma funcional. Dessa maneira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais passou de 11,5%, em 2004, para 8,5% em 2013 (BRASIL, 2013). O estudo indicou que

¹⁹ Em ordem de análise, foram utilizados os artigos 6º, 225, 226, 214, 227.

“entre os jovens de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos de idade o analfabetismo está praticamente erradicado, com taxas de 1,0% e 1,6%, respectivamente” (BRASIL, 2013).

A universalização do atendimento escolar, embora nas séries iniciais seja quase uma realidade, não se mantém nas mesmas proporções no ensino médio e superior. A taxa de matrícula de adolescentes entre 15 e 17 anos no ensino médio era 59,5% em 2013, ou seja, pouco mais da metade dos adolescentes em idade escolar estão matriculados (BRASIL, 2013). Esse número não demonstra, ainda, se estes educandos estão na série correta, portanto, esse percentual corresponde apenas a alunos matriculados na rede de ensino, mas não indica se estão cursando, o que não permite o entendimento da problemática da repetência no Brasil.

No ensino superior, foi observado um aumento da proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade que frequentava esse nível de ensino, pois essa proporção era de 10,4%, em 2004, e passou para 16,3%, em 2013, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013). Embora tenha se adotado o Exame Nacional de Ensino Médio, substituindo o denominado vestibular para o acesso em inúmeras universidades públicas, o ingresso e a permanência no ensino superior ainda é uma meta distante.

A melhoria da qualidade de ensino é um preceito relacionado com a concretização do já elencado princípio que assume o mesmo nome. Nesse sentido, existem elementos que resultam em evidente “*déficit* de qualidade e esvaziamento do direito à educação tais como higiene das dependências do estabelecimento escolar, formação contínua dos professores, apoio ao aluno [...]” (FURTADO, 2009, p.181). Dessa maneira, disposto duplamente no texto constitucional se revela como inquietação do constituinte, devendo ser observada pelo legislador infraconstitucional e pelos governantes no estabelecimento de metas e objetivos para a educação nacional.

Quando relatou a formação para o trabalho, é possível perceber que a educação além de contribuir para a formação humana, também precisa orientar para a vivência no mundo e, como tal, para que as pessoas possam se inserir de maneira apta ao mercado de trabalho. Na conjuntura atual este desafio se agiganta cada vez mais, uma vez que a transnacionalização de empresas (e, por conseguinte, de empregos), a flexibilidade do mercado de trabalho e a supressão de vagas de emprego pelo advento de novas tecnologias fazem com que o acesso ao mercado de trabalho exija sempre e mais qualificação do empregado. Conforme bem destacado por Boaventura de Sousa Santos (2003, p.54), “a permanente revolução tecnológica em que nos encontramos permite a criação de riqueza sem criação de emprego”, revelando uma maior dificuldade para o acesso ao mercado de trabalho. Dessa forma, uma educação de qualidade e que confira autonomia ao educando é essencial para a inserção no mercado de

trabalho, pois este requer capacidade de adaptabilidade, flexibilidade e formação constante ao longo da vida, elementos não tão valorizados na modernidade.

No que concerne à promoção humanística, científica e tecnológica do País, visa-se o desenvolvimento, por meio da educação, de uma sociedade mais humana, com capacidade para o desenvolvimento tecnológico e descobertas científicas. Conforme destacado por Dione Ribeiro Basilio (2009, p.59), “o acesso à educação permite o desenvolvimento do ser humano e o alcance de conhecimentos que ensejam sua transformação, seu progresso”, como também, “o desenvolvimento científico e cultural permite ao indivíduo uma mobilização social capaz de incorporá-lo à sociedade em que está inserido”.

O estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto serve como meio de estipulação de um valor base (nunca menor) de investimentos em educação. A recomendação visa desestimular e barrar discursos de que não existem recursos disponíveis para a educação, sendo estes realocados em outras áreas.

Diante de todo o exposto, pode-se afirmar que o direito à educação como um direito fundamental, deve ser efetivado em sua plenitude, uma vez que intrinsecamente ligado à dignidade da pessoa humana. Dessa forma, no próximo tópico serão apresentadas as leis infraconstitucionais brasileiras que versam sobre o direito à educação.

1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: ABORDAGEM NORMATIVA.

Diante do exposto na primeira parte desta dissertação passa-se, neste momento, a verificar as legislações pátrias que versam sobre o direito à educação. Importante ressaltar que não é o objetivo deste trabalho exaurir a análise das normativas sobre o tema, mas apresentar os principais pontos sobre a educação nacional. Dessa forma, optou-se por trabalhar a temática tendo como fundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)²⁰, partindo-se dos eixos ali apresentados para serem relacionados com outras legislações sobre a educação. Nesse sentido, resume-se a análise em cinco pontos: 1) Considerações iniciais; 2) Educação Formal; 3) Profissionais de educação; 4) Recursos financeiros e 5) Plano Nacional de Educação.

²⁰ Lei nº9.394 de 1996.

Em um primeiro momento, verificam-se as disposições iniciais da legislação sobre educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e bases da Educação foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 em meio a um processo de intensa negociação do qual foram participantes inúmeros segmentos organizadas da sociedade nacional, cujos interesses, diversas vezes, se caracterizavam pelo antagonismo de concepções acerca do dever do Estado democrático para com o sistema de ensino (DIAS, 2007, p.447). Como produto dessa negociação, a LDB dispôs já em seu primeiro título, sobre o conteúdo da educação, estabelecendo que esta abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações sociais da sociedade civil e nas manifestações culturais²¹” (BRASIL, 1996). Este conceito de educação oferece uma visão mais ampla, que abrange o aspecto formal e não formal, uma vez que o processo educativo abarca toda a interação entre seres.

Sobre a educação formal escolar, a LDB estabeleceu que esta se desenvolve por meio do ensino, em instituições próprias, sendo que não poderá se desvincular do mundo do trabalho e da prática social (BRASIL, 1996). Tem-se, portanto, apresentado a denominação de educação formal, sendo esta diferenciada da não-formal, já que,

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p.28).

Acredita-se que as duas formas se complementam, pois o aprendizado não pode estar desvinculado do mundo, uma vez que o educando já vem com pré-compreensões a partir de sua vivência com a família, em sociedade, sendo depois auxiliado na escola e ao longo da educação formal a lançar novos olhares sobre o que já sabe. Dessa forma, a ação didática “é compreendida como espaço de promoção de sentidos, de travessia, como uma estratégia auto-organizadora de alargamento dos horizontes e explicitação da historicidade dos saberes” (FÁVERO; TÁUCHEN, 2012, p.108). Circulando por diversos espaços, as pessoas continuamente apreendem conhecimento, seja na escola, seja participando de movimentos sociais.

Ainda, disciplina que a educação, enquanto dever da família e Estado será inspirada nos “nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do

²¹ Art. 1º da Lei nº9.394 de 1996.

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”²² (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o princípio da solidariedade humana tem como fundamento sociológico “a consciência racional de que o homem só existe inserido em sociedade, ou seja, a sua condição humana depende, necessariamente, do reconhecimento do outro para se estabelecer” (ROCHA, 2011, p.240). Portanto, a educação que contempla os preceitos de solidariedade possibilita que se formem pessoas preocupadas com o bem-estar de todos, com um agir voltado para o coletivo, bem como, cívico, humano e fraterno.

Essa postura de respeito ao próximo é uma demanda de dignidade, uma vez que “todos são igualmente dignos porque iguais em sua humanidade, em virtude da qual não se admitem preconceitos que degradem, aviltem ou asservissem homens em benefício indébito de outros, que homens não são vassalos ou objetos em proveito de outros” (ROCHA, 1999, p.29). Dessa forma, ao nunca se considerar o outro enquanto objeto, percebe-o humano e, uma vez que juntos no processo de construção de sociedade, a adoção de postura solidária é condição necessária na busca de uma sociedade democrática. Pensa-se, portanto, em uma ideia de “fraternidade que, juntamente com a igualdade e liberdade, exprime solidariedade e dignidade entre todos os homens prezando pelo bem comum, de modo a se afastar da política social egoísta que impera na sociedade atual” (CONSOLI, 2011, p.173).

Sobre os princípios da educação, a LDB acrescenta cinco àqueles já observados na Constituição Federal²³. O primeiro princípio que se soma aos constitucionais é o de respeito à liberdade e apreço à tolerância, o qual demonstra a preocupação do legislador com a liberdade, mas que respeite e tolere as diferenças no contexto educacional. Isto porque, os processos educativos, ao se constituírem para socialização da cultura abrangem, sob as mais “diversas formas, todos os seres humanos, e visam, pois, transmitir-lhes as experiências culturais vividas enquanto conjunto das relações humanas com a Natureza e entre os membros da espécie, de modo a possibilitar-lhes a produção e reprodução de sua existência” (SILVEIRA, 2007, p. 245). A convivência com as diferenças no processo produtivo é aspecto positivo para o incremento do mesmo, que se faz na pluralidade. O colorido do processo educativo está na soma dos olhares em sua perspectiva plural.

Outro princípio é a coexistência das instituições públicas e privadas de ensino, ou seja, o direito à educação poderá ser efetivado tanto na esfera pública quanto na privada. Este princípio também está relacionado com o princípio da liberdade na educação, porque “os pais e mesmo os interessados podem escolher não frequentar estabelecimentos públicos de ensino,

²² Art. 2º da Lei nº9.394 de 1996.

²³ Já mencionados no primeiro subtítulo deste trabalho da página vinte em diante.

mas sim privados, dentro da dimensão individual do direito à educação” (TAVARES, 2009, p.29).

Como terceiro princípio afirma-se a valorização da experiência extra-escolar, relacionado com a percepção de que os conteúdos ministrados na escola não podem estar desconectados do mundo do educando. Ou seja, a educação deve fornecer os meios necessários para que o indivíduo se desenvolva plenamente, “pelo acesso dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade no transcorrer da história, desenvolvimento do pensamento crítico e participação ativa na sociedade na qual está inserido” (REIS; REIS, 2009, p.3790). Percebe-se que, a escola está na sociedade e vice-versa, o que acarreta que a prática escolar pode e deve ser complementada pelas experiências além-escola do educando, uma vez que, “conhecimento não é um comportamento que começa num ente que ainda não ‘tem’ mundo, que estivesse livre de qualquer relação com o seu mundo; conhecimento é sempre um modo de ser do estar-aí na base de seu já-estar-junto-do-mundo” (STEIN, 1988, p.26).

O quarto princípio é a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Nessa medida, “observado o contexto das sociedades democráticas, a educação deve-se voltar à capacitação do homem ao exercício de seu papel como agente de sua própria história e como cidadão, agente da história de sua sociedade” (BASILIO, 2009, p.20). Este se vincula com o antecessor, na medida em que promove e recomenda que a educação formal tem que estar em consonância a vivência do educando fora da sala de aula, concedendo-lhe liberdade para a eleição de suas prioridades e construir com autonomia seu projeto de vida.

Pode-se perceber que tais princípios circularam em torno de três eixos principais, quais sejam, os preceitos de liberdade (na aprendizagem, no pluralismo e na tolerância), de igualdade (tanto no acesso e permanência, mas de certa forma também na gratuidade do ensino público) e de democracia (gestão e gratuidade do ensino público, valorização do profissional, na valorização da experiência extra-escolar, a vinculação da educação com o trabalho e as práticas sociais e na qualidade). Essa divisão permite concluir que a educação nacional, pelo menos em tese, está voltada para uma educação na e para além da escola, que reconhece as diferenças sociais do país e por isso refere à igualdade e permanência na escola, bem como, enaltece as práticas democráticas na sua gestão.

São estes princípios que regem a educação formal nacional, a qual se²⁴ dividida em duas etapas, a educação básica e a superior. A primeira compreende a educação infantil, o

²⁴ No que se refere à Educação Nacional, a organização desta cabe à União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em regime colaborativo (BRASIL, 1996).

ensino fundamental e o ensino médio e tem como finalidade desenvolver o educando de forma a lhe assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, de maneira que possa progredir no trabalho e em outros estudos posteriores (BRASIL, 1996). Sobre a educação básica, cabe referir que:

Embora os benefícios sejam visíveis em muitos países que realmente priorizaram a educação, não é possível, segundo entendemos, depositar nela toda a responsabilidade pelo avanço (ou não) do país, senão a concreta esperança de um amanhã melhor que o hoje. Não há solução mágica. Todavia, as gerações vindouras serão bem mais esclarecidas e conscientes de seus direitos e deveres, caso fizermos uma opção clara e firme pela educação da geração presente (MARTINES JR., 2009, p.113).

Dessa forma, incluir a educação na pré-escola como educação básica é uma atitude positiva para a formação de pessoas desde a tenra idade, promovendo condições favoráveis à partilha de valores humanos fundamentais para uma sociedade democrática. Nessa linha de raciocínio, o Estatuto da Criança e do Adolescente já disciplinava que, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho²⁵” (BRASIL, 1990). Conforme apontado por Cleverton Elias Vieira e Josiane Petry Veronese (2006, p.71), a ordem em que tais objetivos são dispostos no texto, seja da Constituição, seja do Estatuto, é em ordem decrescente, sendo que “primeiro a educação deve assegurar a formação do ser humano, em seguida sua preparação para o exercício da cidadania para só depois qualifica-lo para o trabalho”. Revela-se, portanto, a ordem de prioridade disposta no conjunto normativo nacional para a educação, o qual entende que apenas uma pessoa formada para a vivência em sociedade como cidadão poderá alcançar os verdadeiros desígnios democráticos.

Ainda mais, o Estatuto da Criança e do Adolescente disciplinou que seriam assegurados a igualdades de condições para acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado pelos educadores, direito de contestar critérios, direito de organização e participação em entidades estudantis, bem como, acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Dessa forma, a obrigatoriedade da prestação da educação infantil já estava prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990²⁶, ao dispor ser dever do Estado assegurar à criança “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990). Elevando-se essa etapa como nível de ensino rompe-se com a interpretação

²⁵ Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

²⁶ Artigo 54, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

que a considerava “mera etapa prévia a ser oferecida a crianças oriundas de classes menos abastadas com o objetivo de nivelar o seu conhecimento para os estudos elementares” (VIEIRA; VERONESE, 2006, p.89). De uma concepção de “favor” à percepção de seu *status* de direito, a educação infantil passa a ser considerada componente básica na formação da criança.

Nesse sentido, a educação infantil tem como escopo o “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996). Essa etapa da educação é oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade²⁷. Integrante da educação básica se define, “de uma vez por todas, a mudança da educação infantil da perspectiva de ‘assistência’ ou ‘amparo’ aos pobres e ‘necessitados’, para a especificidade de um trabalho educativo, realizado em instituições regulares de ensino” (SILVA, 2011, p.45). Assume-se que a criança recebe estímulos desde muito cedo, sendo que o trabalho educativo nos primeiros anos de vida também é essencial para a formação da pessoa.

Interessante notar que, no Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013), “houve um crescimento substantivo do acesso à educação infantil de acordo com os dados do Plano Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013. De 2004 a 2013, as taxas de escolarização das crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos de idade subiram de 13,4% e 61,5% para 23,2% e 81,4%, respectivamente”. Os dados demonstram um aumento considerável de acesso à educação infantil no país, permitindo o registro de que existe um movimento governamental no sentido de disponibilização do acesso à educação neste nível de ensino.

Um dos componentes da educação básica, o ensino fundamental já estava previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente²⁸, como sendo dever estatal assegurar à criança e ao adolescente o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1990). O ensino fundamental é obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública e tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes, dos valores que fundamentam a sociedade, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e

²⁷ Destaca-se que a idade de ingresso na educação infantil foi dada, posteriormente, ou seja, não estava no texto inicial da LDB, pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

²⁸ Artigo 54, inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

tolerância recíproca (BRASIL, 1996). Essa concepção que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta é que o ensino do jovem está para além das matérias mais “duras”, como matemática e ciências, mas também na formação do indivíduo para o convívio em sociedade.

Dessa forma, “a educação deve ir além, se deseja ser instrumento na construção de uma sociedade cidadã, proporcionando aos educandos o diálogo e conscientização como fatores de produção do conhecimento” (VIEIRA; VERONESE, 2003, p.120-121). Portanto, essa etapa da educação deve fornecer o ferramental necessário para que o educando aprenda a produzir conhecimento de forma autônoma, bem como, a assumir uma postura de respeito e solidariedade no tratamento dos demais, na vida em sociedade. Nesse sentido, Grazielly Alessandra Baggenstoss (2011, p.178-179) afirma que o ser humano, por ser estruturalmente aberto, é carente de fraternidade, sendo que, “essa abertura equivale à correspondência de outro indivíduo, do seu *outro*, do seu *outro eu*, o qual se encontra em situação similar assim como todos os demais que, juntos, formam o grupo social fomentador da identidade do indivíduo e de sua comunidade”.

Última etapa da educação básica, o ensino médio, tem duração mínima de três anos e visa a preparação básica ao trabalho e aprimoramento do educando como pessoa humana, através consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996). No Brasil, em 2013, as proporções dos adolescentes de 15 a 17 anos que frequentavam o ensino médio subiu de 44,2% para 55,2% de 2004 a 2013 (BRASIL, 2013). Este é um índice relativamente baixo de adolescentes, com idade escolar, que frequentam a educação formal. Se pouco mais de metade desses adolescentes frequenta o ensino médio na idade adequada, um número ainda menor consegue acesso ao ensino superior posteriormente.

No Brasil, o ensino médio pode ser articulado ou anterior à formação profissional técnica de nível médio²⁹. Esta, considerada como uma “formação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional” pode ser desenvolvida nos “próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996). Como visto os números referentes à frequência de adolescentes e jovens no ensino médio está longe do ideal. Porém, a possibilidade de aprender uma profissão pode ser uma saída interessante para tornar mais atrativa a conclusão desse nível de ensino “permitindo que o aluno vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a educação superior, mas também uma possibilidade concreta de qualificação para o trabalho”

²⁹ Artigo 36-A e seguintes da LDB.

(BRASIL, 2013, p.21). Dessa forma, a oportunidade de sair do ensino médio com um diploma em educação profissional, facilitando a entrada do educando no mercado de trabalho, pode estimular o educando a se esforçar no ensino regular médio e concluí-lo.

Cabe ressaltar que, antes da lei 12.796 de 2013, apenas o acesso ao ensino fundamental era considerado um direito público subjetivo pela legislação, o qual registrava um descompasso com a própria denominação de educação básica, ou seja, se é básico ao ser humano deveria, em tese, ser passível de se exigir do Poder Público a prestação do direito. Após o advento da citada lei, toda a educação básica passou a ser considerada um direito público subjetivo, sendo que, dessa forma, permite que “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”³⁰ (BRASIL, 1996).

Clarice Seixas Duarte (2004, p.115) afirma que “o reconhecimento expresso do direito ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo autoriza a possibilidade de, constatada a ocorrência de uma lesão, o mesmo ser exigido contra o Poder Público de imediato e individualmente”. Essa mudança de perspectiva e inclusão do acesso pré-escola e do ensino médio, também como exigíveis do Poder Público, juntamente com a educação fundamental sinaliza um avanço na percepção de que o direito à educação é fundante na construção da sociedade brasileira. Com índices de acesso à educação relativamente baixos, na pré-escola e no ensino médio e, como se verá, no ensino superior, - com exceção apenas do ensino fundamental -, estas etapas merecem atenção especial no que concerne a sua disponibilização e busca por diminuição das desigualdades educacionais no Brasil.

Por fim, a segunda etapa da educação formal brasileira é o ensino superior. Este tem como finalidade, em linhas breves, estimular a criação e desenvolvimento do espírito científico, formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, promover a extensão e atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica (BRASIL, 1996). A educação superior é decisiva para a busca por melhores condições de inserção no mercado de trabalho, como também maior mobilidade social (TRUCCO, 2014, p.23). O ensino superior permite que o educando possa exercer suas habilidades na aprendizagem de uma profissão,

³⁰ Art. 5º da LDB.

bem como, pela primeira vez no ensino formal, o aluno consegue concentrar seus esforços em um conhecimento específico e não universal como os ofertados nos currículos da educação básica.

Embora o acesso ao ensino superior no Brasil ainda seja pequeno, - 16,3% no ano de 2013, como visto, - algumas formas de facilitação de ingresso foram introduzidas com a Lei do Programa Universidade para Todos de 2005 e com a Lei de Cotas de Ingresso na Universidade de 2012. A Lei 11.096 de 2005, instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual se destina à concessão de bolsas de estudo parciais (50% ou 25%) e integrais para estudantes de curso de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005). O critério de concessão de bolsas é socioeconômico, sendo destinado a pessoas cuja renda familiar mensal per capita não ultrapasse um salário-mínimo e meio nas bolsas integrais e àqueles que a renda familiar mensal per capita não ultrapasse três salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

Ainda, as bolsas são destinadas a “estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola pública ou instituições privadas na condição de bolsista integral, ao estudante portador de deficiência”³¹ e ao professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura destinados à formação do magistério em educação básica (BRASIL, 2005). O Programa visou contemplar a parcela da população que não consegue acessar o ensino superior seja pelos problemas enfrentados na rede pública de ensino, seja pela deficiência. Como também, objetiva estimular o aprimoramento dos já professores da rede pública de ensino em cursar licenciaturas destinados à formação do magistério da educação básica.

Já a lei 12.711 de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Regula que as instituições federais de educação superior reservarão, por concurso seletivo de ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012). Nesse sentido, André Ramos Tavares (2009, p.36), assevera que:

Embora o acesso ao ensino universitário, na Constituição brasileira, não seja colocado como um direito de titularidade universal (pelo contrário, a Constituição

³¹ Necessário esclarecer que o termo “pessoas portadoras de deficiência” não é mais utilizado, uma vez que a pessoa não porta, mas tem deficiência. Somado a isso, a expressão destaca a deficiência e ela não deve ser mais importante do que a pessoa em si. Prefere-se o termo pessoas com deficiência, pois foi o adotado em âmbito internacional, mais especificamente na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual foi ratificada pelo Brasil em 2008.

remete à “capacidade de cada um” no art. 208, inc. V), sua conjugação com as ações afirmativas (como decorrência da igualdade) tem ocasionado a divulgação de um direito social de acesso, por meio de ações afirmativas e, em geral, de um sistema de quotas.

Ademais, dos 50% das vagas, metade deverão ser destinados aos estudantes provenientes de famílias com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo per capita. E, tais vagas deverão ser preenchidas também por autodeclarados “pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição” (BRASIL, 2012). Novamente, a legislação revela uma preocupação com o acesso de determinada parcela da população que não tem, na maioria das vezes, condições materiais de acesso ao ensino superior.

Ainda, reconhece que a chegada de determinadas minorias ao ensino superior é ínfima, devido à conjuntura social excludente brasileira. Boaventura de Sousa Santos (2005, p.55), há algum tempo afirmava a necessidade de reforma da universidade para um novo modelo para o século XXI, iniciada “pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da actual fase da globalização capitalista”. Essa modificação da universidade tem que passar, necessariamente, pela disponibilização de condições de acesso ao ensino superior de parcela da população que esteve sempre muito longe dos diplomas universitários.

Alguns avanços na democratização da universidade já estão sendo feitos. A parcela dos estudantes mais ricos foi de 55,0% e 68,9% nas redes de ensino pública e privada, respectivamente, em 2004 para 38,8% e 43,0%, respectivamente, em 2013. Dessa forma, “como resultado, os estudantes do quinto com maiores rendimentos deixaram de ser maioria nas duas redes do ensino superior, aumentando o acesso de estudantes provenientes dos demais estratos de rendimento, inclusive dos mais pobres” (BRASIL, 2013). Mas ainda não é o ideal, uma vez que existe uma diferença bastante considerável no acesso de jovens brancos, negros e pardos, pois “enquanto do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos 69,4% frequentavam o ensino superior, apenas 40,7% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível” (BRASIL, 2013). Cabe ressaltar que esse número ainda é menor do que o patamar alcançado pelos jovens brancos em 2004 (47,2%).

Como outras formas de disponibilização de educação formal, a Lei de Diretrizes e Bases apresenta a educação de jovens e adultos, profissional e especial de oferta de educação formal. Sobre a educação de jovens e adultos, sabe-se que esta “será destinada àqueles que

não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria³²” (BRASIL, 1996). É um reconhecimento da realidade brasileira no qual nem todas as pessoas conseguem concluir o ensino formal no tempo regular.

Essa modalidade de educação visa garantir o acesso à educação para “pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na época certa por falta de tempo, por terem tido outras necessidades mais urgentes ou, ainda, por problemas que enfrentaram durante o início da alfabetização, gerando o fracasso e a evasão escolar” (JESÚS; VIEIRA, 2014, p.154). No Brasil, em 2013, o número de matrículas de estudantes na educação de jovens e adultos na educação básica, segundo o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), era 2,4 milhões no ensino fundamental e 1,3 milhões no ensino médio (BRASIL, 2013). Ademais, “embora a EJA atenda a cerca de 100 mil idosos (60 anos e mais), a faixa etária de 15 a 44 anos responde por 86,1% de suas matrículas” (BRASIL, 2013). Dessa forma, a educação de jovens e adultos é uma maneira de oferta-la para aqueles que não tiveram como continuar estudando durante a idade própria, possa retomar os estudos na juventude ou idade adulta.

Já educação profissional, regulamentada pela Lei 11.892 de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao mesmo tempo em que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), muitos dos quais são o resultado da mescla de Escolas Técnicas Federais pré-existentes, que conjuntamente passaram a integrar uma única autarquia (TAVARES, 2012, p.10). Os Institutos Federais visam ofertar educação profissional e tecnológica com ênfase no desenvolvimento local, regional e nacional, constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências (aplicadas), estimulando o espírito crítico, voltado à investigação empírica, realizar e estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, bem como, o desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais (BRASIL, 2008).

Segundo dados do INEP, houve expansão das redes federal e privada, que aumentaram de 8,4% em 2012 para 9,3% em 2013. Do ano de 2007 a 2013, a rede federal mais que dobrou a oferta de matrícula de educação profissional, com um crescimento de 108%. Ainda, os cursos mais procurados são Enfermagem na rede privada, com 17,6% de participação, já na rede pública os cursos de maior procura são os de Informática e Administração, com 12,3% e 11,9%, respectivamente e nas escolas federais, destacam-se os cursos de Informática e Agropecuária, escolhidos por 13% e 10,2% dos alunos, respectivamente (BRASIL, 2013).

³² Art. 37.

A expansão da educação profissional e tecnológica condiz com as novas demandas e mudanças do mercado de trabalho, bem como, com as necessidades do Brasil para o desenvolvimento de conhecimento tecnológico. O advento de novas tecnologias implica na formação de profissionais aptos para lidarem com os desafios que estas impõem. A formação profissional hoje, não fica restrita aos conhecimentos passados na universidade, mas sim na habilidade de aprender sempre, todos os dias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ainda traz um capítulo destinado à educação especial³³, sendo que, “essa lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações para atender as suas necessidades específicas” (SANTOS, 2012, p.5). A educação especial é entendida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Ainda, disciplina que, na escola regular, haverá, quando necessário, apoio especializado ao estudante de educação especial e, se não for possível a integração em classe comuns de ensino regular, o atendimento educacional será especializado.

Nesse sentido, uma educação inclusiva não exclui do processo as pessoas com deficiência, mas sim entende que todos os educados estão neste local para aprender e, dessa forma, participam e “interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque essa atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem” (SILVA, 2009, p.148). Busca-se, por conseguinte, a criação de um espaço de convívio solidário e fraterno dentro da sala de aula, capaz de promover atitudes de respeito às diferenças.

Segundo dados do INEP, o número de matrículas em educação especial alcançou uma elevação nas escolas públicas, passando de 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 em contraponto de 37,3% nas escolas privadas, para alcançarem 78,8% nas públicas e 21,2% nas escolas privadas, percentuais atingidos no ano de 2013 (BRASIL, 2013). Esses números permitem concluir que existe um esforço por meio do Poder Público para ampliar o acesso das pessoas com deficiência nas escolas públicas, tornando estes espaços mais inclusivos.

A educação e a formação das pessoas com deficiência também exigem formação adequada dos profissionais da educação, sendo esses: a) professores habilitados em ensino

³³ Importante destacar, nesse ponto, a instituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

médio em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; b) trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia com habilitação, títulos de mestrado ou doutorado, em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional; c) trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim³⁴ (BRASIL, 1996).

Os docentes estão incumbidos de participar da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento, colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade³⁵ (BRASIL, 1996).

Ainda, sobre a valorização dos profissionais, elencado como princípio na Constituição Federal, ficou estabelecido que os sistemas de ensino a promoverão, sendo assegurado no magistério público ingresso exclusivo por concurso público, aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho³⁶ (BRASIL, 1996). Sobre o valorizar da profissão de educador, Fabio Konder Comparato (2004, p.13) afirma que, no campo das instituições,

[...] eu diria que é o fundamental é tudo dirigirmos para a escola pública, que constringe as diferentes camadas a conviverem numa fase em que a pessoa humana se abre para o mundo. Mas isso não significa qualquer escola pública. Quando se fala em escola pública, pensamos em recriar uma situação de excelência que tende a se expandir. De todas as formas. Não só pelo apoio financeiro do Estado, mas também –e, principalmente - pela organização do esquema institucional da docência. Também aí, não apenas sob o aspecto econômico, mas também – e, sobretudo, penso eu – pelo aspecto de recuperação do prestígio social.

E essa recuperação de prestígio do exercício da docência só pode se efetivar por meio da valorização da profissão, com condições de trabalho dignas, carga horária compatível e formação continuada. Aliado a essas medidas, deve-se remunerar os profissionais de maneira condizente com o trabalho que desempenham, os quais, sem a remuneração adequada se obrigam a duplicar ou, até mesmo, triplicar a carga diária de trabalho. Em busca de um salário adequado com a profissão de educador, promulgou-se a lei do piso salarial profissional, lei 11.378 de 2008, a qual veio instituir para os profissionais da educação básica o valor de

³⁴ Artigo 61 da LDB.

³⁵ Artigo 13 da LDB.

³⁶ Artigo 67 da LDB.

novecientos e cinquenta reais para uma jornada de, no máximo, 40 horas semanais, sendo que, o máximo de dois terços da jornada será destinado para o desempenho das atividades de interação com os educandos³⁷ (BRASIL, 2008).

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Margarita Victoria Rodriguez (2011, p.96) sublinham que a aprovação do piso salarial foi uma luta histórica dos professores “com os objetivos de valorizar o trabalho docente, combater as desigualdades regionais tanto quanto as salariais, e defender o pagamento de salários que respeitem a dignidade dos trabalhadores da educação, a melhoria da oferta e da qualidade de ensino”. Nesse sentido, como a qualidade no ensino é um princípio constitucional, sabe-se que somente com a devida consideração e remuneração³⁸ aos educadores é que se vai alcançá-la. Não se pode falar em qualidade na educação sem se referir às condições de trabalho dos educadores e, mais que isso, problematizar o estado atual da profissão no país. Por isso, a instituição do piso salarial é essencial para que se dê um primeiro passo sobre a questão da valorização de professor no Brasil.

Sobre os recursos financeiros destinados à educação, dispõe-se que serão originários de: a) receitas de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; b) receita de transferências constitucionais e outras transferências; c) receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; receitas de incentivos fiscais e; d) outros recursos previstos em lei³⁹ (BRASIL, 1996).

Maria Cristina de Brito Lima (2001, p.219) afirma que foi apenas com o advento da Constituição de 1988 que o Brasil assumiu o compromisso de atender o dever estatal com a educação fundamental, ao garantir meios de efetivar esse direito, com fontes de custeio e verbas diretamente vinculadas ao mister. Estas verbas vinculadas estão estabelecidas no texto constitucional e, mais tarde são reforçadas na LDB em um percentual nunca menor de dezoito por cento para a União e vinte e cinco por cento dos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 1988). A vinculação dessas receitas é vital para o desenvolvimento da educação, uma vez que, estipulado um mínimo de investimentos para o setor, não se pode desviar verbas para outros destinos, deixando de investir na educação.

³⁷ Artigos 1º e 2º da Lei 11.378 de 2008.

³⁸ Importante destacar que, mesmo com o piso, o salário é muito baixo, obrigando os profissionais da educação a trabalharem em mais de uma escola para poderem completar o valor da remuneração para usufruir uma vida com dignidade.

³⁹ Artigo 68 da LDB.

O Salário-Educação é uma previsão constitucional⁴⁰, com redação de que “a educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei” (BRASIL, 1988). Regulamentado pelas leis 9.424 de 1996 e 11.494 de 2007, o salário-educação é “devido pelas empresas [...] calculado com base na alíquota de 2,5% (dois e meio por cento) sobre o total de remuneração pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados” (BRASIL, 1996a). Cabe ressaltar que o salário-educação não apresenta caráter remuneratório na relação de emprego e não se vincula, para nenhum efeito, ao salário ou à remuneração percebida pelos empregados das empresas contribuintes⁴¹ (BRASIL, 1998).

Criado pela Lei 5.537 de 1968, antes do advento da Constituição Federal, o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴², é uma autarquia ligada ao Ministério da Educação que “tem por finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive alimentação escolar e bônus (sic) de estudo, observadas as diretrizes do planejamento nacional da educação” (BRASIL, 1968). Desde o ano de 1968, então, se percebe que o acesso à educação é bem mais abrangente que a matrícula, incluindo alimentação escolar, transporte, condições adequadas de infraestrutura das escolas.

Somado ao FNDE, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) promulgado pela Lei 11.494 de 2007 substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado em 1996. Os Fundos “destinam-se à manutenção e desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração” (BRASIL, 2007). Segundo publicação do Ministério da Educação, o FUNDEB,

[...] contribui para a redução das variadas formas de desigualdades educacionais existentes, estabelecendo, para a educação básica pública, equidade na distribuição dos recursos disponíveis no âmbito dos Estados, Distrito Federal e Municípios e maior participação federal no aporte de recursos financeiros, contribuindo para elevação do patamar de investimentos no setor (BRASIL, 2008, p.7).

Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a estimativa de receitas do FUNDEB em 2015 é de cento e trinta e um bilhões em todo o Brasil, sendo cento

⁴⁰ Artigo 212, §5º da Constituição Federal de 1988.

⁴¹ Artigo 3º da Lei 9.766 de 1998.

⁴² Foi denominado, em um primeiro momento de Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), porém a denominação foi alterada pelo Decreto -Lei nº 872, de 1969, criando o FNDE.

e vinte e um bilhões provenientes de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios, complementados pela União em dez bilhões (BRASIL, 2015). Nesse sentido, Paulo Sena (2008, p.339) assinala que a experiência do Fundef beneficiou a feitura da legislação do Fundeb, em vista de avanços concretos com relação à situação anterior, como: um equacionamento razoável da questão da complementação da União e a aposta num espaço federativo de negociação como a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. Somado a isso, o autor aponta que a tal legislação também impulsionou a definição de piso salarial para o magistério.

A importância dos fundos que concentram os recursos financeiros destinados à educação reside no fato de que esta receita está vinculada e deve ser repassada com o objetivo da promoção uma educação condizente com os preceitos constitucionais. Destinar uma parcela específica para a efetividade de um direito fundamental é reconhecer a essencialidade que a educação assume na formação de cidadãos aptos para construir uma sociedade mais justa e respeitosa dos princípios democráticos.

Por fim, passa-se a apresentar as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência do ano de 2014 até 2024, com previsão na Lei 13.005 de 2014. Conforme visto no ponto anterior da dissertação, o Plano Nacional de Educação é uma previsão constitucional. Além das diretrizes trazidas na Constituição, a lei frisou a importância da “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, reitera a promoção dos princípios educacionais da “gestão democrática do ensino público” e da “valorização dos profissionais de educação”, terminando com a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”⁴³(BRASIL, 2014). As duas inovações dizem respeito à redução das desigualdades educacionais e a indicação do respeito aos direitos humanos, à diversidade e sustentabilidade socioambiental.

Considerar a desigualdade educacional uma problemática diretriz no país é atentar para as inúmeras formas de desigualdades presentes no Brasil. Desigualdades atestadas pelas pesquisas do IBGE, como por exemplo, em 2013, o Norte possuía a menor proporção de crianças de 4 e 5 anos na escola (67,9%), contra 87,0% no Nordeste e 85,0% no Sudeste. Segundo o IBGE, “essas diferenças regionais resultam de fatores que vão desde questões culturais aos limites da oferta de estabelecimentos de ensino e dificuldades de deslocamento” (BRASIL, 2013). Ademais, 27,2% das crianças dessa faixa etária, que viviam na área rural,

⁴³ Artigo 2º da Lei 13.005 de 2014.

não frequentava a escola. E, ainda, enquanto o acesso à escola “estava próximo da universalização (93,1%) para o quinto mais rico (os 20% com maiores rendimentos), enquanto as crianças de 4 e 5 anos pertencentes ao quinto mais pobre (os 20% com menores rendimentos) apresentaram uma escolarização de 75,2%” (BRASIL, 2013).

Fabio Konder Comparato (2004, p.2) afirma que a desigualdade social é criada pelo homem, nunca pela natureza e, como tal, está em uma relação constante de força, de dominação e de exploração, sendo que a luta contra esses fenômenos patológicos no campo social nunca deve ser interrompida, pois a busca pela superação da desigualdade deve ser contínua. Percebe-se que a desigualdade educacional está compreendida na social e, por conseguinte, deve ser duramente combatida. Não oferecer educação (e de qualidade) a uma parcela da população é um ato que corrobora a manutenção do *status quo* injusto que impera no Brasil, conforme visto nos dados de acesso à educação, compreendendo diferenças regionais e econômicas significativas no país.

Se essas desigualdades não forem combatidas, pode-se verificar e, de fato, institucionalizar no Brasil, o que Pablo Gentili (2009, p.1064) denominou de “expansão condicionada”, entendida como o processo no qual os sistemas educacionais tendem a crescer baseados em intensa dinâmica de segmentação e diferenciação institucionais, que concedem aos sujeitos que passam por esses sistemas um *status* e um conjunto de oportunidades altamente desiguais. Tem-se, nesse conceito, uma expansão do acesso à educação apenas como forma de dispersão da pressão popular pelo direito fundamental, já que na prática, a educação que se oferece aos desfavorecidos está aquém daquela que é ofertada para os grupos sociais abastados da sociedade.

No que concerne ao respeito aos direitos humanos, diversidade e sustentabilidade socioambiental, sabe-se, segundo visto, que são preocupação já dispostas em diversos documentos internacionais e que são retomadas no Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, o direito à educação possibilita, portanto, “a difusão da democracia, dos direitos humanos e da proteção do meio ambiente, valores cruciais no mundo contemporâneo”, beneficiando indivíduo e coletividade, na medida em que, “interesse particular e interesse público, assim, se fundem, da mesma forma que os interesses locais, regionais e nacionais” (RANIERI, 2012, p.3).

As vinte metas estabelecidas no Plano giram em torno de alguns eixos. Passa-se a apresentar alguns dos principais pontos apresentados como metas para a educação nacional até 2024. O que já se pode dizer é que são problemáticas de combate históricas da educação

no Brasil, mas que ainda merecem atenção e, conseqüente erradicação das desigualdades educacionais no país.

O primeiro eixo de preocupação do PNE está relacionado com o acesso à educação. Sobre a educação básica, o Plano aponta como objetivos universalizar o acesso: a) à pré-escola até 2016; b) ao ensino fundamental para a população de seis a quatorze anos; c) à educação especial. Apenas o ensino médio fica com a expectativa de aumento de matrículas para 85% até 2024, mas o Plano dispõe sobre a universalização do atendimento escolar para a população de quinze a dezessete anos. Esta última previsão está em consonância com o entendimento de que uma parcela dos educandos não frequenta a série regular no Brasil, portanto, ainda não alcançou o nível médio.

Universalizar o acesso à educação é efetivar um direito social, assumindo como principal objetivo a diminuição das desigualdades existentes no país. Dessa forma, “os direitos sociais ocupam-se, prioritariamente, dentro do universo de cidadãos do Estado, daqueles mais carentes” (TAVARES, 2009, p.7). Oportunizar o acesso à educação significa oferecer condições de formação adequada ao ser humano, ampliando o espectro de possibilidades para o cidadão e lhe conferindo o instrumental necessário para alcançar melhores oportunidades de vida.

Um segundo ponto abordado no Plano Nacional de Educação diz respeito à elevação da taxa de matrículas em diferentes modalidades de ensino. Nesse sentido, prevê a triplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, sendo pelo menos 50% dessa expansão oportunizada pelo ensino público, com o oferecimento de, pelo menos, 25% das matrículas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2014).

No ensino superior, visa ao aumento da taxa bruta de matrícula para 50% e de 33% da taxa líquida da população de dezoito a vinte e quatro anos, sendo estipulado que 40% dessa expansão seja feita no ensino público. Ademais, disciplina a meta de elevar a educação da educação superior na ampliação da proporção de mestres e doutores no corpo docente em efetivo exercício do sistema de educação superior em 75%. Somado a isso, na pós-graduação tem-se como meta atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. Segundo a Geocapes, base de dados disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, em 2013, o número de doutores titulados no Brasil foi de 15.287 e o número de mestres titulados foi de 45.067 (BRASIL, 2013). Tem-se, portanto, um aumento considerável a ser feito na pós-graduação para que a meta do PNE seja alcançada.

Ainda, o PNE dispõe sobre o aumento da escolaridade média da população de dezoito a vinte anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo até 2024 para a população do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros. Sobre isso, André Lazaro (2015, p.52) afirma que:

Os grupos citados na meta 8, a população do campo, a população mais pobre, a negra, a do Nordeste, conseguem no máximo ganhar um pouco mais de velocidade na aquisição de anos de escolaridade, mas não reduzem de maneira significativa o gap, a diferença que há em relação aos grupos mais favorecidos. No caso dos negros, comparados ao não negros, a tendência de aproximação é muito lenta ainda. Se essas diferenças não forem focalizadas, não se alcançam as metas de universalização. Tem que ser combinado, não tem que ser excludente. Se não houver uma atenção específica para a população do campo, por exemplo, ela não vai aderir à escola.

Sobre isso, percebe-se que a atenção é focalizada nas populações que, historicamente, são as que não acessam o sistema escolar ou quando acessam tem índices de desistência maiores do que o resto da população. A superação dessas assimetrias exige, portanto, empreendimento do Poder Público para diminuir essas desigualdades educacionais no Brasil.

Tem-se como objetivo da educação nacional, elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e até 2014 erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Sobre esse ponto, Nilma Fontanive (2015, p.35) aponta que, “nós não podemos mais ter adultos analfabetos no País. Nunca mais. Temos que impedir que o adulto vire analfabeto por conta de uma escola de baixa qualidade ou pela impossibilidade de se manter nela. Isso não pode existir”. A erradicação do analfabetismo no Brasil, portanto, assume um papel de destaque, principalmente na população com quinze anos ou mais.

Acerca da qualidade da educação, o PNE aponta a importância do fomento da qualidade na educação básica em todas as etapas e modalidades, com vistas à alfabetização de todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do fundamental. Ainda, o oferecimento de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% dos alunos.

Outro eixo versa sobre a valorização dos profissionais de educação: a) garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de

conhecimento em que atuam; b) formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; c) valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE e d) assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.

Este ponto versa exatamente sobre a valorização da profissão de professor, conforme já abordado na dissertação, são medidas concatenadas e coordenadas com escopo de produzir melhores condições de trabalho para os docentes e isso passa, necessariamente pela remuneração. Corroborando esse entendimento, Anna Helena Altenfelder (2015, p.104) assinala que,

[...] professores mais bem remunerados têm mais condição de exercer sua atividade e de ajudar e possibilitar que todos possam aprender e se desenvolver. É esse o sentido. Quando falamos de salário, estamos falando de toda uma condição de trabalho, que passa pelo salário, pela carga horária, pela formação, pelo apoio. Para exercer sua atividade, o professor necessita de condições de trabalho. Condições essas que permitam a ele planejar, preparar suas aulas, acompanhar a aprendizagem do aluno, atualizar-se, ter momentos de troca com os outros educadores, professores e colegas para ajudá-lo a pensar nos impasses e nos desafios

Dessa maneira, assegurar um plano nacional de formação continuada, a busca pela existência de Plano de Carreira e tornar referencial o piso salarial nacional são medidas essenciais na valorização da carreira docente.

Ainda, o PNE tem como meta assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Creuza Repulho (2015, p.115), ao ser questionada sobre o sentido da gestão democrática nas escolas, afirma que está relacionada com “a participação das famílias, sempre muito cobrada, mas raramente oferecida. As escolas pouco se abrem para a comunidade. A meta visa a que professores, diretores, coordenadores e comunidade escolar possam resolver, de maneira democrática, os seus problemas”.

E, por fim, como última meta, está a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

As metas em educação estão relacionadas com antigos problemas da educação nacional, acesso, qualidade, investimentos e valorização do professor. Ocorre que, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, novos desafios são impostos à educação nacional. Nesse sentido, novas formas de se problematizar o direito à educação devem ser pensadas, é sobre esse tema que versa o tópico a seguir.

1.3 A SOCIEDADE EM REDE E OS NOVOS DESAFIOS À EDUCAÇÃO

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação vários setores da vida em sociedade e da vida privada modificaram-se. O meio utilizado para desempenhar determinados atos ou atividades agora é a Internet. Esse perpassar da Internet pelos setores da vida humana é destacada por Daniel Ivoskus (2008, p.16-17) quando leciona que o cidadão digital tem “su identidad, su trabajo, su vida social, sus juegos, sus transacciones económicas, su relación en el mundo exterior y con las obligaciones cotidianas pasan, directa o transversalmente, por Internet o por alguna herramienta relacionada con ella”. Estar conectado ao ambiente virtual passou a ser quase um imperativo da sociedade atual, seja na busca por informações e notícias, seja interagindo em redes sociais, trabalhando e até mesmo estudando.

Tendo em vista a estrutura da Internet, através de nós interconectados, de ligações entre os agentes que atuam no ambiente virtual, Manuel Castells (1999, p.24) a denominou de “sociedade em rede”. Esta nova conformação é caracterizada pelas comunicações globais e pelos seus fluxos que transportam, sobretudo, informação (LASH, 2005, p.50). Percebe-se a característica de interligação, relação e ligação da atual sociedade, a qual é formadora de redes, conectora. Sobre a revolução da informação como revolução tecnológica, cabe ressaltar que,

[...] diferencia-se das revoluções tecnológicas que a precedem. Enquanto a informação e o conhecimento foram sempre, por definição, elementos essenciais em alguns processos do descobrimento científico e da mudança técnica, este é o primeiro momento da história no qual o novo conhecimento é aplicado principalmente aos processos de geração e ao processamento do conhecimento e da informação (CASTELLS, 1996, p.11).

Aspectos dessa nova sociedade que também abarcam a hiperestimulação do mundo virtual se caracterizam por uma superdose de conexão, saturação de informação, compulsão por jogos em rede, sendo estes alguns dos males de uma época marcada pelo crescente uso das ferramentas digitais. Essas são algumas das manifestações de uma nova sociedade que abusa dos recursos digitais, o que leva autores como Ivoskus (2008, p. 23) a afirmar que esses problemas geram situações similares às produzidas pelo consumo de psicotrópicos. Para muitos a realidade virtual, acaba, por vezes, sendo uma fuga da realidade não-virtual, o que desencadeia um processo de dependência nem sempre benéfico aos internautas.

Paul Virilio (1996) denominou esse homem pós-moderno de superexcitado, uma vez que recebe tantos estímulos que não consegue processar as mensagens, é bombardeado todos os dias com uma quantidade incontável de informação escrita, em vídeo ou imagem. O indivíduo já não mais absorve e reflete sobre o que lhe chega, assim, “trata-se de fato limitar ao extremo o *tempo de intervenção consciente* do sujeito, ao ponto de o corpo parecer agir sozinho, sem o amparo da reflexão, em um esquecimento do mundo presente que o liberta da dúvida e da hesitação” (VIRILIO, 1996, p.84, grifo do autor).

Destituído de tempo de reflexão, o indivíduo se desvincula de escolhas conscientes, sendo a primeira delas, de se quer ficar tanto tempo preso aos dispositivos informáticos ou não. Nesse novo contexto, a problematização de qualquer temática atinente à vida em sociedade se torna cada vez menor e com menos qualidade.

Dessa forma, “na sociedade em rede, o espaço de fluxos dissolve o tempo ao desordenar a sequência de acontecimentos ao torná-los simultâneos, impondo à sociedade uma transitoriedade estrutural: o *ser* anula o *tornar-se*” (CASTELLS, 2013, p.72, grifo do autor). O ser é um agora, um momento, instantaneidade, ou melhor, não implica qualquer comprometimento com o projeto de se construir enquanto cidadão, em contraponto com o vir a ser, tornar-se, (re)construir-se, que é um projeto. Se algo é dado como pronto, não necessitará de melhoramentos, logo, aquele que vive para (e, somente) o agora não se compromete com um projeto de futuro, seu ou de sociedade. Como contraponto a esse cenário, é imprescindível que se tenha um bom projeto educacional no país, com fundação na preocupação da perspectiva histórica de passado, presente e futuro, tanto individual quanto coletivo das pessoas, baseado na observância dos direitos humanos e no respeito ao outro.

Um aspecto apontado como positivo na sociedade em rede, como um maior acesso a informações, pode tornar-se negativo se, por exemplo, houver um excesso de informação que apenas passa pelo internauta sem gerar conhecimento. Portanto, permite-se dizer que a

revolução da informação pode gerar, como contraponto, a desinformação desencadeada através do “afogamento” da pessoa em um “mar” de informações com dados aparentemente contraditórios, censurando-se a verdade dos fatos pela superinformação (VIRILIO, 2000, p.58). De nada adianta o acesso a um infindável espectro de dados se não existe, diante da tela, um cidadão apto a transformar esse contingente em informação útil em conhecimento.

Manuel Castells (2013, p.90) aponta que “a capacidade para projectar o tempo actual de cada um negando o passado e o futuro à humanidade no sentido amplo é outra forma de estabelecer o tempo atemporal como forma de afirmar o poder na sociedade em rede”. Negar o passado ao ser é retirar sua historicidade e suprimir o futuro enquanto projeto (utopia) é perverso. Prender o indivíduo a um presente acelerado, ditado pela acriticidade gerada pela instantaneidade é aniquilar qualquer possibilidade da busca e estabelecimento de um projeto de sociedade. Logo, tratar do tema da inserção crescente de TIC na sociedade impõe sempre um duplo olhar, capaz tanto de abarcar os benefícios e potencialidades de sua utilização quanto de compreender os riscos e vulnerabilidades que descortina.

O estudo e a produção científica crítica do tema exigem a superação dos extremismos deterministas, reconhecendo que a Internet é apenas um meio, com suas características próprias, mas que facilita a reprodução de comportamentos que, na maioria das vezes, são apenas transpostos do real para o virtual. Por isso, importante perceber que nem a salvação nem a perdição residem na técnica, “sempre ambivalentes, as técnicas projetam no mundo material nossas emoções, invenções e projetos. Os instrumentos que construímos nos dão poderes mas, coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos” (LÉVY, 2010, p. 17). De fato, se a Internet é um instrumento, uma técnica, o uso é que a faz ter um efeito positivo ou negativo. Dessa forma, a Internet ser algo bom ou ruim, segundo Antonio Enrique Pérez-Luño (2011, p.325),

[...] es algo que no depende del azar, la fatalidade o de fuerzas y poderes esotéricos. La decisión sobre los impactos presentes y futuros de Internet en la esfera de las libertades, corresponde a los ciudadanos de las sociedades democráticas: se trata de una responsabilidad que no deben abdicar.

As potencialidades da Internet, bem como suas nocividades são provenientes do uso que se faz dela. Como bem ressaltado pelo autor, não é algo dado ao acaso, por forças ocultas e distantes do fazer social, não depende de uma espera pelo resultado. Muito pelo contrário, a interação no ambiente virtual é ato e, como tal, deve ser entendido como um fazer, um posicionar e está ligada à responsabilidade do internauta pelo seu agir. Por isso, a Internet

pode resultar em um enfraquecimento dos laços sociais, se for usada como substituto das relações pessoais, por outro lado, pode adensar o relacionamento interpessoal no seu uso para comunicação, por exemplo, entre amigos distantes.

Nessa concepção, a Internet pode gerar mais desigualdade na sociedade, somada às já existentes. Manuel Castells (2005, p.18) afirma que as redes são seletivas porque conseguem comunicar e não comunicar, já que “a sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, mas não inclui todas as pessoas”, como também, “ela exclui a maior parte da humanidade, embora toda a humanidade seja afectada pela sua lógica, e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social”. A lógica da sociedade em rede, portanto, afeta a todos, mas nem todas as pessoas conseguem fazer parte dela e influenciar em seus rumos.

Desigualdade que pode ser percebida na exclusão digital, como no caso do Brasil, em que a proporção de domicílios com acesso à Internet em 2014 é de 50%. Deste valor, 98% dos domicílios com acesso estão concentrados na classe A; diminuindo para 82% na classe B; para 48% na classe C; e entre a classe DE, 14%. Somado a isso, nas áreas urbanas, a proporção de domicílios com acesso à Internet é de 54%, enquanto nas áreas rurais é de 22% (BRASIL, 2015). A realidade brasileira, portanto, é de que metade da população ainda não tem acesso à Internet, sendo que os mais ricos alcançam quase que a universalidade de acesso e os mais pobres não estão nem em 15%.

Somado a essa conjuntura, Têmis Limberger (2013, p.362) aponta que a inclusão digital não se limita ao acesso à Internet, já que este requisito não supre uma educação precária, sendo que este acesso precisa vir acompanhado “de uma educação escolar básica, a fim de que a quantidade de informação seja selecionada e compreendida de uma maneira qualificada, visando à formação de uma cidadania comprometida com os valores que expressam a defesa dos direitos humanos”. Diante disso, info-exclusão adicionada com uma educação deficitária gera um produto de desigualdade digital e educacional, relegando a pessoa a um não lugar na sociedade em rede.

Estar conectado tornou-se, por conseguinte, uma forma de poder, “o poder de ligar-se em rede” que se refere “ao poder de dos actores e organizações incluídos nas redes que constituem o núcleo da sociedade em rede global sobre os grupos ou pessoas que *não* estão integrados nelas” (CASTELLS, 2013, p.80, grifo do autor). Longe das esferas de poder, esses actores excluídos ficam cada vez mais distantes das possibilidades que a Internet pode proporcionar, uma vez que não estão inseridos, também não conseguem desenvolver as

habilidades necessárias para navegar no ambiente virtual de forma autônoma, limitações que também podem prejudicar o processo educativo desses sujeitos.

Aqui, novamente, a luta contra as desigualdades se faz imprescindível e ininterrupta, principalmente na busca pela efetividade de direitos fundamentais, como o direito à educação. Nessa linha de pensamento, Emerson Garcia aponta que a efetividade do direito à educação está relacionada diretamente com a salvaguarda do direito à livre determinação. O autor disserta que “como se poderia falar na liberdade de um ser acéfalo e incapaz de direcionar seus próprios movimentos em uma sociedade de massas, cujas relações intersubjetivas, a cada dia mais complexas, exigem um constante e ininterrupto aperfeiçoamento?” (2004, p.175). A educação, conforme exposto, tem relevância fundamental na formação do ser humano, principalmente na sua liberdade de determinação nas interações sociais cada vez mais mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

É nesse sentido que a educação não pode ser oferecida aos educando sem qualidade, distante do real e dos novos desafios da sociedade em rede. A educação não pode ser a mesma que se disponibilizava na modernidade, estática, sem conexão com o mundo da vida, mas sim, uma educação baseada na coletividade, na intersubjetividade, na construção do conhecimento enquanto processo e produtor de autonomia. Esta é a linha de entendimento que será apresentada nos tópicos que seguem, cujo objetivo é destacar a inadequação dos modelos tradicionais de educação formal, cada vez mais distantes dos processos coletivos que orientam a sociedade em rede.

1.3.1 A insuficiência da “educação bancária” no século XXI: o anacronismo do modelo tradicional frente à velocidade dos fluxos.

Na sociedade em rede, fundamental, portanto, uma educação que propicie consciência crítica, postura cívica, lastreada no conhecimento em direitos humanos e respeito às diferenças. Não se pode admitir uma educação que engesse a pessoa, que não confira autonomia, que não possibilite um recriar do conhecimento. Nessa concepção, o modelo de “educação bancária” elaborado por Paulo Freire (2014a, p.80) é insuficiente e inadmissível para os novos tempos, porque, neste modelo de educação, em lugar de comunicar-se, o educar faz comunicados, deposita no educando, este mero receptor passivo que apenas memoriza e repete, sendo sua única margem de ação guardar e arquivar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

O modelo de “educação bancária” se baseia na concepção de que o professor é o responsável por transmitir os conhecimentos aos alunos, enchendo-os com dados, informações e conteúdos que na maioria das vezes desinteressam o educando e que são repassados como se fossem caixas fechadas dentro do universo do conhecimento. Nesse diapasão, “a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade” (MORIN, 2000, p.14). Trabalhado em caixas, o saber é compartimentado para a transmissão ao educando. Este, ao receber incontestadamente o conhecimento que lhe é transmitido, muitas vezes, não consegue relacionar as diversas matérias, tampouco associar o que lhe é passado em sala de aula no mundo da vida.

Nesse contexto, Cleci Maraschin (2000, p.109, grifo do autor) aponta que:

[...] a racionalização das práticas do conhecer, a sistematização dos processos científicos e a institucionalização da disciplinarização dos saberes estabeleceram fronteiras, constituíram e consolidaram objetos positivos, atomizados, dotados de uma substancialidade – é conhecida de todos nós a definição do objeto de uma ciência ser definido pelos parâmetros de sua observabilidade, sua mensurabilidade e sua operacionalidade -, possuidores de uma *natureza ou essência*.

Enquanto foco apenas de observação, o conhecimento é algo repassado como concluído, estanque e como sendo posse exclusiva do professor, este percebido como detentor de todo o saber. A educação, nesse sentido, não pode nem mesmo ser considerada como um processo, dado que é desenvolvida de maneira unilateral e destituída de circularidade, pois se espera que o educando nada questione.

Vale sublinhar que este modelo de produção de conhecimento foi desenvolvido e disseminado pelas classes dominantes, sendo comprometido com seus princípios e valores. Portanto, as possibilidades “compreensivas da hermenêutica envolvem o esclarecimento das próprias bases de justificação do sistema didático, a desnaturalização e a historicidade dos conceitos/saberes, a consideração dos pré-conceitos e da intersubjetividade dos processos de aprendizagem” (FÁVERO; TAUCHEN, 2012, p.108). Assim, a “educação bancária” impõe esses conhecimentos como verdades, velando sua historicidade, bem como desconsiderando as pré-compreensões do educando, tomando-o como um objeto vazio.

Insiste-se que nesse modelo, segundo Paulo Freire (2014a, p.81), não há saber, nem criatividade, tampouco transformação, já que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Sem transformação do conhecimento, nada se produz, logo, é apenas um

dado pré-concebido que vai ser decorado - nunca assimilado ou compreendido de forma complexa – para depois ser reproduzido em atividades avaliativas durante todo o processo educativo e, por vezes, fora dele, no mercado de trabalho.

Essa forma de concepção “bancária” da educação não se revela adequada aos tempos atuais, em consequência das modificações da sociedade. Ocorre que, mesmo com as novas demandas, inclusive educacionais, que a sociedade em rede trouxe, a educação formal brasileira, em muitos aspectos continua inalterada. Longe de relacionar estilos individuais de aprendizagem de cada aluno, exigindo memorização e “respostas corretas” ao invés de “capacidades cognitivas de alta ordem como interpretação, julgamento e decisão” quando o que é “realmente importante é saber achar a informação necessária, na hora certa para tomar uma decisão e saber fazer as perguntas certas” (LITTO, 1996, p.87-88). O aluno, dessa forma, é objeto. Objeto de repetição, reprodução, dócil, não questionador, passivo, sem voz. Sem entender o que lhe é transmitido, sua única saída é memorizar cada detalhe do conteúdo para a reprodução nos instrumentos avaliativos e alcançar nota para a aprovação.

Isso revela que esse modelo pedagógico está formulado em outra temporalidade, qual seja, a da modernidade, na qual até mesmo o mercado de trabalho tinha outra configuração, perceptível no fato de que profissão do indivíduo era confundida com sua personalidade. Esta temporalidade, expressa inclusive na educação, tradicionalmente está “baseada na divisão sujeito transformador-objeto transformado: sujeito-professor que culturaliza objetos-alunos”, assim, “a crise atual da modernidade desautoriza esses sujeitos e as verdades absolutas (cultura, emancipação, verdade, progresso) em que estão baseados” (FLECHA, 1996, p. 39).

Nesse modelo bancário, o professor não fazia parte do processo educativo, primeiro porque era um processo baseado no solipsismo, uma vez que existe apenas uma via única na direção professor-aluno e, segundo, em razão de não se considerar o aluno como detentor e construtor de qualquer saber. Logo, o professor não entrava no círculo educativo, apenas depositava seu conhecimento nas mentes “em branco” dos alunos. E, sabe-se que, “dentro do círculo hermenêutico, a compreensão é auto-compreensão e compreender é compreender-se no diálogo, situação em que a consciência emerge dentro da consciência de finitude e não mais como produto da infinitude, como transcendentalidade” e ainda, “como potencial de alteridade não emerge sem preconceitos, sem inscrição no mundo vivido, o interpretar e a compreensão nunca se dão na mesma direção” (LAGO, 2008, p.8).

Em oposição a esse modelo, anacrônico, dissonante e insuficiente, Paulo Freire (2014a, p.94) construiu o conceito de educação “problematizadora”, que se caracteriza por aquela que,

[...] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente do sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador-educando.

É possível perceber que a educação problematizadora não separa educadores e educandos, concebendo que o conhecimento e a aprendizagem estão em constante movimento e mudança. Destarte, não há alguém que “sabe” e transmite seu conhecimento por meio de depósitos, mas um educador que aprende com os educandos em constante relação dialética.

Este processo considera o saber do educando, porque este não chega à escola destituído de suas pré-compreensões, porque “emergimos desde o mundo vivido. Sem fim previamente definido que não seja a disposição de lançar-se, educar é provocação, respeito e abertura ao mesmo tempo, entre os diferentes sujeitos, entre os diferentes saberes” (LAGO, 2008, p.13). Isto, principalmente porque ensinar e aprender são momentos de um processo maior, qual seja o de conhecer, implicando em reconhecer (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014b, p. 45). Na concepção de circularidade, o saber nunca está terminado, ele se refaz com criatividade, é posto à prova e questionado. O ato de questionar, na educação problematizadora, é essencial para o desenvolvimento do processo, do movimento e construção do saber.

Sob esse novo olhar da educação, o educando é sujeito do processo, se comunica, assume lugar, rosto e voz, dessa forma, “o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos” (FREIRE, 2014c, p.65, grifo do autor). E, é nesse modelo de educação que se confere autonomia ao educando, que se constrói o indivíduo enquanto cidadão, que o emancipa para que possa enfrentar os novos desafios da sociedade em rede. Através dessa forma de educação, alcança-se criticidade e o ferramental necessário para filtragem do emaranhado de informações disponíveis na Internet.

Através dessa concepção, a educação é percebida como um processo, no qual um círculo virtuoso formado entre educadores e educandos se constrói e reconstrói, sem se

desconsiderar a pré-compreensão dos alunos sobre o mundo no qual estão inseridos. Como seres humanos, que buscam conhecimento estes nunca estarão indiferentes ao saber do outro, à sua visão de mundo, dessa forma, não há como existir somente depósitos (nascidos de um olhar objetificador do educando), uma vez que cada ser contribui de sua maneira para o processo educativo. Portanto, é na troca, na experimentação, na circularidade da informação que a educação do futuro deve estar baseada, com um projeto de emancipação, autonomia e continuidade da construção do conhecimento, e ainda, considerando a sua dinamicidade e temporalidade.

Nesse sentido, Juan Carlos Tedesco (2000, p.55), afirma que:

El papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad. En este sentido, la mayor incertidumbre que genera esta sociedad de alta reflexividad se resuelve – en términos relativos, por supuesto – con mayor reflexividad y no con menos reflexividad.

O conceito de construção assume lugar central no processo educativo, pois feito em conjunto, educador e educando, conformados no coletivo - não mais isolados, solipsistas, ilhados pela lógica “bancária” - eles produzem conhecimento. Saber em movimento que circula, é apreendido, colocado à prova, transformado. Esse modelo de educação é pressuposto para a emancipação do indivíduo, para sua inclusão autônoma e livre determinação na sociedade em rede.

A promoção de reflexão e consciência crítica são indispensáveis para que o educando não seja considerado mero objeto. De pronto, há que se estabelecer que, no processo educativo, todos são atores, interagem, ensinam e aprendem de forma dinâmica, uma vez que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2013, p.25). As experiências de vida dos sujeitos os qualificam na diferenciação de olhares sobre o conhecimento, a pluralidade é fator de riqueza também no processo educativo.

Tal concepção é fundamental para que não se aceite um papel de “simples máquina do conhecimento”, esta limitada pela necessidade do mercado, o qual percebe os alunos como consumidores do conhecimento, caindo-se na armadilha da “verdadeira manipulação ideológica que nega a possibilidade de articular o mundo dele ou dela como um tema da história e não apenas como um objeto a ser consumido e descartado” (FREIRE, 2014d,

p.102).⁴⁴ Se a instantaneidade do ciberespaço⁴⁵ não permite o lapso temporal necessário à adequada flexibilidade, torna-se imperativo instrumentalizar o internauta para agir com emancipação, sendo que o ferramental necessário para tanto é proveniente principalmente da educação, em uma concepção de formação crítica. O ser não pode ser considerado mercadoria, ele tem que alcançar um lugar de autonomia na sociedade, não pode se tornar algo objetificado pelo mercado.

Nesse diapasão, Marcelo Gasque Furtado (2009, p.169) adverte que “tanto a escola privada como também a escola pública absorveram um vocabulário típico das relações de mercado, do mundo do consumo e do ambiente corporativo com palavras tais como ‘satisfação’, ‘eficiência’, ‘resultados’, ‘qualidade’, etc.”. Esse quadro inspira cuidado e atenção e evidencia que é necessário que se fuja da mercantilização do ensino, que se busque educação para a vivência no mundo, que não se transforme o educando em mercadoria. As escolas tem que superar essa visão mercadológica do ensino para que, em primeiro lugar, se forme o ser humano para sua vivência emancipatória em sociedade.

Formar para o mundo, para a ação no mundo é um dos pontos de maior ênfase que Paulo Freire dá em sua obra. Este afirma que, ao conhecer as engrenagens da sociedade, desvelar o véu que as ideologias impõem, as pessoas são capazes de se mover no mundo e de transformá-lo, destacando que, apenas homens e mulheres são seres capazes de aprender como atividade criadora. Reforça que, por meio dessa atividade de criação se produz algo muito mais rico de que a “lição dada”, sendo que, “aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito” (FREIRE, 2013, p. 68, grifo do autor).

Ao conhecer, reconhecer e aprender para mudar é que se forma a pessoa para atuação na vida real, na participação na gestão da coisa pública, questionando governantes, buscando melhores condições de vida, rechaçando situações de opressão. A transformação do mundo passa, necessariamente, pela consciência de qual lugar o indivíduo ocupa na sociedade, se tem seus direitos atendidos ou negados e, diante disso, a possibilidade de percepção da melhor via para a busca de efetivação dos direitos fundamentais.

⁴⁴ Esse ponto é considerado com destaque na obra do autor, na qual afirma que “na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegura boa produtividade ao processo produtivo” (FREIRE, 2014e, p. 108).

⁴⁵ Este conceito está ancorado nas contribuições de Pierre Lévy (2010, p.17), que também o denomina de “rede”, sendo caracterizado como o “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse ciberespaço”.

Consciente de sua capacidade de transformação, o cidadão pode assumir uma postura diferenciada na participação em sociedade. Por isso, com a possibilidade de modificar o *status quo*, o ser humano se torna capaz “de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos” (FREIRE, 2014e, p.35, grifo do autor). Sonhos que devem envolver uma perspectiva crítica e emancipatória, que envolva efetividade de direitos no coletivo, para além do individualismo, que seja solidária. Somente quando não há situação de opressão é que se avança como sociedade, enquanto um indivíduo tiver seus direitos negados, toda a coletividade perde como projeto de humanidade. Já que, as desigualdades, de qualquer espécie, aviltam o princípio da dignidade humana. Ocorre que,

[...] no Brasil, esse princípio constitucionalmente expresso convive com subhomens empilhados sob viadutos, crianças feito pardais de praça, sem pouso nem ninho certos, velhos purgados da convivência das famílias, desempregados amargurados pelo seu desperdício humano, deficientes atropelados em seu olhar sob as calçadas muradas sobre a sua capacidade, presos animalados em gaiolas sem porta, novos metecos errantes de direitos e de Justiça, excluídos de todas as espécies, produzidos por um modelo de sociedade que se faz mais e mais impermeável à convivência solidária dos homens (ROCHA, 1999, p.2).

Em um país tão desigual como o Brasil, somente cidadãos formados com qualidade é que poderão transformá-lo. Dessa forma, acredita-se que a educação tem o condão de emancipar as pessoas, principal e fundamentalmente quando disponibilizada com qualidade, com propósito inclusivo, respeitador da diversidade das experiências dos educandos. Através dela pode o ser atuar no mundo, uma vez que o questiona, percebe as engrenagens da sociedade, principalmente sua situação de opressor ou oprimido.

Por tudo isso que é fundamental que os textos normativos dos Estados compreendam o direito à educação como primordial na esfera de desenvolvimento do cidadão e, não como instrumental e desprovido de substancialidade. Esse direito é fundamental no enfrentamento dos novos desafios que surgiram com o advento das tecnologias de informação e comunicação. Novas habilidades serão requeridas aos indivíduos na sociedade em rede, estratégias diferenciadas de interação deverão ser assumidas e é sobre esses desafios que versa o ponto que segue.

1.3.2 Por um projeto de inteligência coletiva: saberes compartilhados no ciberespaço

Diante do exposto no ponto anterior, a educação que não problematiza está esvaziada, não apresenta qualidade. Dessa forma, sabe-se que, se as tecnologias de informação e comunicação forem usadas de forma a manter o modelo de depósito, esgota-se todo o seu potencial de promoção de conhecimento. Por isso, para além da técnica, necessário que a educação com TIC seja vista como um processo circular, entre educador e educando, de emancipação do ser. Nesse sentido, cabe a ressalva feita por Pedro Demo (2008, p. 5):

Isto pode ser observado facilmente nas novas alfabetizações, cujo eixo principal é a “fluência tecnológica”: o atraso da pedagogia é astronômico, o que não lhe permite direcionar a tecnologia; ao contrário, fica a reboque dela. Por isso, as propostas de informática na educação tendem a ser mais “informáticas” do que “educacionais”, redundando, entre outras coisas, em continuar fazendo a velha pedagogia com as tecnologias mais novas.

O que pode ser feito é, como sustentado no início deste trabalho, instrumentalizar essa pessoa através do oferecimento de educação crítica, voltada para sua autonomia, problematizadora, de maneira que ele possa interagir no mundo virtual selecionando a informação, filtrando-a e transformando-a de fato em conhecimento. Assim, “a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos” (FREIRE, 2014c, p 118). O mero treino, repetição do conhecido “ditado” não pode ser considerado como o modelo educacional necessário para o enfrentamento dos novos desafios da sociedade em rede. A educação com e para as tecnologias de informação e comunicação deve ser baseada na criticidade e autonomia da pessoa.

Paulo Freire (2014b, p. 39) se posicionou sobre o uso de tecnologia na educação ao expor que a questão que lhe surgia não era ser contra a tecnologia, mas como é feita a introdução e o uso da tecnologia por esta ser um instrumento histórico e cultural e, como tal, deve ser considerada no contexto da sociedade em que está inserida. Novamente, as potencialidades das tecnologias podem ser reforçadas ou esvaziadas dependendo do uso que se faz delas. Ocorre que, as problemáticas existentes anteriormente no mundo real serão transpostas ao mundo virtual, como já ressaltada a desigualdade de acesso à Internet no Brasil.

Quando questionado diretamente se seria possível aplicar o método Paulo Freire no computador, o educador replicou que podem ser colocados juntos o computador e a curiosidade crítica do educando, podendo aumentar até mesmo a curiosidade. Porém, já vaticinava que quanto ao uso desses instrumentos nas escolas privadas “ele vai,

necessariamente, aumentar o fosso entre os nossos meninos e os meninos populares. Pois mesmo sem o computador já existe uma vantagem fantástica dos nossos meninos sobre os meninos populares” (FREIRE, 2014d, p. 249). O autor já percebia que, mais uma vez, o acesso e uso da tecnologia poderia desencadear desigualdade entre as classes sociais. A desigualdade econômica redundaria na educacional no fato de existir, na mesma sociedade, pessoas que não têm nem mesmo acesso a direitos mais básicos, muito menos acesso as tecnologias de informação e comunicação, enquanto outras desfrutam do que existe de mais avançado no mundo digital.

É nessa concepção de educação com substância, crítica, de formação individual para a ação no coletivo que deverá ser o norte para a construção de ferramentas para a interação no mundo virtual. Nesse sentido, “em relação ao uso da Internet, a aceleração dos fluxos informacionais pressiona para mutações cognitivas igualmente velozes, e por isso, inconsistentes”, sendo necessário desenvolver um tipo de resistência, que não seja obstáculo, contra as mutações, que atue “no sentido inverso de diversas maneiras de conhecer, correlatas de diferentes territórios, de contextos locais e específicos” (KASTRUP, 2000, p.53). Dessa forma, estar apto para receber uma quantidade de informações infindável, as quais, muitas vezes, podem ser errôneas, direcionadas e manipuladas é o desafio da educação no século XXI.

Os processos educacionais devem se dinamizar para acompanhar as transformações sociais, especialmente considerando que as sociedades atuais são pautadas por incertezas, por estruturas fluidas e líquidas. Nesse contexto, as respostas são provisórias e os sujeitos cognoscentes devem ser autonomizados em seu “conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento” (MORIN, 2000, p.31). Tal processo dinâmico importa em reconhecer que o conhecimento também não é imutável e os processos de sua construção devem acompanhar a dinamicidade da sociedade em rede.

Edgar Morin (2000, p. 31), ao abordar a incerteza do conhecimento, sublinha que:

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo.

As interrogações devem ser consideradas na construção do conhecimento, pois fazer perguntas, questionar e perceber as incertezas oxigena os processos educativos. Na troca de conhecimento entre educadores e educandos é que surge o ambiente propício para o

desenvolvimento da educação problematizadora, que liberta e que confere autonomia aos que participam da sociedade em rede.

Nesse ponto, interessante lembrar a contribuição de Pierre Lévy (1999, p.9) ao dispor que a interconexão em larga escala em tempo real com todos é causa de desordem, mas também a condição para se pensar soluções práticas aos problemas de orientação e aprendizagem no universo do saber fluente. O autor ainda afirma que “la interconexión favorece los procesos de inteligencia colectiva en las comunidades virtuales y gracias a ellos el individuo se halla menos desvalido frente al caos informativo”. Pode-se dizer, portanto, que as tecnologias de informação e comunicação são, de certo modo, o veneno e o antídoto, já que impossível retornar a uma era pré-cibernética, a única saída que resta, é a invenção de soluções através de processos criativos desenvolvidos diante das novas problemáticas.

Saber convergir conhecimentos na busca da inteligência coletiva exige utilizar das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para criar espaços de construção colaborativa do saber, de instigar as pessoas a compartilharem conhecimento. Produzir uma inteligência coletiva que se conceitua como aquela distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, realizada em tempo real que resulta em uma mobilização efetiva das competências (LÉVY, 2011, p. 29). Tal inteligência, conceito fundado por Pierre Lévy, é construído no e para o coletivo, ou seja, é um conhecimento intersubjetivo, residente no somatório das contribuições de cada pessoa. A inteligência coletiva tem como seu ponto forte a dinamicidade e a diversidade de saberes compartilhados.

Pierre Lévy (2011, p.29) acrescenta à definição de inteligência coletiva um complemento que considera indispensável que “são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas”. Por conseguinte, nesse tipo de inteligência não há espaço para que se faça uma ode a si mesmo, não é lugar de vaidade, individualismo egoísta, glorificador de si. Pelo contrário, é ambiente “para” e “de” pessoas que sabem que, na coletividade, tudo o que se faz é resultado do todo indissociável que o produziu através da solidariedade.

A educação deste século exige reconhecer a importância das tecnologias para a formação da inteligência coletiva, assim compreendida como “uma potencialização da sensibilidade, da percepção, do pensamento, da imaginação, e tudo graças a essas novas formas de cooperação e coordenação em tempo real” (LÉVY, 2000, p.16). A inteligência coletiva pressupõe uma educação problematizadora, que reconhece todos os participantes do processo como sujeitos, bem como pensa em formas de cooperação - e trabalho em coletivo -, diferenciadas, emancipadoras. Não existe, de nenhuma forma, em tese, diferenciação entre os

atores da inteligência, a circularidade, nesse aspecto, é o formato assumido para a manutenção e consagração da igualdade.

Na sociedade em rede, dessa forma, “é certo que se impõe hoje a aprendizagem da capacidade de buscar informações, de aprender a aprender, em função da rapidez com que os conhecimentos são produzidos e disponibilizados na rede social” e, além disso, “a aprendizagem na era das novas tecnologias da informação exige uma política de produção de si e do mundo” (KASTRUP, 2000, p. 53). Produção de si na reformulação do indivíduo para a flexibilidade que este contexto demanda, bem como, resistência ao fluxo excessivo de informações que circulam no ambiente virtual.

Nesse sentido, aprender a aprender se tornou uma das principais habilidades na sociedade em rede, constatação que é feita por muitos estudiosos do tema, dentre eles, Pedro Demo (2008, p. 8) para quem existem cinco horizontes nos quais essas habilidades poderiam ser discutidas no século XXI. Um primeiro horizonte refere-se ao desafio da autoria, especialmente considerando sua característica de ambiguidade, pois cada vez mais um projeto autoral divulgado no ambiente virtual pode ser modificado, melhorado, distorcido e copiado. De igual forma, junto com a autoria formal e a criação de bens culturais destaca-se a abertura de canais de comunicação e divulgação, já que atualmente é muito mais fácil para qualquer pessoa ter um espaço de fala e, portanto, de protagonismo.

O segundo horizonte refere-se à autoria crítica e autocrítica, que exige a formação de um cidadão capaz de conviver com a infinidade de informações e filtrá-las. Aliado a isso a pessoa precisa ser capaz de trabalhar em equipes, pois “cada vez mais exige-se habilidade de trabalho coletivo para além das sagacidades individuais” (DEMO, 2008, p.9), pois, através do crivo da coletividade, os dados são selecionados e corrigidos.

Como terceiro ponto, o autor destaca a riqueza das redes, responsável pelo surgimento de um setor produtivo fora do mercado, forjado pelo manejo pessoal e individual de informação, que a partir do uso das tecnologias se evade de centros controladores típicos de divulgação de notícias.

O quarto horizonte caracteriza-se pelas mudanças profundas no estilo tradicional de saber, pensar e criar, mais voltado para parcerias dispostas de maneira colaborativa, como o *wikipedia*, em uma lógica de que “a qualidade do texto, que nunca se completa, está na marca da participação infinita de outras pessoas, que assim fazem, não por interesse pecuniário, mas por conta da própria colaboração” (DEMO, 2008, p.10).

E, por fim, como quinto tópico, chega-se a um novo ambiente de teoria crítica, uma vez que aceita alguns desafios da nova mídia. Habilidades que são desenvolvidas,

principalmente, através do processo educativo. E, como tal, deve inculcar nos educandos a curiosidade, a vontade de aprender mais e com criticidade. Paulo Freire (1996, p.55) observou, sobre essa realidade do repensar da pedagogia para o momento atual, que:

A organização de sua produção, a educação das gerações mais jovens ou o culto a seus mortos, tanto quanto a expressão de seu espanto diante do mundo, de seus medos, de seus sonhos, que são uma certa “escritura” artísticas de suas realidades que ele sempre “lê”, muito antes de ter inventado a escritura ou a tentativa sempre presente de decifrar os mistérios do mundo por meio da adivinhação, a magia, depois, pela ciência, tudo isso teria que acompanhar a mulheres e homens como criação sua e como estímulo para ensinar mais, para conhecer mais.

Essa concepção denota uma necessidade de compreensão e consideração do entorno do educando para que se repense a forma de ensinar. E, as tecnologias de informação e comunicação são, definitivamente, a realidade das novas gerações. De acordo com a pesquisa “TIC Kids Online Brasil” do Comitê Gestor da Internet, realizada em 2014, apontou que “82% das crianças e adolescentes usuários de Internet acessaram a rede pelo telefone celular, enquanto essa proporção era de 53% em 2013”, bem como, “o uso de *tablets* para acesso à Internet também apresentou crescimento estatisticamente significativo, sendo utilizado por 32% do total de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2015). Dessa forma, para essa geração, estar conectado tornou-se um imperativo para as pessoas em geral, interagir diariamente no mundo virtual é, na maioria das vezes, tão hábito quanto escovar os dentes ou comer.

Sobre as atividades mais realizadas por crianças e adolescentes na Internet, a pesquisa indicou que 73% entrou/acessou uma rede social, 68% usou para trabalho escolar, 67% pesquisou coisas na Internet, 64% usou mensagens instantâneas para conversas com amigos, 50% escutou músicas, 48% assistiu a vídeos e 41% baixou aplicativos gratuitos ou sem pagar (BRASIL, 2015). Através desses dados, chega-se a conclusão de que as crianças e adolescentes utilizam a Internet para fazer atividades escolares, mas que o acesso a redes sociais supera esse uso, principalmente por ter sua estrutura mais dinâmica, oferecendo novas formas de interação social que nem sempre a escola consegue acompanhar.

Portanto, o indivíduo da sociedade em rede está sempre em contato com outras pessoas ou outras informações através da Internet. Isso resulta em um questionamento sobre a forma de aprendizado desenvolvida tradicionalmente nas escolas. A construção de conhecimento, mais que nunca, se tornou colaborativa, que “se caracteriza pela realização de atividades que envolvam participantes de uma equipe, de forma [...] cooperativa, num processo de mútua complementação” (BORGES, 2007, p.75), o que vai de encontro com a concepção de aprendizagem e avaliação individual utilizados nos estabelecimentos de ensino.

A intersubjetividade é mote das interações no ambiente virtual, a concepção de “ilha” não mais se aplica, conexão implica estar e se comunicar com outros.

Marisa Lucena e Carlos J.P. Lucena (2005, p.105) observam que o trabalho coletivo tem evidentes vantagens, como: a possibilidade de interação entre pessoas com diversos entendimentos, pontos de vista alternativos e habilidades que se complementam; os membros do grupo recebem retorno para identificar precocemente inconsistências no seu raciocínio e referências para auxiliar na resolução dos problemas; e, ao oposto dos indivíduos em separado, o grupo tem mais capacidade de gerar alternativas criativas, selecionar variáveis e tomar decisões. Nesse sentido, o trabalho em grupo proporciona resultados mais ricos e dinâmicos, ao mesmo tempo em que vai formando o indivíduo para o relacionamento e respeito para com a coletividade. No momento em que se aprende a conviver em grupo, respeitando as peculiaridades de cada membro, ouvindo opiniões diferentes e levando-as em consideração, se tem uma atitude democrática, fundamental na vida em sociedade.

É considerando esse contexto que Henry Giroux (1996, p. 79) afirma que:

Uma pedagogia pós-moderna deve dirigir as atitudes mutáveis, as representações e os desejos desta nova geração de jovens que foram produzidos no atual momento histórico, econômico e cultural. Por exemplo, os termos de identidade e produção de novos mapas de significado devem ser entendidos em novas práticas culturais híbridas, inscritas em relações de poder que interatuam de forma diferente segundo a raça, a classe, o gênero e a orientação sexual. Porém tais diferenças não devem ser entendidas tão somente em termos do contexto de seus conflitos, mas também através de uma linguagem de resistência compartilhada que aponta para um projeto de esperança e possibilidade. Aqui é onde a herança de um movimento crítico se converte em valiosa, enquanto que nos lembra a importância da linguagem da vida pública, luta democrática e os imperativos de liberdade, igualdade e justiça.

Pedagogia que deve acompanhar o desenvolvimento das tecnologias e as possibilidades educativas que estas podem propiciar. Em um contexto no qual saber trabalhar com tecnologia é pressuposto básico para o acesso a uma fatia expressiva do mercado de trabalho, não há motivo pelo qual se justificar a manutenção de uma pedagogia que engessa o educando, que o aprisiona ao repetido, ao já feito, ao nada inovador. É nesse sentido que Martha Kaschny Borges (2007, p. 83) afirma que, na sociedade atual, fortemente tecnologicizada, “novas práticas educativas são necessárias e se constroem de maneira dinâmica à medida que a sociedade, os objetos culturais e tecnológicos e a ciência se modificam também”. A autora finaliza que estas mudanças podem alavancar a construção de novos paradigmas educacionais, mais inovadores em educação. Inovação que precisa estar na pedagogia, pois esta precisa ser e estar para o mundo da vida. Em uma sociedade em que as tecnologias de informação e comunicação são parte do cotidiano, não observar a sua

existência no processo educativo é surrupiar parte da formação fundamental da pessoa no mundo de hoje.

Esse redesenhar da pedagogia é fundamental para que não se perca a potencialidade das novas tecnologias como fatores de promoção da curiosidade dos alunos. Como estes estão acostumados a interagir com o computador⁴⁶ ou qualquer dispositivo móvel, se sentirão aptos a encontrarem novas funcionalidades para os aparelhos, como o acesso a iniciativas educacionais.

Juana María Sancho (2006, p.21), corrobora com este entendimento ao determinar que, para aqueles que consideram o problema da aprendizagem está situado na expressividade e diversificação dos códigos usados para representar a informação nos meios de ensino, a “facilidade de integrar textos, gráficos e linguagem audiovisual e pictória proporcionada pelos sistemas multimídia vem a ser a resposta para os problemas de motivação e rendimento dos alunos (e inclusive dos professores)”. A configuração do ciberespaço demanda a habilidade de saber interagir com diversos recursos multimídia. O usuário recebe um sem número de estímulos, todos os dias, ao acessar o mundo virtual. A dinamicidade que comanda a experiência virtual do internauta faz com que as antigas formas de ensino lhe pareçam, de certa maneira, desinteressantes e desconectadas de sua vivência.

Suely Galli Soares (2006, p.60), capta bem esse contexto quando aponta que, as novas tecnologias de informação e comunicação, responsáveis, em parte, pelas mudanças de processos produtivos, demandando aprendizagens não-formais, “resultam na existência de um ciberespaço como uma tecelagem de ideias que ultrapassam o pensamento linear, situam múltiplas dimensões, transgredindo fronteiras, conectando saberes, objetivando a hipertextualidade contemporânea”. Dessa forma, importante salientar a potencialidade do uso de TIC na educação para se perseguir os objetivos do programa educativo nacional. Se a efetividade de um direito à educação com qualidade está ligada diretamente com formas de aprendizagem emancipatórias, circulares, diferenciadas, as novas tecnologias podem servir como um auxílio nesse sentido.

E esses novos tempos exigem que a própria legislação educativa contemple o uso de TIC, embora tenha se notado que esse não é o caso da atual normatização brasileira, conforme

⁴⁶ Ainda mais, sabe-se que nem todos os educandos fazem parte dessa nova geração digital, portanto, se fala em aprender *com, para e as* novas tecnologias. Nessa concepção, a tecnologia, além de um instrumento para ensinar ou aprender é objeto de aprendizado. Por isso, “a aptidão para captar a informação pertinente nas múltiplas fontes disponíveis, para aceder a novas formas de criatividade, para comunicar através das redes para lá do seu meio imediato, da sua língua e da sua cultura, requer competências práticas e metodológicas que têm que ser aprendidas” (POUTS-LAJUS; RICHÁ-MAGNIER, 1998, p.89).

exposto no tópico anterior. Necessário refletir, por conseguinte, se as leis nacionais sobre o tema refletem um modelo de educação bancário, ultrapassado, anacrônico e insuficiente para a efetividade do direito à educação.

Portanto, novas formas de aprender devem ser consideradas como parte do processo educativo dos indivíduos, em uma concepção de educação continuada, dinâmica, multimídia e em rede. O conceito de inteligência coletiva caracteriza esse momento muito bem, no qual, trabalhar em grupos, convergindo conhecimentos, informações, pontos de vista e testando uma pluralidade de soluções para problemas diversos, se apresenta como uma provável constante na construção do conhecimento. É sobre essas novas formas de aprender que versa o próximo título, ao apresentar os programas educativos disponibilizados por meio de páginas governamentais.

2 A PROMOÇÃO DE DIREITO FUNDAMENTAL POR MEIO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: NOVAS POSSIBILIDADES DO GOVERNO ELETRÔNICO BRASILEIRO

Considerando esse contexto de novas habilidades no século XXI, com a elaboração do conceito de inteligência coletiva, tem-se que tais construções podem e devem ser absorvidas nas iniciativas do governo no ambiente virtual. Quando o Poder Público se propõe a efetivar direitos fundamentais, como o da educação, por meio de seus serviços *on-line*, deve considerar a qualidade do que oferece, principalmente, não reproduzindo o modelo de “educação bancária”. Esta afirmação se justifica porque o direito à educação não pode ser reduzido a uma prática reprodutora e “bancária”, que sonega do educando o direito à construção de sua autonomia e emancipação enquanto pessoa. Logo, a plataforma educativa não pode ser subutilizada com atividades de reprodução do conhecimento construído para uma outra época, distinta dos dias atuais.

Percebendo essa conjuntura de efetividade dos direitos fundamentais e a utilização de TIC pela Administração Pública, optou-se por dividir esse segundo capítulo em três partes. Em um primeiro subtítulo abordam-se as novas possibilidades do governo eletrônico brasileiro, em uma perspectiva da disponibilização de informações e serviços, questionando-se a necessidade de uma adoção da concepção de governança quando da promoção de direitos fundamentais. Para o segundo subtítulo, buscou-se abordar a trajetória legislativa dos programas governamentais brasileiros relacionados ao ProInfo, que versa sobre o uso de TIC na educação, de modo a compreender o contexto que originou o e-ProInfo. E, enfim, passa-se a apresentar os resultados da observação da plataforma colaborativa e-ProInfo, o que será feito com o objetivo de compreender se estes espaços são possíveis promotores do direito à educação.

2.1 A UTILIZAÇÃO DE TIC PELO PODER PÚBLICO E AS NOVAS POSSIBILIDADES DO GOVERNO ELETRÔNICO

As tecnologias de informação e comunicação propiciaram ao Poder Público novas formas de relacionamento com os cidadãos, bem como de proporcionar bem-estar à população, principalmente na disponibilização de serviços e informações. Dessa forma, a

utilização de TIC pela Administração Pública resultou no que se convencionou denominar de governo eletrônico (e-gov), o qual é,

[...] uma infra-estrutura única de comunicação compartilhada por diferentes órgãos públicos a partir da qual a tecnologia da informação e da comunicação é usada de forma intensiva para melhorar a gestão pública e o atendimento ao cidadão. Assim, o seu objetivo é colocar o governo ao alcance de todos, ampliando a transparência das suas ações e incrementando a participação cidadã (ROVER, 2006, p.99).

Através desse conceito, pode-se dizer que o governo eletrônico apresenta uma dupla faceta, interna e externa. A interna estaria relacionada com o melhoramento dos procedimentos e comunicação entre os órgãos governamentais, ou seja, está relacionada com o conceito de interoperabilidade, que é o “processo de comunicação de dois ou mais sistemas sem a geração de uma dependência tecnológica entre os mesmos” (BRASIL, 2012a). Essa dimensão está relacionada com a otimização dos processos internos do governo, entre os diversos órgãos que o integram, constituindo em uma postura cooperativa entre os mesmos.

Nesse contexto, para que sejam alcançados os padrões de interoperabilidade, “as pessoas devem estar engajadas num esforço contínuo para assegurar que sistemas, processos e culturas de uma organização sejam gerenciados e direcionados para maximizar oportunidades de troca e reuso de informações” (BRASIL, 2012b). Existe, portanto, a necessidade de uma mudança de visão dentro da Administração Pública para que as TIC sejam incorporadas e devidamente utilizadas nesse ambiente, proporcionando eficiência nos procedimentos administrativos.

E, a partir dessa melhora nos processos internos do Poder Público, pode-se chegar à faceta externa do governo eletrônico, que é representada pelos portais disponibilizados *on-line*. Os portais ou *sites* governamentais são páginas na Internet, a partir dos quais informações e serviços das entidades são disponibilizados, como também, é um “‘cartão de visitas’, um ‘palanque eletrônico’, que permite divulgar idéias 24 horas por dia, todos os dias da semana; é ainda um canal de comunicação entre governo e cidadãos que possibilita a estes exercitar a cidadania e aperfeiçoar a democracia (AKUTSU; PINHO, 2002, p. 625). Dessa forma, um portal governamental serve para a divulgação de informações e serviços aos cidadãos, como também, pode servir como um local de exercício da cidadania, um ponto de desenvolvimento de práticas democráticas, já que oportuniza novas formas de comunicação entre governantes e governados.

Em vista disso, frisa-se que a concepção do governo eletrônico não pode ficar limitada a uma mera informatização de documentos ou simples aplicação de TIC aos serviços

existentes. Deve-se ampliar essa ideia inicial em favor de uma concepção mais abrangente, que identifica nessas iniciativas uma forma de organização complexa e participativa que apresenta várias dimensões e implica em uma série de ações. Essas ações exigem a criação de novos serviços, programas e a participação cidadã na gestão do Estado e do governo (PIANA, 2007, p. 112). Logicamente, serviços e informações já existentes podem e devem ser ofertados por meio digital através da digitalização de documentos, o que se ressalta é que não pode o uso de TIC no governo ficar atrelado somente a isso. Como um novo meio, a Internet pode proporcionar formas mais dinâmicas de interação entre cidadãos e governo, principalmente porque encurta o tempo de intervenção dos atores nesse processo.

Nesse ponto, ressalta-se que se reconhece a fundamentalidade que o tempo assume para a reflexão dos sujeitos envolvidos na participação democrática. O que se quer enfatizar é que, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, é possível que o cidadão se comunique diretamente com o governante, - claro, se este estiver disposto a isso -, sem intermediários localizados dentro de um longo processo burocrático na Administração Pública. Nesse sentido, Pierre Lévy (1998, p.45, grifo do autor) afirma que:

Até agora, o espaço público de comunicação era controlado através de intermediários institucionais que preenchiam uma função de filtragem e de difusão entre os autores e os consumidores de informações: estações de televisão, de rádio, jornais, editoras, gravadoras, escolas, etc. Ora, o surgimento do ciberespaço cria uma situação de *desintermediação*, cujas implicações políticas e culturais ainda não terminamos de avaliar.

Portanto, antes da Internet prevaleciam intermediações de duas ordens: a) na produção de informações, que eram disponibilizadas pelos meios de comunicação tradicionais; b) na comunicação com o Poder Público, uma vez que ter contato com qualquer instância administrativa requeria transpor todo um aparato burocrático que inviabilizava qualquer possibilidade real de contato. Já no ciberespaço, qualquer pessoa pode-se tornar um autor, um produtor de informação, bem como, criam-se novos espaços diretos de comunicação e participação na Administração Pública, como acontece no caso da construção colaborativa de leis e no uso de redes sociais.

Assim, claras são as potencialidades que o advento das tecnologias da informação e comunicação apresenta, ocorre que, como qualquer outra ferramenta, pode ou não ser utilizada de forma positiva. As problemáticas atinentes ao processo democrático brasileiro são reproduzidas na Internet, ou seja, se existe um *déficit* de participação da população brasileira nos espaços públicos de deliberação, também o mesmo vai ocorrer nos *sites* governamentais.

Ao observar o uso de tecnologias de informação e comunicação no processo democrático, Antonio-Enrique Pérez-Luño (2004) ressalta que essa utilização pode resultar em duas formas de prática cidadã: a cibercidadania ou a cidadania.com. A primeira corresponderia ao polo positivo, que implica “un nuevo modo más auténtico, profundo e instalado en los parâmetros tecnológicos del presente, para uma participación política con vocación planetária” (2004, p.100). Por outro lado, como polo negativo, a cidadania.com remeteria o cidadão “a mero sujeto pasivo de la manipulación de poderes públicos y privados” (2004, p.100), retirando-se qualquer autonomia de decisão e participação da população no processo, servindo, por conseguinte, como mero ratificador de decisão previamente já tomada pelos poderes constituídos.

Dessa forma, as práticas democráticas de uma determinada sociedade serão levadas para o ciberespaço tal como são. Não obstante, como já ressaltado no início da dissertação, os países da América Latina têm democracias recentes, distanciando-se poucos anos do período ditatorial e da censura que esta implicava. E o contexto nacional no qual as TIC são utilizadas determina boa parcela de sua forma de uso, nesse caso, se positivo (cibercidadania) ou negativo (cidadania.com).

Esta constatação está além de se assumir uma postura otimista ou pessimista com relação às novas tecnologias, mas importa a compreensão dos desdobramentos de sua utilização, valorizando as potencialidades que estas apresentam, considerando o fato de que não estão fora do quadro cultural no qual se desenvolverão e, como tal, são por ele maximizadas ou limitadas. Consequentemente, necessário perceber que a questão não é tecnológica, mas cultural, “na medida em que é preciso compreender que as tecnologias ou as escolhas tecnológicas são produtos de relações sociais, fortemente marcadas por padrões e determinações construídas ao longo da história da comunidade e dos indivíduos” (ROVER, 2009, p.105).

Como apontado por Pierre Lévy (1998, p.42, grifo do autor) melhor que opor-se a um movimento “tecno-social irreversível [...], convém *acompanhá-lo* para *orientá-lo* no sentido mais favorável aos grandes princípios humanistas de liberdade, de igualdade e de fraternidade”. Portanto, deve-se considerar todo o contexto no qual as tecnologias se desenvolvem, procurando guiar a sua utilização para a maximização do bem-estar social, em respeito aos direitos dos demais internautas.

Nesse sentido, indispensável considerar o cenário brasileiro, particularmente no que concerne aos temas relacionados ao governo eletrônico, tais como participação popular, direito de acesso à informação e disponibilização de serviços. Dessa forma, pode-se cotejar a

realidade nacional com a construção teórica de Guillermo O'Donnell sobre democracia delegativa. Esta estaria respaldada em uma premissa básica, na qual aquele “o [...] que ganha uma eleição presidencial é autorizado a governar o país como lhe parecer conveniente e, na medida em que as relações do poder existente permitam, até o final de seu mandato” (1991, p. 30). Essa concepção da democracia elimina o processo de participação popular, uma vez que o único momento deliberativo permitido ao cidadão seria exclusivamente nas urnas em época de eleição. Todavia, ser cidadão de um país democrático significa poder questionar atos governamentais e, ao fazê-lo, ser considerado nas votações e decisões relativas à Administração Pública, condições ideais que pressupõem um nível de educação e formação compatíveis.

Nesse contexto, o conceito de democracia delegativa pode ser associado com o de cidadania.com, relacionando-se, ademais, com um processo de educação formal no modelo bancário, uma vez que, nas duas concepções a pessoa assume uma postura passiva frente a um governo que toma decisões sem considerar os anseios e opiniões do povo. Dessa forma, Guillermo O'Donnell (2008, p. 2) leciona que:

La concepción básica, que se expresa repetidamente por el líder y sus seguidores, es que la elección da al presidente/a el derecho, y la obligación, de tomar las decisiones que mejor le parecen para el país, sujeto sólo al resultado de futuras elecciones presidenciales.

Desse modo, é importante perceber se nos portais governamentais existe a reprodução de concepções de democracia delegativa, ou se existe, de fato, oportunidades de efetiva participação popular por tais meios. Vale realçar que os *sites* do governo não podem ser apenas um “mural de recados” contendo apenas informações que interessam ao gestor, tampouco pode ser utilizado como plataforma política, na qual cada partido que está no poder utiliza com vistas à promoção de seus feitos no decorrer do mandato. Esse tipo de utilização do portal é inadmissível, uma vez que é necessário, “que os governos, com a participação de organizações não governamentais, apóiem o potencial das TIC para proporcionar informação pertinente e atualizada sobre temas de interesse comum e que permitam aos cidadãos participar nas decisões de caráter público” (SÁNCHEZ BRAVO, 2010, p. 21).

Portanto, a atual forma de comunicação *on-line* entre Estado e cidadão feita por meio da Internet através de seus portais é uma ferramenta que pode ser subtilizada ao fazer propaganda de determinado representante, revestindo-se tais manifestações como informações. Nessa linha argumentativa, de qualquer forma, pode-se manter em tese a

hipótese de que a configuração contemporânea da comunicação pública do Estado (mídias, notícias, eventos, produtos, prestação de serviços *on-line*, comunicação direta e espaços de participação), essencial ao exercício da cidadania, possui potencialidade para ampliar e qualificar a propaganda – para além da institucional -, associando-a à informação (WEBER, 2011, p. 105).

Essas práticas revelam a permanência de alguns ranços ditatoriais, nos quais, os governantes exercem sua função buscando não o bem-estar da população, mas sim uma promoção de sua figura pessoal. Nesse ponto, não há comprometimento com os ideais democráticos, com o fomento da participação popular, porque, na visão míope desse governante, todo o poder foi-lhe delegado no momento do voto e, até que novo processo eleitoral se coloque em marcha não haveria necessidade de prestar contas aos cidadãos sobre seus atos.

Essa problemática da democracia delegativa se soma à prática patrimonialista que está arraigada na Administração Pública brasileira, caracterizada por apresentar “uma confusão entre o Público e o Privado pelo soberano” (SCHNEIDER, 2012, p.96). Desde o chamado “voto de cabresto” na prática do coronelismo, o Brasil tem como postura se apropriar do público levando-o ao privado sem questionar a problemática que isso tem em larga escala. Por exemplo, a prática de usar os portais governamentais como um espaço de promoção pessoal é resquício do pensamento de que o público não está ao escrutínio do povo, por ser, muitas vezes, considerado como privado pelos agentes governamentais.

A prática corruptiva também se encaixa nessa concepção do privado se apropriando do público. Compreendem-se que atos de corrupção são caracterizados como aqueles que “constituyen la violación, activa o pasiva, de un deber posicional o del incumplimiento de alguna función específica realizados en un marco de discreción con el objeto de obtener un beneficio extraposicional, cualquiera sea su naturaleza” (SEÑA, 2002, p.34). Dessa forma, essa apropriação indevida está ligada, pode-se dizer, em boa parte porque existe essa percepção de que o público serve apenas para o enriquecimento do indivíduo em privado. A corrupção, nessa acepção, privatiza o público, já que o governante tem a percepção de que seu cargo lhe confere poderes ilimitados que só podem ser questionados no momento da eleição.

Assim, todas essas posturas com relação à Administração Pública podem estar presentes nas relações do ciberespaço. Portanto, quando existe a possibilidade de que o Poder Público disponibilize novas formas de comunicação com o cidadão, estas podem ser minadas por práticas correspondentes à cidadania.com, negativas, sonegadoras de um processo

democrático emancipador. E essas posturas podem ser assumidas tanto pelos governantes, quanto pelos cidadãos.

Por outro lado, existem possibilidades de se chegar a uma cibercidadania através do uso de TIC pelos governos, basta que sejam bem direcionadas e que se reconheça o cidadão como um ator indispensável ao processo democrático, não o relegando a posição de mero ratificador de decisões autoritárias. Ricardo Piana (2007, p.106) posiciona-se nesse sentido ao afirmar que “no es posible hablar de gobierno electrónico sin remitirse, al menos, a la mejora de la eficacia y eficiencia de la gestión gubernamental, a una amplia relación del gobierno con los distintos actores sociales y a una nueva legitimidad”. Claramente, a integração de processos dentro do Poder Público agiliza a resposta à demanda do cidadão, principalmente, se os órgãos estiverem coordenados e interligados na comunicação e na busca pela solução das demandas populares. O governo eletrônico, por conseguinte, tem a potencialidade de otimizar procedimentos que, outrora, necessitavam de diversas pessoas para serem executados.

Ainda mais, como destacado, o e-gov oportuniza um canal de comunicação mais direto com o cidadão, sem intermediários entre governantes e governados. Dessa forma, conforme evidenciado por Francisco Vacas (2013, p. 228), “dirigirse individualmente a un ciudadano es más fácil y barato que nunca, y parte del buen hacer de los gobiernos será lograr que esta valiosa puerta de entrada no se convierta en *spam*, indistinguible del ruido blanco de la red”. Logo, os meios de facilitar o contato entre os cidadãos e o Poder Público existem, cabe a este último fazer um uso positivo deles.

Um exemplo dessa comunicação e participação direta com os governantes é o uso de redes sociais pelos órgãos da Administração Pública, sendo que estas “colocam políticos e governantes em contato direto com aqueles que possuem acesso às redes no formato de *blogs*, Facebook, Formspring.me, Orkut, Twitter e Youtube” (WEBER, 2011, p.110). Assim, segundo a pesquisa TIC Governo Eletrônico de 2013, o percentual de órgãos presentes em redes sociais é relevante “tanto nos entes federais quanto nos estaduais: 88% e 73%, respectivamente. Quando analisados por poder, os resultados apontam que os órgãos do Judiciário (96%) e do Legislativo (88%) estão mais presentes em redes sociais” (BRASIL, 2014, p.145). Embora esses números não reflitam o uso qualitativo das redes sociais, ou seja, se os órgãos de fato respondem as solicitações, se propiciam um debate construtivo ou se não excluem comentários, os índices indicam que existe um esforço governamental em ofertar esses canais.

Por isso, importante que não se pense o governo eletrônico com uma função meramente instrumental, mas que seja reconhecido como uma forma diferente de facilitar o acesso do cidadão a informações e serviços que lhe são fundamentais. Isso principalmente porque a utilização de um portal governamental para chegar à solução de uma determinada demanda do usuário se torna preferível ao deslocamento físico até o balcão de atendimento de determinado órgão. Ainda mais, “as aplicações e o ambiente disponibilizados são responsáveis pelo processamento total da transação, provendo ao usuário a informação ou serviço solicitado através de um único ponto de acesso” (SANTOS; REINHARD, 2012, p.124). Somado a isso, alguns *sites* também se organizam com foco na busca do cidadão, por linha da vida, por assunto de interesse, para além da organização burocrática que reproduz o mesmo modelo departamentalizado das estruturas administrativas (CUNHA; MIRANDA, 2013, p. 549). Nesse sentido:

A prestação de serviços públicos por meios eletrônicos tem como principal objetivo disponibilizar a maior parte dos serviços possíveis a partir de um único ponto de entrada, a qualquer hora e por qualquer dispositivo. Portanto, não basta apenas digitalizar o serviço; é preciso agregar valor, reduzir a burocracia e simplificá-lo (OLIVEIRA; ARAÚJO; AGUIAR, 2013, p.72).

Dessa forma, há estratégias positivas de uso de TIC pelo Poder Público e tais ações podem propiciar o incremento da participação cidadã e, por conseguinte, de práticas mais democráticas, ao oposto do que acontece na cidadania.com.

No Brasil, muitas dessas práticas mais democráticas estão diretamente relacionadas com o direito de acesso à informação e com o advento da Lei nº 12.527 de 2011. Segundo John M. Ackerman e Irma E. Sandoval (2005, p.17), “las leyes de acceso a la información (LAI) contemporáneas surgen de las viejas batallas por las libertades de expresión, de prensa y por el derecho a participar en la toma de las decisiones públicas”. Dessa forma, a Lei de Acesso à Informação (LAI) no Brasil aparece também com esse escopo de afastar quaisquer resquícios antidemocráticos dentro da Administração Pública.

Tal lei vem cumprir o disposto na Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, inciso XXXIII, que versa sobre o direito de todos receberem informações de interesse particular, coletivo ou geral, ou seja, o de acesso à informação (BRASIL, 1988). Conceitua-se esse direito como a faculdade que todo o cidadão tem, em consequência do sistema republicano de governo de acessar a qualquer tipo de informação em poder de entidades públicas como de pessoas privadas que exercem funções públicas ou recebem fundos do Estado, com a consequente obrigação estatal de criar um sistema administrativo que facilite o acesso à

informação desejada (CAFFERATA, 2009, p.153-154). Nesse sentido, o acesso à informação é considerado um requisito democrático na medida em que,

[...] la democracia o la participación política no puede ser puesta en práctica efectivamente en ninguna de las facetas reseñadas sin la satisfacción de un requisito previo: que los ciudadanos estén informados o, lo que es lo mismo, tengan suficiente conocimiento sobre el objeto de su participación (GALINDO AYUDA, 2012, p.36).

O direito de acesso à informação assume um papel crucial no processo democrático, uma vez que somente cidadãos informados e com formação adequada (o que implica na adoção de um modelo de educação mais emancipador), tem a possibilidade de questionar atos estatais de forma contundente, propor políticas públicas baseadas nas necessidades das comunidades e controlar o uso de dinheiro público nas diversas esferas governamentais. Assim, cada vez mais o acesso a um indeterminado acervo digital de documentos, notícias, jornais, bibliotecas, blogs, possibilita que qualquer pessoa entre em contato com diversas fontes de informação e é imperativo que o governo também se apresente como um produtor e publicizador de dados.

Disponibilizar informações torna-se uma prática que visa à celebração da transparência no serviço público, sendo que essa postura proporciona o desenvolvimento de um controle preventivo, estimulando a participação popular e tornando o exercício do poder mais transparente e, portanto, mais democrático (LIMBERGER; SALDANHA, 2012, p. 229). Dessa forma, um governo que disponibiliza informações aos cidadãos propicia um ambiente mais favorável para a participação popular, porque confere às pessoas o ferramental necessário para que estas, de fato, possam fazer parte e opinar sobre a gestão da coisa pública.

Um governo democrático viabiliza a *accountability*, conceituada a partir da concepção de que o povo delega responsabilidade para que os governantes procedam à gestão de recursos; ao mesmo tempo, geraria a obrigação do gestor de prestar contas, demonstrando o bom uso dos recursos (AKUTSU; PINHO, 2002, p. 731). Dessa maneira, para o exercício da cidadania é necessário que exista participação pública nas decisões governamentais, como também controle nas execuções de quaisquer implementações de programas ou aplicações de verbas públicas, o que exige, relembre-se, a efetividade do direito fundamental à educação, tomada em uma acepção libertadora e emancipadora, sem a qual as pessoas não terão instrumental suficiente para exercer sua cidadania, superando o modelo de democracia delegativa.

E a população deve acompanhar suas ações, pois “a prestação de contas ou *accountability* é uma exigência das democracias, permitindo ao cidadão e às instituições acompanhar e controlar o planejamento e gastos com o dinheiro público” (WEBER, 2011, p. 108). Nesse sentido, Anna Maria Campos (1990, p.35), ensina que “somente a partir da organização dos cidadãos vigilantes e conscientes de seus direitos haverá condição para a *accountability*. Não haverá tal condição enquanto o povo se definir como tutelado e o Estado como tutor”. Portanto, os cidadãos devem assumir também uma postura responsiva, reconhecer como seu o dever de controlar as ações dos governantes.

Desse modo, é imprescindível que se ultrapasse a cultura do segredo que imperava na Administração Pública, considerando a abertura dos dados e registros mantidos por um organismo público, independente de suporte, fonte ou a data de criação (MARTINS, 2011, p. 234). Em um governo democrático, o direito de acesso à informação deve ser implementado de forma plena e transparente, postura não condizente com o sigilo e sonegação de acesso aos documentos públicos, principalmente porque o segredo e, conseqüente acesso privilegiado a informações, fomenta esquemas de corrupção. Portanto, “a transparência melhora o processo de tomada de decisões dos próprios servidores na medida em que os obriga a adoção de comportamentos mais responsáveis, o que gera um óbvio controle sobre a corrupção ao dificultar acordos e atitudes ilegais” (SILVA, DE LA RUE, 2014, p.412).

Logo, é fundamental que os governos “confiram total publicidade das transações que fazem em nome do interesse público, uma vez que, ao se falar em democracia, crucial que os atos governamentais sejam transparentes, permitindo o acompanhamento destes pelos cidadãos” (FILGUEIRAS, 2011, p.75). Diz-se que a transparência no governo pode ser de duas formas, ativa ou passiva. Na transparência ativa, “a Administração Pública divulga informações à sociedade por iniciativa própria, de forma espontânea, independente de qualquer solicitação”, já na passiva, o “Poder Público divulga informações sob demanda em atendimento às solicitações da sociedade” (GRUMAN, 2012, p.102).

No Brasil, segundo pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet denominada “TIC Governo Eletrônico 2013”, no que concerne à transparência ativa dos órgãos públicos federais e estaduais, “são apresentados com mais frequência na Internet dados sobre compras, licitações ou compras eletrônicas (94% dos órgãos federais e 87% dos estaduais) e contas públicas ou prestação de contas (92% dos órgãos federais e 79% dos estaduais)” (BRASIL, 2014, p.144). Por outro lado, as informações menos disponibilizadas na Internet são “a lista de salários de servidores públicos, que é divulgada por 92% dos órgãos públicos federais e

75% dos órgãos estaduais, e os catálogos de serviços públicos, que são publicados por 72% dos órgãos federais e 77% dos estaduais” (BRASIL, 2014, p.144).

Já sobre a transparência passiva, a pesquisa destacou que “o e-mail é a principal forma mantida pelos órgãos públicos federais (94%) e estaduais (96%). O formulário eletrônico também tem sido bastante utilizado, presentes em 84% dos websites de órgãos federais e 74% dos estaduais” (BRASIL, 2014, p.144). Ademais, “tanto os órgãos federais quanto os estaduais demonstraram baixa disponibilidade de atendimento on-line em tempo real, com 9% dos órgãos públicos federais e 11% dos estaduais permitindo contato por canais como chats, por exemplo” (BRASIL, 2014, p.144).

Com a promoção da transparência no Poder Público pode-se potencializar a participação cidadã na gestão dos bens e interesses públicos. Isto porque, “sólo si los ciudadanos cuentan con acceso a la información en resguardo del gobierno, es que podemos hablar de ciudadanos plenamente informados y listos a ejercer su derecho a participar como ciudadanos democráticos” (ACKERMAN; SANDOVAL, 2005, p. 18). Portanto, é possível inferir que uma forma positiva do exercício da cidadania na sociedade em rede depende da interligação em rede entre as diferentes mídias, “mas também do domínio individual das habilidades necessárias, para interagir com as ferramentas de mediação, seja das que nos fornecem acesso à informação, seja das que nos permitem organizar, participar e influenciar os acontecimentos e as escolhas” (CARDOSO, 2007, p. 32).

Por consequência, o acesso a dados governamentais resulta em um maior controle social, sendo este classificado na categoria dos direitos e garantias individuais, visando atender não somente interesses individuais, mas ao interesse público, o bem comum, o interesse da sociedade, a coletividade, a cidadania (SIRAQUE, 2006, p.105). Nesse sentido:

A Internet é vista como facilitador da participação da sociedade no governo e do exercício do controle social. Não é por meio da tecnologia que se criará a participação, nem o controle social, mas, se já existem mecanismos para isso, então ela pode facilitar sua concretização. Um exemplo é a elaboração do orçamento participativo para alguns municípios e estados brasileiros (CHAIN; KNIGHT; PINTO, 2004, p.49).

A tecnologia pode, portanto, facilitar a concretização da participação popular e o controle social maior no exercício dos atos administrativos. Dessa forma, o governo deve proporcionar espaços que permitam que o cidadão emita sua opinião. Nesse sentido, de acordo com a Pesquisa TIC Governo Eletrônico 2013 no que diz respeito às formas de participação dos cidadãos no governo eletrônico, concluiu-se que “55% dos órgãos públicos

federais declararam que realizaram consulta pública on-line; 29% fizeram enquetes; e 19% disseram que mantiveram fóruns de discussão ou comunidades pela Internet nos 12 meses anteriores à pesquisa” (BRASIL, 2014, p.145). Já as “consultas públicas foram realizadas por 53% dos órgãos estaduais, seguidas da existência de enquete (28%) e fóruns de discussão ou comunidades (17%)” (BRASIL, 2014, p.145).

As porcentagens são relativamente próximas, tanto na esfera federal, quanto estadual, revelando que o maior número está relacionado com o instrumento de consulta *on-line*, o qual fica limitado a certo assunto durante um determinado período de tempo, não sendo a ferramenta mais favorável a um debate democrático mais profundo. Por outro lado, os fóruns de discussão ou comunidades não ultrapassam o índice de 20% em nenhuma das esferas, embora estes sejam mais propícios ao compartilhamento de opiniões, questionamentos, participação popular que os demais, revelando ainda um longo caminho a ser percorrido para o aprofundamento das práticas democráticas.

Oportunizar esses locais de participação pode incrementar o processo democrático brasileiro, bem como desenvolver uma cultura de confiança sobre o governo eletrônico nacional. Ressalta-se esse ponto porque as pesquisas acerca do uso dos brasileiros dos *sites* governamentais indicam que ainda existe uma grande desconfiança dos cidadãos quanto aos serviços ofertados, sendo que, do total de entrevistados “53% declararam preferir fazê-los pessoalmente e 16% afirmaram que têm preocupação com a proteção e segurança de seus dados” (BRASIL, 2015, p.163). Ou seja, mais da metade dos entrevistados ainda preferem a via física ao meio eletrônico para ter acesso aos serviços governamentais.

Nesse sentido, os governos devem investir na divulgação das possibilidades de realizar serviços *on-line*, sensibilizando a população, bem como investir em segurança para que esse temor se dissipe. Isso porque, a prestação de serviços diferenciados nas mais diversas esferas de direitos pode proporcionar novas formas de fruição e concepção dessas atividades, como é o caso dos disponíveis na área de educação por meio de TIC, que podem ser mais um poderoso aliado para construir novos modelos educacionais, pautados na educação continuada e nas inteligências coletivas.

Ademais, 16% dos cidadãos entrevistados dizem que encontram dificuldade ao entrar em contato com a administração pública pela Internet e 15% relatam que foi difícil encontrar os serviços que procuravam (BRASIL, 2015, p.163). Dessa forma o meio tradicional de ir até uma repartição pública e conversar diretamente com um funcionário parece ser a alternativa mais viável para uma significativa parcela da população brasileira.

A pesquisa também apontou que do total de entrevistados, “10% afirmaram que dificilmente receberam um retorno às suas solicitações e 8% declararam que não conseguiram completar a transação pela Internet, ainda que os serviços estivessem disponíveis on-line” (BRASIL, 2015, p.163). Ao não receber o retorno do Poder Público sobre uma solicitação feita através da Internet o cidadão se vê desestimulado a retornar ao portal, em vista da tentativa anterior fracassada. O usuário fica desconfiado da real efetividade dos serviços disponibilizados por esse meio, optando por não mais utilizá-lo.

Nesse sentido, o governo eletrônico brasileiro apresenta algumas particularidades no que concerne aos serviços que disponibiliza *on-line*. Segundo dados da Pesquisa TIC Governo Eletrônico são mais comuns atividades que não envolvam transações, dessa forma:

Enquanto a maior parte dos órgãos públicos federais e estaduais permite que seus usuários façam download de documentos ou formulários (80%) e preencham formulários (62%) pelo website, menos da metade dos órgãos federais e estaduais possibilita a realização de serviços mais sofisticados, como: consultar processos administrativos ou judiciais em andamento (43%); fazer inscrições ou matrículas (35%); fazer emissões de documentos (32%); realizar agendamentos (32%); e emitir boletos de tributos (25%) (BRASIL, 2014, p.141).

Pode-se perceber, através desses dados, que o governo eletrônico brasileiro ainda não disponibiliza serviços de forma mais sofisticada. O contexto indica que existe mais uma disponibilização de informações de serviços, no máximo a possibilidade de preenchimento de formulário, mas ainda não alcançou o estágio de ofertar o serviço de forma plena no ciberespaço.

Esse quadro precisa ser superado, especialmente quando se contribui para a efetividade do direito à educação já que os serviços de governo eletrônico nacional estão relacionados com a educação pública “são os mais procurados ou realizados pelos usuários de Internet com 16 anos ou mais (24%), seguidos por aqueles referentes a impostos e taxas governamentais (23%)” (BRASIL, 2015, p.161) ⁴⁷.

A maior procura por serviços relacionados à educação pode ser relacionada com a iniciativa governamental de unificar a entrada nas universidades públicas por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, sendo que as informações e os procedimentos do Exame são feitos através da Internet, bem como a posterior matrícula no ensino superior. Já a busca por serviços referentes a impostos e taxas governamentais pode ser explicada no interesse maior

⁴⁷ Por outro lado, ressalta-se que os serviços relacionados “a transporte público e outros serviços urbanos – como limpeza, conservação de vias e iluminação (11%) – e outros sobre polícia e segurança – como boletins de ocorrência, antecedentes criminais e denúncias (7%) – foram os menos procurados ou realizados por esses usuários” (BRASIL, 2015, p.161).

do Poder Público em ofertá-los, ou seja, aumento da capacidade arrecadativa, como acontece no caso da Declaração do Imposto de Renda, feita inteiramente *on-line*.

Considerando esse contexto do governo eletrônico, alguns autores sustentam a tese de que, mais do que disponibilizar serviços e informações, que é o ponto do governo brasileiro, faz-se necessário chegar ao conceito de governança eletrônica, que estaria voltada a uma concepção mais abrangente desses processos, mais democrática. Esse é o posicionamento de Marco Aurélio Ruediger (2002, p.1), ao dissertar que:

O termo governo eletrônico tem foco no uso das novas tecnologias de informação e comunicação [TIC] aplicadas a um amplo arco das funções de governo e, em especial, deste para com a sociedade. Em conjunto, tecnicamente, o governo eletrônico, além de promover essas relações em tempo real e de forma eficiente, seria ainda promotor de boas práticas de governança e, potencialmente, catalisador de uma mudança profunda nas estruturas de governo, proporcionando mais eficiência, transparência e desenvolvimento, além do provimento democrático de informações para decisão. Nessa versão, chamaremos o governo eletrônico de governança eletrônica, ressaltando a sua dimensão política e cívica.

Também é essa a contribuição de Tomás Aquino Guimarães e Paulo Henrique Ramos Medeiros (2005, p.2) ao se referirem que a governança eletrônica “seria, então, o resultado da contribuição do e-gov para um contexto maior no qual o governo formula e implementa suas políticas com a participação da sociedade [...]”. Nessa medida, a promoção de direitos fundamentais como o da educação assumiria um comprometimento mais abrangente que apenas a disponibilização de serviços que seguem a mesma lógica burocrática da Administração Pública, sem qualquer inovação e preocupação com um processo de emancipação do indivíduo.

Nesse contexto, a governança eletrônica estaria relacionada com a capacidade de implementação de políticas públicas “voltadas à consecução e à otimização da gestão, à adoção de métodos de avaliação, controle, e responsabilização, à prevenção de riscos e à correção de desvios, visando a promover a eficiência e a transparência institucionais e a participação e o bem-estar da sociedade” (ALVES, 2011, p.235). Dessa maneira, o modelo de governança seria representativo da preocupação com um processo mais abrangente, voltado aos ideais democráticos, com vistas ao bem-estar da população e, pode-se dizer, comprometido com a prestação de serviços e informações, bem como na efetivação de direitos fundamentais nesse âmbito.

Logo, o conceito de e-governança pode e deve incluir a melhoria da eficiência e da eficácia, mas a elas não se resume; e-governança é o exercício de uma nova forma e de uma nova possibilidade de governar, com a participação de uma ampla rede de atores (CUNHA,

MIRANDA, 2013, p.547). E, segundo essa concepção, infere-se que é um modelo que parte da premissa da necessária inclusão digital, ou seja, o bem-estar da sociedade na governança está diretamente relacionado com a possibilidade de acesso de todos os cidadãos às tecnologias de informação e comunicação.

Tadao Takahashi (2005, p.56) afirma que “com parcela tão reduzida da população brasileira na Internet, todas as iniciativas do tipo ‘democracia eletrônica’ via *websites*, *blogs*, etc., [...] já nascem com um pecado original no Brasil: são dirigidas para uma minoria muito elitizada [...]”. Dessa forma, o uso do governo eletrônico está condicionado a uma forte ressalva, de que uma parcela significativa da população brasileira está excluída desse processo.

De acordo com a Pesquisa TIC Domicílios, em 2014, havia “computador em 55% dos domicílios de áreas urbanas, proporção que não passa de 23% nas áreas rurais”, sendo que, no Sudeste essa porcentagem era de 59%, no Sul de 57%, no Centro-Oeste 48%, no Norte 33% e no Nordeste 37% (BRASIL, 2015, p.136). Portanto, pouco mais da metade dos domicílios no Brasil tem um computador na área urbana, apresentando uma desigualdade ainda maior entre as regiões do Brasil. Novamente, além da desigualdade econômica e social, nesse caso, há uma forte diferença regional quando do acesso dos brasileiros ao computador.

Somado a isso, sabe-se que “metade (50%) dos domicílios brasileiros possuem acesso à Internet, o que representa cerca de 32,3 milhões de domicílios” (BRASIL, 2015, p.141). Sendo que, desses domicílios com acesso a Internet, 14% é de classe DE e de 17% de domicílios com renda familiar até um salário mínimo e que, na classe A e em residências com renda familiar superior a dez salários mínimos esse índice chega a 98% e 95% (BRASIL, 2015, p.141). Todas essas diferenças resultarão, como se verá no próximo tópico, em desigualdades educacionais, já que, aqueles com condições financeiras para acessar tecnologias informacionais e Internet de qualidade elevada, em tese, possuem maiores condições para o desenvolvimento de novas habilidades para a formação no século XXI.

Esses dados de acesso ao computador e internet refletem diretamente no perfil de usuário de e-Gov no Brasil, constituindo-se “apenas 29% na classe DE e de 31% entre aqueles com renda familiar de até um salário mínimo”, sendo “significativamente mais alto o percentual de usuários de e-Gov entre aqueles com nível superior (71%) e das classes A e B (82% e 60%, respectivamente)” (BRASIL, 2015, p.162). Esses índices revelam que o acesso à Internet é desigual no país, sendo que a porcentagem daqueles que usufruem dessa tecnologia está muito aquém da metade nos casos de brasileiros das classes mais pobres. Dessa forma, essa conjuntura reflete diretamente na diversidade dos usuários que utilizam o governo

eletrônico, ou seja, boa parcela da população brasileira nem sequer navega no ciberespaço e, portanto, também não utiliza os serviços disponíveis nos portais governamentais, como por exemplo, não se apropria de programas educativos disponíveis *on-line*.

Então, é necessário que se ofereça uma plataforma educativa *on-line* com vistas à promoção do direito à educação com qualidade, mas também, deve-se oportunizar acesso aos instrumentos necessários para que todos possam usufruir de programas como o e-ProInfo. Por isso, faz-se indispensável a implementação de políticas públicas de “acesso igualitário às tecnologias de informação e comunicação, é um compromisso do governo – Ministério da Educação e Secretarias Educacionais – e dever do Estado, rumo à consolidação/implementação da cidadania” (BERNARDES; SANTOS; ROVER, 2009, p. 66).

Nesse sentido, um processo democrático dentro de uma concepção de governança não prescinde de verdadeira participação popular na gestão da coisa pública, principalmente no que diz respeito à efetivação de direitos fundamentais, portanto, deve fomentar o acesso ao ferramental necessário para tanto. Nessa linha, é importante salientar que o direito à informação instrumentaliza a efetivação de outros direitos como o direito à educação e o direito à verdade ou a saber a verdade (JÁUREGUI, 2010, p. 33). Nesse ponto de vista,

[...] restringir o acesso à informação nada mais é que impedir a população de compreender e exigir a realização de políticas públicas voltadas à educação, à saúde, à assistência social, ao trabalho, etc., retirando assim o seu direito de participar ativamente da construção do processo de tomada de decisão em assuntos que lhe atingem diretamente (SILVA; DE LA RUE, 2014, p.411).

Dessa maneira, um cidadão formado com educação crítica, na diversidade e que pode ter acesso a informações públicas, participa mais ativa, consciente e fundamentadamente nos assuntos governamentais. Nessa conjectura que o governo deve certamente buscar, inclusive, efetivar direitos fundamentais dos cidadãos. Isso porque tais direitos podem ser efetivados através de iniciativas disponibilizadas nos *sites* governamentais, seja por programas e serviços (direito à saúde, à educação, ao trabalho, etc.) ou pela divulgação de informação (direito de acesso à informação).

É a partir desse contexto que se busca compreender o papel desempenhado pelos programas educativos *on-line* disponibilizados aos usuários, para verificar se são desenvolvidos a partir da concepção de governança, oportunizando o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam a participação social e política dos atores engajados no processo educativo ou se ao revés, apenas reproduzem as práticas burocratizadas e unilaterais tradicionalmente empreendidas pela “educação bancária”.

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DO PROINFO AO E-PROINFO

Diante do que já foi exposto, fica impossível desconsiderar as implicações que a Internet trouxe para a vida em sociedade. Nesse sentido, “a internet é a grande revolução do nosso tempo, e seus efeitos, como dito, se projetam à esfera das liberdades. Cita-se, por exemplo, a gama de informações dos indivíduos que se encontram na rede, e que podem ser utilizadas com as mais diversas finalidades” (ISAIA; GADENZ; ALMEIDA, 2014, p. 105). Informações que, muitas vezes, podem confundir o internauta, principalmente porque é gerada em grande quantidade no ciberespaço, sendo impossível assimilar o conjunto do que é processado todos os dias na Internet.

Como já abordado, esse universo informacional deve ser percebido com perspectiva crítica e autônoma. E somente alguém que tenha recebido uma educação de qualidade possui os requisitos necessários para interagir na Internet de forma emancipatória e segura. E, para tanto, é necessário que se modifiquem os processos pedagógicos, que eles superem o modelo tradicional e bancário, para assumir uma mudança educativa em direção à sociedade em rede, com características problematizadoras e democráticas. Pedro Demo (2009, p. 61-62), nesse sentido, aponta que:

O mundo das tecnologias é propício a modismos, em especial quando se supõe que mudança tecnológica significa *ipso facto* mudança pedagógica. Muitas vezes, trata-se de vinho novo em garrafa velha, como é o caso mais que típico das tecnologias mais avançadas para “melhorar” a aula instrucionista. [...] Perde-se de vista que uma das mensagens mais lapidares das novas tecnologias é que, no fenômeno da aprendizagem, o centro é o aprendiz, razão pela qual a internet evoluiu para sua configuração 2.0., na qual autoria interativa é conclamada constantemente.

Portanto, a mudança necessária para que seja possível construir novas práticas educativas na sociedade em rede reside na pedagogia, na forma que as novas tecnologias serão utilizadas quando associadas à educação. A *web 2.0* tem por característica mais marcante a interatividade, por isso, os programas educativos disponibilizados pelo governo devem apresentar um formato dinâmico, que possibilite a construção de conhecimento coletivo e colaborativo. Não existe sentido em transpor as velhas práticas pedagógicas da modernidade, engessadas pela limitação de seu tempo, em um uma sociedade dinâmica, interconectada e veloz como a do século XXI. Como destacado por Pedro Demo (2009) no trecho acima, reproduzir as práticas pedagógicas antigas no ciberespaço é colocar roupa

nova em problemática antiga, ou seja, desperdiça-se qualquer potencialidade que as TIC podem trazer ao campo educacional.

Considerando o exposto, o governo eletrônico também pode e deve efetivar o direito à educação quando disponibiliza programas educativos em suas páginas. Isso propicia a ampliação do espectro de pessoas que podem entrar em contato com o que é produzido nesse âmbito, desde professores até pessoas aposentadas, alunos, adultos, homem, mulher, ou seja, qualquer um. Vale ressaltar que é necessária a oferta de um projeto com substância, voltado para autonomia e emancipação dos educandos. Dessa forma, conforme exposto por Marlene Zwierewicz (2007, p.96), é fundamental que a aprendizagem transponha limites “institucionais”, assegurando que o processo educativo interno “seja uma das dimensões da formação do ser humano que se complementa como a continuidade da aprendizagem no espaço das residências, do trabalho e do lazer, entendendo-se que se aprende em qualquer hora, em qualquer momento e lugar”. Fala-se, portanto, em um aprender contínuo, por toda a vida, um saber que se soma – mas que não está limitado - aos anos de estudo na estrutura educacional formal. Saber imprescindível na atualidade em razão da velocidade que a sociedade em rede implica, inclusive ao conhecimento.

Logicamente, esse processo de aprendizagem no ciberespaço apresenta novos desafios para os educandos, como por exemplo, na necessidade de autodisciplina para evitar a dispersão com tantas informações e atividades disponíveis na Internet e tantas como mais convidativas que as tradicionais tarefas educativas. Assim,

[...] há que se ressaltar também que a auto-aprendizagem requer maturidade e foco no que se quer aprender, pois o ambiente virtual é potencial de situações que desviam a atenção, remetem a um universo entrecortado e fragmentado de informação, de teor nem sempre confiável. Além disso, as condições de aprendizagem e disciplina, necessárias ao indivíduo que opta por essa forma de estudo, representam o elemento principal quando a prática educativa visa à inclusão social (SOARES, 2006, p.71).

Novos desafios se apresentam ao se utilizar TIC como uma forma de acesso e promoção do direito à educação, principalmente quando se trata de programas desenvolvidos e disponibilizados através do governo eletrônico. Por outro lado, o uso de TIC voltado à educação pode proporcionar às pessoas o desenvolvimento de novas habilidades, um reinventar do ser, por meio do campo de organização dos sujeitos, “estruturando a condução de suas condutas e produzindo outro tipo de sujeito, que assume a condução de si mesmo e dos outros e que cria as próprias condições para viver e conviver em uma sociedade em rede e estar disponível para acessar e ser acessado” (LOUREIRO; LOPES, 2015, p.369). Dessa

forma, o ciberespaço pode propiciar um ambiente didático criativo e reflexivo, no qual o indivíduo se (re)constrói, mas também influencia o todo, construindo a inteligência coletiva e sendo por ela construído, num processo circular e contínuo de formação.

Sabe-se, entretanto, que esse ideal só pode ser alcançado por pessoas que tenham acesso às tecnologias de informação e comunicação – as incluídas digitalmente. Conforme exposto, no Brasil existe uma grande disparidade no acesso à Internet, sendo que as classes mais altas têm o maior percentual de inclusão, o que acirra ainda mais a desigualdade social existente no país. Ocorre que, além de acesso, se faz necessário o que se denomina de alfabetização digital, relacionada com “las habilidades básicas relativas al uso de TIC que toda a persona debe manejar para ser/estar socialmente excluido”, bem como, “por extensión proporciona una base desde la cual es posible desarrollar nuevas habilidades y competencias facilitadas por el acceso a las TIC” (SEVERIN, 2014, p.2). Habilidades que só podem ser adquiridas no ciberespaço.

Pedro Demo (2005, p.38) afirma que o analfabetismo digital está se tornando o pior de todos, já que “enquanto outras alfabetizações são já mero pressuposto, a alfabetização digital significa habilidade imprescindível para ler a realidade e dela dar minimamente conta, para ganhar a vida e, acima de tudo, ser alguma coisa na vida”. Realidade esta que tem o uso das tecnologias de informação e comunicação como uma das principais características sendo fundamental que se aprenda a operá-las.

Ao contrário do autor anterior, há quem prefira o uso da expressão “letramento digital” ao considerar que:

Alfabetização é simples habilidade de reconhecer os símbolos do alfabeto e fazer as relações necessárias para a leitura e escrita, o que encontra correspondente na alfabetização digital como aprendizagem para uso da máquina. O letramento, contudo, é a competência em compreender assimilar, reelaborar e chegar a um conhecimento que permita uma ação consciente, o que encontra correspondente no letramento digital: saber utilizar as TICs, saber acessar informações por meio delas, compreendê-las, utilizá-las e com isso mudar o estoque cognitivo e a consciência crítica e agir de forma positiva na vida pessoal e coletiva (SILVA et. al, 2005, p.33).

Portanto, o letramento digital é figura imprescindível na leitura do mundo pelo sujeito, fundamental na sua autonomia diante das transformações da sociedade em rede, pois, mais do que ser incluído digitalmente, é fundamental que essa inclusão não seja pela metade, precária, apenas de fachada, não substancial.

Isso porque, a tendência é considerar a inclusão “o que não passa de efeito de poder, à medida que se reservam para eles os restos, tais como: equipamentos sucitados,

cursos precários, ambientes improvisados, treinamentos encurtados, programas baratos” (DEMO, 2005, p.38). Não pode existir, nessa medida, uma inclusão sucateada, que não conceda os meios necessários para que a pessoa se insira no mundo, participe, modifique sua realidade. Proporcionar o acesso à tecnologia ultrapassada, sem oportunizar o acesso de qualidade à Internet não conferirá oportunidades reais para indivíduo atuar na sociedade em rede, dará apenas a sensação de que está incluído, mas, de fato, estará excluído na própria inclusão, pois inclusão nas margens não pode ser considerada verdadeira inclusão.

É nesse sentido que Nelson de Luca Pretto (2006, p.19) afirma que a inclusão deve ser sociodigital porque, “para nós falar em inclusão é articular temas como acesso às máquinas, conexão, *software* livre, universalização de serviços de comunicação, cidadania plena e transformação da escola em espaço de produção de cultura, em cada contexto na qual ela se insere”. Dessa forma, o digital está intrinsicamente ligado às condições sociais de produção e acesso às novas tecnologias, sendo que o não acesso a elas pode gerar mais desigualdade entre as pessoas.

Diante desse contexto, o Estado tem o dever de buscar diminuir essas desigualdades entre os cidadãos, e uma das iniciativas para tanto é realizada por meio de programas governamentais que têm por objetivo fornecer equipamentos e aliar as tecnologias de informação e comunicação à educação visando inclusão digital. Esses programas são desenvolvidos pelo Brasil há algum tempo⁴⁸, mas iniciativa considerada antecessora do atual Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE).

Este programa foi lançado em 1989, por meio da Portaria Ministerial nº549/GM e “visava definir estratégias não para a utilização de informática no processo de ensino e aprendizagem, mas a disseminação da informática educativa no país” (LOUREIRO; LOPES, 2015, p.364). O PRONINFE tinha por escopo dar um primeiro passo no contato das pessoas que compunham o universo escolar com a informática, não tinha, portanto, o objetivo maior de desenvolver formas diferenciadas de aprendizagem por e com as novas tecnologias. Pode-se dizer que o programa visava habilitar os educadores e educandos no uso dos equipamentos, mas ainda distante de qualquer pretensão de criação e modificação do processo educativo por meio de TIC.

⁴⁸ De acordo com Maria Candida Moraes (1997) as primeiras iniciativas de investigação do uso de computadores na educação brasileira foram desenvolvidas nas universidades. Como instituição pioneira, em 1972, através do Departamento de Cálculo Científico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), utilizou-se o computador em atividades acadêmicas, dando origem ao Núcleo de Computação Eletrônica. Já em 1973 surgiram as primeiras iniciativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em 1975 desenvolveu-se uma iniciativa semelhante na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Maria Candida Moraes (1997, p.12) aponta que o programa propunha a utilização da informática no ensino básico e médio, bem como de educação especial, com “o fomento à infra-estrutura de suporte relativa à criação de vários centros, a consolidação e integração das pesquisas, bem como a capacitação contínua e permanente de professores”. Portanto, o PRONINFE destinava-se ao fornecimento de infraestrutura às escolas, de forma que essas pudessem apresentar as novas tecnologias aos educandos e educadores. Oportunizava um primeiro contato, um reconhecer dos novos dispositivos informáticos, uma primeira (mais ainda insuficiente) inclusão.

Nesse sentido, a “inserção de TICs na educação com a instalação dos laboratórios de informática nas escolas também vem, em geral, seguindo a mesma lógica tecnocrática de instalação de infocentros, sem um aprofundamento dos novos usos sociais das tecnologias” (DAMASCENO; BONILLA; PASSOS, 2012, p.33). Está crítica merece destaque, uma vez que, o pouco contato com as novas tecnologias que estudantes e professores podem ter durante o período escolar dificulta o incremento do uso das TIC, ou seja, apenas aprender a usar um computador não problematiza ou ensina alguém a lidar com os diversos desafios que o ciberespaço apresenta.

Esse ponto indica o que parece ser uma iniciativa de inclusão digital pouco substancial, que carece de uma problematização maior do uso de tecnologias de informação e comunicação na escola. Dessa forma, “de novo, corremos o risco de alimentar o fosso entre pobres e ricos, já que os jovens que possuem o acesso individualizado em casa – muitas vezes em banda larga – interagem plenamente com a cibercultura [...] Enquanto isso, aos filhos dos pobres... aulas de informática!” (PRETTO, 2006, p.16).

Assim, depois de oito anos de desenvolvimento, o PRONINFE encerrou suas atividades dando lugar ao Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado pela Portaria nº522 do Ministério da Educação e Desporto no ano de 1997⁴⁹. Este apresentava como finalidade a disseminação do “uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencente às redes estadual e municipal⁵⁰” (BRASIL, 1997a). Com este novo programa fica estabelecido, inclusive, que as ações do programa estariam sob responsabilidade da Secretaria de Educação

⁴⁹ A Portaria inicial que instituiu o ProInfo foi revogada em 2012 pela Portaria nº 1.322, embora não faça qualquer grande modificação com relação à antecedente, sendo a única determinação diferenciada a que afirma que a gestão do ProInfo Campo fica delegada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, no que concerne à fixação de normas, diretrizes e critérios para a execução do programa.

⁵⁰ Artigo 1º da Portaria nº522 de 1997.

à Distância⁵¹ do Ministério, articulada com as secretarias de educação do Distrito Federal, estados e municípios, estando a cargo do Secretário de Educação à Distância expedir normas e diretrizes necessárias à execução do programa.

A cargo da Secretaria de Educação à Distância, o ProInfo apresenta a indicação de qual será seu norte. Regulamentada no ano de 2005 pelo Decreto nº 5.622, a educação à distância é conceituada como modalidade educacional “na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempo diversos” (BRASIL, 2005). Nesse sentido:

Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos (ALVES, 2011, p.90)

Logicamente, uma vantagem da educação à distância reside na flexibilidade de horários que ela permite, já que educando e educador não precisarão estar ao mesmo tempo e no mesmo espaço para o desenvolvimento de suas atividades. Por outro lado, ressalvas como lacuna deixada pela eliminação da “interação face-a-face do educador com seus alunos (como promover o desenvolvimento social e comportamental?); o reconhecimento dos cursos (como garantir um mínimo de qualidade a estes programas?); e a dificuldade em se lidar com a tecnologia (O EAD é para todos?)” (SÁ, 2011, p.3) devem ser levadas em consideração.

Segundo documento de Diretrizes do ProInfo, o programa apresentava como justificativa a vital importância que “a maioria dos indivíduos saiba operar com as novas tecnologias da informação e valer-se destas para resolver problemas, tomar iniciativas e se comunicar”, sendo que, “uma boa forma de se conseguir isto, é usar o computador como prótese de inteligência e ferramenta de investigação, comunicação, construção, representação, verificação, análise, divulgação e produção do conhecimento” (BRASIL, 1997b). Esse documento revela que, pelo menos em tese, o programa é mais aberto que o seu antecessor, contemplando a possibilidade de criação e construção de conhecimento através do computador.

As disposições mais detalhadas do programa são apresentadas no Decreto nº 6.300 de 2007, conhecido como “Lei do ProInfo”. O programa divide-se em dois, após essa

⁵¹ Importante destacar que a Secretaria de Educação à Distância foi extinta no ano de 2011, sendo que seus projetos migraram para a Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior.

reformulação do decreto, ProInfo Urbano e ProInfo Rural, “com o objetivo de atender também as escolas situadas nas zonas rurais” (BONILLA, 2010, p.46). O agora denominado “Programa Nacional de Tecnologia Educacional” será executado no âmbito do Ministério da Educação e apresenta como propósito o “uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica⁵²” (BRASIL, 2007). O programa modificou o nome, ao perceber que o uso da expressão “informática na educação” não seria o mais adequado para as ações que teriam relação com a sociedade em rede, até porque, a antiga denominação ainda conferia às novas tecnologias um papel acessório no desenvolvimento educativo e não um papel central no programa.

Maria Helena Silveira Bonilla (2010, p.46) mostra-se favorável à troca da nomenclatura, pois tecnologia é um termo mais amplo que engloba diferentes mídias. Entretanto, a autora considera questionável a mudança do termo “na Educação” por “Educacional”. Segundo ela, a primeira designação carregaria um sentido mais amplo, “inferindo que é possível, na educação, utilizarmos toda e qualquer tecnologia que esteja disponível na sociedade”. Já a segunda expressão seria mais restrita, “inferindo que existe uma tecnologia própria para a educação, uma vez que o ‘educacional’ está posto como marca de um determinado tipo de tecnologia”, aquelas desenvolvidas especialmente para o ambiente escolar.

Refletindo sobre seus argumentos entende-se que eles são oportunos, pois limitar o uso de tecnologias na educação para somente aquelas que foram desenvolvidas para esse fim em especial, é deixar de compreender a dinamicidade da configuração da sociedade em rede e de como a criação de novas tecnologias pode ser veloz e fluida, bem como, servir a diversos propósitos.

O Decreto determina que o Ministério da Educação se responsabiliza pela implementação de ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas, promover em conjunto com o Distrito Federal, estados e municípios, programa de capacitação para os agentes educacionais e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores, bem como, disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações⁵³ (BRASIL, 2007).

Já o Estados, o Distrito Federal e os Municípios que aderirem ao ProInfo são responsáveis por prover a infraestrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do programa, viabilizar e incentivar a capacitação de professores e

⁵² Artigo 1º do Decreto nº 6.300 de 2007.

⁵³ Artigo 3º do Decreto nº 6.300 de 2007.

outros agentes educacionais para o uso de TIC, assegurar os recursos humanos necessários e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio nas atividades de capacitação na escola, como também, assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do programa⁵⁴ (BRASIL, 2007).

A divisão de responsabilidades no programa ficou assimétrica, uma vez que, a arrecadação dos Municípios é significativamente menor do que os outros entes federativos. Dessa forma, o Município ficaria sobrecarregado ao assumir todas essas obrigações, podendo resultar em uma desistência posterior no andamento do projeto. Importante, portanto, que se repense a divisão dos compromissos de cada instância governamental, levando em consideração a real possibilidade de cada um arcar com as despesas provenientes da implementação do programa, assegurando, assim, uma realização do programa mais responsiva.

Dessa forma, “a União estimula a introdução de novas tecnologias e os entes federados têm a possibilidade de melhorar a qualidade de ensino que oferecem através da tecnologia e, conseqüentemente, podem manter ou atrair alunos” (ESTEVÃO; PASSOS, 2015, p.208). A execução dessas ações, em cada nível, estatal ou municipal, fica a cargo do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Esses núcleos “são estruturados com laboratórios, coordenadores e professores multiplicadores, especialistas em tecnologias de informação e comunicação” (ESTEVÃO; PASSOS, 2015, p.203).

O programa ProInfo ancora-se em seis objetivos que alicerçam as iniciativas do uso das tecnologias de informação e comunicação na educação. O primeiro deles é “promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais” (BRASIL, 2007). Esse escopo é fundamental porque, “de nada adianta o professor ter em sua sala de aula aparatos tecnológicos modernos se sua abordagem metodológica for pautada apenas na transmissão e não na construção dos conhecimentos”, nesse sentido, “a tecnologia é apenas um instrumento e a metodologia é que pode influenciar que seu uso de forma pedagógica contribua no processo de formação do discente” (MORAIS; MELO; NASCIMENTO, 2014, p.9). O uso das tecnologias de informação e comunicação não pode, nessa medida, ficar relegado a mero instrumento acessório, mas deve assumir um local de desenvolvimento de conhecimento diferenciado e colaborativo.

⁵⁴ Artigo 4º do Decreto nº 6.300 de 2007.

Como segundo objetivo, apresenta-se o fomento “da melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2007). Este escopo está intimamente ligado com o primeiro, já que o uso pedagógico das TIC proporciona uma mudança no próprio modo de ensinar, principalmente se este estiver lastreado na concepção de emancipação do educando, tendo como fundação a circularidade, ou seja, se está longe da “educação bancária”. Dessa forma, o uso das tecnologias passa a “interferir nos processos de ensino e aprendizagem, alterando o modo de atuação, metodologias e recursos pedagógicos e despertando na educação o interesse em usufruir a dinâmica dos aparatos tecnológicos no fortalecimento da prática educativa” (MORAIS; MELO; NASCIMENTO, 2014, p.4). As TIC são utilizadas, nesse sentido, para incrementar o processo educacional e, na medida em que produz novos conhecimentos, também influencia a forma de seu uso dentro da sala de aula.

E, para que se possa assumir essa postura de inclusão das tecnologias de informação e comunicação na prática educativa é fundamental que sejam formados educadores para tanto. Nesse sentido é a terceira meta do ProInfo, que está relacionada com a promoção da “capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa” (BRASIL, 2007). Esse ponto é estratégico para o sucesso do ProInfo, já que são os agentes educativos que irão conduzir as experiências dos educandos com as TIC na escola.

Além de estratégico parece ser esta uma das maiores inquietudes também daqueles que pesquisam na área. Conforme levantamento feito por Ronei Ximenes Matins e Vânia de Fátima Flores (2015) sobre as dissertações e teses realizadas entre os anos de 2007 e 2011 relacionados ao ProInfo, apontou que, dentro do banco de dados da Capes, dos nove resultados encontrados, seis versam especificamente sobre a formação de professores para o uso das tecnologias digitais. A conclusão que os pesquisadores chegaram foi de que:

Nos relatos analisados, verificam-se poucas evidências de uso efetivo de tecnologias no ambiente escolar, principalmente no que se refere à sua aplicação pedagógica no ensino e aprendizagem, o que é preocupante, dado o volume de recursos públicos já destinados ao ProInfo. Os resultados das pesquisas também apontaram para a premência da ampliação da formação continuada de professores, fato que está em dissonância com as ações predominantes do Programa, concentradas na aquisição de equipamentos e de infraestrutura (MARTINS; FLORES, 2015, p.123-124).

É possível perceber, então, que embora um dos objetivos do ProInfo seja a formação de professores, este parece ser ainda um dos maiores desafios a ser enfrentado pelo programa. Vale ressaltar o papel central que o professor assume nesse processo, uma vez que eles são “los motores porque tienen la función de acompañar a los y las estudiantes en el

proceso de aprender a aprender” (UNESCO, 2014, p.19). Dessa maneira, não fornecer capacitação adequada aos agentes educativos fulmina boa parte das possibilidades que a inserção das tecnologias de informação e comunicação poderiam ter no ambiente escolar, primeiro porque se o educador que não tiver conhecimento de como usá-las não vai inseri-las em sua atividade docente, segundo porque os educandos perdem a chance de aprender de forma diferenciada através de TIC.

De acordo com relatório feito pela Controladoria Geral da União, em avaliação do ProInfo ficou constatado que “em 51,9% dos laboratórios analisados que já estavam instalados, não houve capacitação de professores pelo NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) no uso da tecnologia para operar os equipamentos” (BRASIL, 2013, p.29). Somado a esse dado, “a falta de capacitação de professores e técnicos atinge pelo menos 9.057 laboratórios urbanos e 6.288 laboratórios rurais” (BRASIL, 2013, p.29-30).

Esses dados podem refletir um descompasso entre o que está estabelecido como escopo do ProInfo e a realidade profissional e pessoal dos educadores no Brasil. Como já apresentado, os professores atuam em situações, na maioria das vezes, precárias no país, seja pelo salário que recebem que está abaixo do que de fato deveriam receber por seu trabalho, seja porque a infraestrutura das escolas públicas está sucateada. E esse contexto diz respeito à forma que os cursos de capacitação dos professores pelo ProInfo é ofertada, ou melhor, “como a maioria dos cursos do NTE se efetivam à distância, e a maioria dos professores e das escolas não contam com acesso a internet, fica difícil a esses professores participarem das formações” (BONILLA, 2010, p.51).

Claro está, portanto, que ao invés de se pensar formas alternativas para a formação dos profissionais no uso de TIC considerando a realidade brasileira no que diz respeito ao acesso a tecnologias e Internet – que é bastante precário – estruturou-se o programa com base em condições ideais e não reais. Uma saída para esse problema seria ofertar cursos presenciais aos educadores, dentro de sua jornada de trabalho, sem os sobrecarrega-los e, ao depender do desempenho durante os cursos, aos poucos se poderia ofertar cursos à distância, o que apenas poderia ser feito após o professor se considerar apto para lidar com as novas tecnologias de forma autônoma.

O quarto objetivo do programa visa “contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próximas às escolas” (BRASIL, 2007). Como anteriormente destacado, a exclusão digital pode agravar as desigualdades sociais já existentes no Brasil. Nesse sentido, “quando una persona queda

excluída del acceso y uso de las TIC, se pierde formas de ser y estar en el mundo, y el resto de la humanidad también pierde esos aportes” (UNESCO, 2014, p.18). Por isso, é fundamental que as pessoas sejam incluídas na sociedade em rede, para além de uma inclusão sem materialidade, mas buscando um incluir que proporcione a oportunidade de atuar no mundo.

Ainda, o ProInfo busca “contribuir para a preparação de jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2007). A educação de jovens e adultos é uma forma de ofertar a oportunidade de continuar a frequência escolar àqueles que não conseguiram terminar os anos escolares na idade correspondente. Formar esses jovens e adultos também no uso de TIC é ampliar o espectro de possibilidades que terão no mercado de trabalho obviamente, porém mais do que isso, é alçá-los a condições mais favoráveis de desenvolvimento enquanto cidadãos.

Nesse sentido, fundamental ultrapassar o que Damasceno, Bonilla e Passos (2012, p.40) denominam de acomodação nas políticas sociais na qual, a capacitação tecnológica “é visada como estratégia para melhoria da qualidade de ensino (no caso dos professores) e de desenvolvimento de habilidades técnicas para a inserção no mercado de trabalho (no caso dos estudantes), sem maiores questionamentos ao modelo social hegemônico”. Portanto, mais do que acomodação que não proporciona uma atitude crítica e positiva inclusive dos próprios processos de formação, busca-se a efetividade do direito à educação com qualidade. E essa qualidade está diretamente relacionada com o poder emancipatório que a educação pode ter na vida do ser humano. Muito além de capacitar para o mercado de trabalho, uma educação de qualidade visa dar condições aos sujeitos para que estes atuem, modifiquem e questionem o *status quo* da sociedade.

E, por fim, o programa tem como objetivo “fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais” (BRASIL, 2007). Esse último escopo expressa a preocupação de que se produza conhecimento a partir do uso de TIC na educação, indicando uma busca por autonomia fundamental no desenvolvimento pedagógico-tecnológico do país. E esses conteúdos digitais devem estar relacionados com a forma de inteligência coletiva, em um saber que se expande, que compartilha, que é coletivo e interativo, feito através da “expressão do movimento do *software* livre, particularmente com os Wikis, e todos os softwares que possibilitam uma produção coletiva de conhecimento” (PRETTO, 2006, p.19)⁵⁵.

⁵⁵ Ao contrário do ponto de verificação de legislação anterior, não foram localizadas pesquisas consistentes e atuais sobre os programas em foco nessa parte da dissertação. Essa foi a constatação de Carmen Lúcia Prata (2005, p. 125) ao analisar dados do ProInfo disponíveis, concluindo que essas informações também eram

Em vista de todos esses objetivos e de forma a respeitar cada contexto escolar existente, fica disposto que as redes de ensino “deverão contemplar o uso das tecnologias de informação e comunicação nos projetos político-pedagógico das escolas beneficiadas para participarem do ProInfo⁵⁶” (BRASIL, 2007). Nesse sentido, José Manuel Moran (2004, p.347) afirma que, na educação sempre são colocadas dificuldades para a mudança, dando justificativas para a inércia ao modificar mais os equipamentos que os procedimentos, mas que a educação de muitos não pode ser mantida na prisão, asfixiada na monotonia que se encontra. Por isso, essa determinação para a contemplação do uso de TIC nos projetos políticos-pedagógicos pode ser uma boa iniciativa para que as escolas debatam e escolham de que forma as TIC podem impactar e modificar o processo educativo, levando em consideração o contexto local de cada instituição.

Dessa forma, Ângela Carrancho da Silva (2011, p.539) afirma que as TIC,

[...] desconectadas de um projeto pedagógico, não podem ser responsáveis pela reconstrução da educação no país, já que por mais contraditório que possa parecer, a mesma tecnologia que viabiliza o progresso e as novas formas de organização social também tem um grande potencial para alargar as distâncias existentes entre o mundo dos incluídos e dos excluídos.

Por isso, é imprescindível que se problematize a introdução de TIC no processo educativo dentro das escolas, de forma que, aqueles que estão diretamente envolvidos com a problemática possam contribuir com sua opinião sobre a forma de implementação do programa. Essa discussão pode ser feita com a comunidade, contemplando um dos princípios do direito à educação, que é a gestão democrática do ensino, sendo que o resultado dessas participações devem espelhar o projeto político-pedagógico da instituição de ensino.

Por fim, fica determinado que as despesas do programa “correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE [...]” (BRASIL, 2007).

O ProInfo está associado com dois outros programas: o Projeto “Um computador por aluno” e o Programa “Banda Larga nas Escolas”⁵⁷. As duas iniciativas estão voltadas

inconsistentes, sendo que, “esse é um item que merece ser pontuado, considerando a sua relevância para uma real identificação de resultados de programas nas escolas”. Nesse sentido, não existem dados atuais de avaliação do programa que possam indicar o desenvolvimento das ações que lhe compõem. O mais recente estudo feito sobre o ProInfo é um relatório desenvolvido pela Controladoria Geral da União de 2013, documento que foi utilizado nessa dissertação mas que, ressalta-se, tem limitações no que concerne a uma compreensão mais abrangente do projeto. A falta de um acompanhamento consistente dos programas exclui a possibilidade da avaliação e aprimoramento do ProInfo, bem como, impede a compreensão da efetividade do projeto.

⁵⁶ Artigo 4º, Parágrafo único do Decreto nº 6.300 de 2007.

⁵⁷ Esses dois programas estão relacionadas com o ProInfo na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, por isso, a escolha de relacioná-los nesta dissertação.

diretamente com a inclusão digital nas escolas e estão articuladas com o ProInfo na implementação do uso de TIC na educação brasileira.

Nesse sentido, Eugenio Severin (2014, p.5) ao analisar o desenvolvimento de programas de inserção de informática educativa na escola na América Latina, identificou quatro “ondas” de iniciativas com propósitos diferenciados. A primeira aparece no fim dos anos oitenta e tem “la premisa de formar a los estudiantes en conocimientos básicos de tecnología y programación”, voltada para a formação profissional. A segunda onda data da década de noventa e visa “democratizar el acceso a la tecnología, considerando la alfabetización digital como un objetivo indispensable en la formación de los profesores y los estudiantes”, o ProInfo pertence a essa categoria. A terceira está centrada no conteúdo educativo digital, requerendo-se “un contenido digital diseñado especialmente para apoyar la implementación curricular”. E, por fim, em 2007 surgiu a quarta onda, com a finalidade de ofertar “un dispositivo digital para cada estudiante”, já que “con la instalación de los laboratorios de informática, cada estudiante tenía pocos minutos a la semana para acceder a ellos”, o programa um computador por aluno se situa nessa última onda.

Nesse contexto, o projeto “Um computador por aluno” (PROUCA) é regido pela Lei nº 12.249 e pelo Decreto nº 7.243, ambos de 2010. O projeto tem como objetivo “promover a inclusão digital nas escolas de redes públicas de ensino federal, estadual, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência⁵⁸” (BRASIL, 2010a). Busca-se promover tal inclusão por meio da disponibilização de soluções de informática, compreendendo equipamentos de informática, de programas de computador (*software*), bem como, suporte e assistência técnica.

A compra desses equipamentos é feita por meio de licitação pública e pelo regime especial de aquisição de computadores para uso educacional (RECOMPE). O RECOMPE suspende a exigência de alguns tributos e contribuições nos casos especificados em lei para facilitar a compra (BRASIL, 2010a). Para a inclusão neste regime especial dar-se-á prioridade “as soluções de Software Livre e de código Abertos e sem custos de licença” (BRASIL, 2010b). Esta última estipulação está em consonância com a ideia de que o uso de *softwares* proprietários não permitem modificações na sua estrutura e, logicamente, são mais custosos aos cofres públicos. O uso de *software* livre permite que qualquer pessoa o incremente, modifique, colabore em melhoramentos, ou seja, está mais perto do conceito de inteligência coletiva.

⁵⁸ Artigo 7º da Lei 12.249 de 2010.

Dessa forma, o Projeto é “uma iniciativa do Governo Federal que tem como meta contemplar cada estudante da rede de ensino básico com um computador portátil, em busca da qualidade da educação básica brasileira” (FREIRE, 2009, p.5889). A justificativa de se ofertar um computador por estudante reside no fato de que, no caso do ProInfo, no qual há a disponibilização de laboratórios, o aluno não tem muito tempo de acesso às novas tecnologias, não conseguindo desenvolver habilidades mais consistentes no uso do computador e Internet.

Portanto, o objetivo do projeto reside em eliminar uma das principais “barreiras identificadas para o uso dos computadores nas escolas: a dificuldade de ter acesso aos equipamentos, isto é, a falta de flexibilidade de tempo e local para que professores e alunos se beneficiassem da tecnologia de uma forma mais ampla” (BRASIL, 2008, p.61). Esse tipo de projeto, de inclusão das tecnologias de informação e comunicação através da escola é “uma forma de equacionar um maior equilíbrio entre aqueles que possuem acesso a TD (independentemente da escola) e aqueles cujo acesso é cerceado pelas condições precárias de vida” (LOUREIRO; LOPES, 2015, p.365).

Esta é uma forma de propiciar aos alunos a oportunidade de interagir de forma mais intensiva com o computador do que o propiciado na sala de aula. Entretanto, novamente os problemas de acesso à Internet acabam cerceando muito da potencialidade que a tecnologia teria nesse caso, uma vez que, mesmo podendo levar o equipamento para casa, muitos alunos não dispõem de conexão à Internet no domicílio familiar.

Dessa forma, o Programa Um Computador por Aluno visa solucionar uma parte de problema de inclusão digital no Brasil, mas não resolve a questão da falta de acesso à Internet no Brasil, portanto, o Programa “Banda Larga nas Escolas” foi criado pelo Decreto nº 6.424 de 2008 e tem como objetivo equacionar pelo menos em parte esse problema. Este projeto foi possível através de acordo do governo com as empresas de telecomunicações, sendo que “a concessionária deverá instalar **backhaul**⁵⁹ as sedes dos municípios e localizados ainda não atendidos, em suas áreas geográficas de concessão⁶⁰” (BRASIL, 2008, grifo do autor).

Segundo Maria Helena Silveira Bonilla (2010, p.47) com esse acordo, “o governo abriu mão de usar sua própria infra-estrutura para fazer inclusão digital no país, bem como dificultou experiências de redes comunitárias, utilizando tecnologias de redes sem fio, organizadas pela sociedade civil ou pelos poderes públicos locais”. Mesmo com ressalvas, o

⁵⁹ Backhaul, segundo o artigo 3º, inciso XIV do Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008 é “a infra-estrutura de rede de suporte do STFC para conexão em banda larga, interligando as redes de acesso ao **backbone** da operadora” (BRASIL, 2008).

⁶⁰ Artigo 13 do Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008.

programa vem solucionar um problema que é estrutural no Brasil, que é a ampliação do acesso à internet.

Portanto, o Programa Banda Larga nas Escolas se soma às iniciativas dos outros dois programas, ainda ligados ao fornecimento de equipamentos e infraestrutura para proporcionar uma inserção do uso de TIC no ambiente educacional. Nesse sentido, necessário observar que:

A ideia de disponibilizar computadores e acesso à internet nas escolas por ora tem se apresentado apenas como uma forma de ampliar a penetração dessas tecnologias entre os segmentos mais empobrecidos, e a escola parece ser vista apenas como uma via de acesso. Só que isso não basta. A essas iniciativas devem ser somadas inúmeras outras, destinadas a promover o desenvolvimento das habilidades de uso, tanto de professores das escolas beneficiadas com o programa, quanto da população em geral, pois de nada adianta pensar no processo de inclusão digital apenas no aspecto tecnológico, descuidando-se do que se vai fazer com os instrumentos disponíveis (SILVA, 2009, p.95-96).

Nesse contexto, o ProInfo é desenvolvido de forma a promover inclusão digital, inserir as tecnologias de informação e comunicação nas escolas, fornecendo estrutura e formação aos estudantes e professores. Esse propósito é relevante, ainda que enfrente dificuldades de efetivação, pois segundo dados da pesquisa TIC Educação, desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet (2014), “tem sido verificada a presença de pelo menos um computador de mesa na quase totalidade das escolas públicas urbanas (98% das escolas públicas em 2014)”, ademais, “os dados de 2014 também apontam que 92% das escolas públicas brasileiras com computador contavam com algum tipo de conexão à Internet”. Por outro lado, na mesma pesquisa, os diretores afirmaram que a baixa “velocidade de Internet (91%), o número insuficiente de computadores por aluno (91%), a ausência de suporte técnico ou manutenção (88%) e o número insuficiente de computadores conectados à Internet (88%) são fatores que dificultam o uso pedagógico de TIC nas escolas” (BRASIL, 2015). Ainda há um longo trajeto a ser percorrido para que os programas sejam implementados de forma satisfatória, mas pode-se dizer que o impulso inicial foi dado pelo Estado brasileiro.

Constata-se que o projeto do ProInfo avança e sofre transformações com o objetivo de também lançar-se no ciberespaço, o que é feito a partir da plataforma colaborativa de aprendizagem, o e-ProInfo. Importante, então, verificar de que forma esse programa está sendo implementado e como pode contribuir para a promoção do direito à educação através de uma iniciativa de governo eletrônico, objetivo que será desenvolvido no próximo título do presente trabalho.

2.3 COMPREENDENDO O E-PROINFO: O DIREITO À EDUCAÇÃO EM UM AMBIENTE COLABORATIVO DE APRENDIZAGEM

Antes que se inicie a apresentação dos resultados do estudo, frisa-se que a obtenção dos dados que passarão a ser trabalhados foi feita por meio da utilização da técnica de observação estruturada, sistemática e não participativa no portal do e-ProInfo, compreendendo o intervalo temporal de outubro de 2015 a fevereiro de 2016. Esse programa foi o escolhido porque é uma iniciativa pioneira do governo eletrônico brasileiro na disponibilização de um ambiente colaborativo dentro de *site* do Ministério da Educação. O objetivo também dessa parte final da dissertação é compreender se a plataforma apresenta potencial para promover a educação continuada exigida para o século XXI. Advirta-se que a adoção dessa técnica investigativa apresenta limites, pois sua aplicação não contempla interação do pesquisador com os demais participantes da plataforma. Portanto, o objetivo da observação e análise dos dados teve como escopo aferir se o uso dessa tecnologia oferecia potencial para transformar o modelo de educação, contribuindo para efetivar o direito fundamental à educação.

A plataforma e-ProInfo se apresenta como um ambiente colaborativo de aprendizagem, sendo que, segundo o Manual do e-ProInfo, “o ambiente permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2013, p.5). Como uma extensão das concepções do programa ProInfo, o programa governamental no ciberespaço reproduz práticas de uso de TIC como acessório ao processo de ensino, mas ainda longe da dinamicidade de inteligência coletiva, sendo possível essa afirmação já em vista da caracterização que o próprio manual confere à página.

De acordo com Cristina Haguenaer et. al. (2007, p.2), “a proposta central da criação Ambiente Colaborativo consiste em proporcionar um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde cada participante é autor e colaborador e pode usufruir o resultado do esforço de todos”. Ou seja, o local de produção de conhecimento colaborativo não precisa estar localizado na Internet, mas em qualquer lugar que se construa socialmente conhecimento e que este possa estar disponível e ser modificado por um coletivo. Claramente, a vantagem do ciberespaço a outros locais é que ele permite que esse saber seja acessado por mais

peças, exposto, portanto, a um maior espectro de diversidade de opiniões, residindo, nesse sentido, sua vantagem com relação a outros espaços.

Em um primeiro momento, para acessar a página do e-ProInfo é necessário preencher um cadastro, sendo essa opção existente tanto para brasileiros como estrangeiros. O cadastro para nacionais informa a obrigatoriedade do preenchimento de dados como o nome completo, nome completo para documentos acadêmicos, a forma como o usuário gostaria de ser chamado, a data de nascimento, sexo, nome da mãe, país, estado, município, CEP, endereço, telefone com DDD, e-mail, bem como a criação de um usuário com senha para a permissão de entrada. Existem outros dados que são de preenchimento facultativo, como: “quem sou”, o carregamento de foto para o perfil e dados sobre a carteira de identidade. A única diferença entre o cadastro de brasileiro e estrangeiro reside no fato de que, para este último, pede-se o passaporte como dado facultativo.

Figura 1- Cadastro de participantes no programa e-ProInfo (BRASIL, 2016)

The image shows a screenshot of the e-ProInfo website's registration interface. At the top, there is a navigation bar with a Brazilian flag and the text 'BRASIL', followed by 'Acesso à informação' and several menu items: 'Participe', 'Serviços', 'Legislação', and 'Canais'. The main header is dark blue with the 'e-ProInfo' logo and the tagline 'ambiente Colaborativo de Aprendizagem'. On the right side of the header, the user's name 'Priscila' and a 'Sair' button are visible. Below the header, there are utility buttons for accessibility (font size, contrast) and a language selector set to 'Português'. The main content area has a breadcrumb trail 'Início / Cadastre-se' and two buttons: 'Administração' and 'Meu espaço'. The central focus is the 'Cadastre-se' section, which contains two buttons: 'Cadastro de brasileiro' (highlighted) and 'Cadastro de estrangeiro'. A 'Voltar' button is located at the bottom right of this section. The footer contains version information 'Versão 5.1.8-r-b119', links for 'Requisitos do sistema' and 'Informes de acessibilidade', and the text 'LabTime / UFG'.

Figura 2 - Formulário de cadastro de brasileiro no e-ProInfo (BRASIL, 2016)

BRASIL Acesso à informação Participe Serviços Legislação Canais

e-ProInfo
ambiente Colaborativo de Aprendizagem

Início / Cadastre-se

Cadastre-se

Os campos com asterisco (*) são de preenchimento obrigatório.

Dados pessoais

Nome completo:*

Nome completo

! Atenção! O nome completo para documentos acadêmicos não poderá ser alterado posteriormente.

Nome completo para documentos acadêmicos:*

Nome completo para documentos acadêmicos

Como quero ser chamado:*

Como quero ser chamado

Quem sou:

Quem sou

A iniciativa de permitir que tanto nacionais quanto estrangeiros acessem o programa pode ser considerado um ponto positivo, em vista da busca por ampliação do acesso de espaços como o e-ProInfo na Internet. Essa possibilidade vai ao encontro de promover sempre a diversidade em qualquer âmbito da vida em sociedade, mas principalmente em programas educativos, onde a perspectiva plural é basilar para a construção de um conhecimento democrático. Ademais, reflete a ideia de sociedade em rede, na qual os processos não se esgotam dentro das fronteiras geográficas dos Estados, o que foi possibilitado pela Internet.

O fato de este programa ter sido um desdobramento do seu predecessor limita suas potencialidades de assumir novos formatos, mais democráticos e que permitiriam a participação de um público mais diversificado. Como foi observado, o e-ProInfo exige o cadastro do usuário e só aceita a criação de perfis por quem possui CPF, o que exclui dessa plataforma eventuais estudantes que poderiam usufruir desse ambiente de aprendizagem coletiva. Ademais, o novo programa poderia ter assumido uma configuração mais dinâmica, permitindo o aprendizado a partir de outras experiências mais lúdicas, como jogos educativos, dentre outras possibilidades, o que não foi feito. Perdeu-se, portanto, importante espaço de inovação neste programa, pioneiro no Brasil, que poderia ter sido mais ousado e não o foi.

Conforme os dados apresentados anteriormente, um dos motivos para um uso restrito do governo eletrônico no Brasil é a preocupação que os usuários apresentam acerca da proteção de seus dados pessoais. Essa apreensão é fundada, principalmente porque é

necessário fornecer informações pessoais para acesso da maioria dos serviços de governo eletrônico. Ainda, como ressaltado por Rosane Leal da Silva e Lahis Pasquali Kurtz (2011, p.8),

[...] nome, características físicas, idade, gostos e preferências são alguns dos aspectos definidores da personalidade de alguém. Informações como essas são, essencialmente, o que identifica uma pessoa. Os dados que as compõem fazem parte da visão subjetiva de mundo de cada um, são parâmetros da relação de um sujeito com seu meio exterior, possibilitadores de construção de novos conceitos sobre o mundo e sobre si, o que legitima seu titular a protegê-los da ingerência externa.

Portanto, a Administração Pública tem o dever de proteger esses dados pessoais quando da oferta de seus serviços. No que concerne ao e-ProInfo, verificou-se que não há nenhum termo de uso nem política de privacidade em específico em seu *site*, logo, não se sabe de que forma esses dados são protegidos e armazenados, principalmente porque só pode existir um perfil por Cadastro de Pessoa Física (CPF) no programa. A exigência do CPF já indica que existe um controle dos usuários do programa, resta saber de que forma existe um controle dos dados produzidos pelos participantes dentro do programa e como são protegidos.

O direito à privacidade, sendo um preceito residente no artigo 5º, inciso X da Constituição Federal de 1988, deve ser respeitado, estando relacionado com a proteção de dados pessoais dos cidadãos, nesse caso. Nesse sentido, “o direito à privacidade teria por objeto os comportamentos e acontecimentos atinentes aos relacionamentos pessoais em geral, às relações comerciais e profissionais que o indivíduo não deseja que se espalhem ao conhecimento público” (MENDES, BRANCO, 2014, p.280). Dessa forma, não informar o modo de armazenamento, como também de proteção dos dados pessoais gerados na plataforma e-ProInfo é, no mínimo, temerário e desrespeitoso da parte do Poder Público.

Conforme apontado por Aires José Rover (2009, p.104):

Os perigos existem, desde que haja o arquivamento de informações pessoais sem autorização, haja o cruzamento de dados que identifiquem os costumes de alguém ou seja difícil corrigir informações erradas baseadas em simplificações grosseiras das vidas das pessoas, que são em princípio contraditórias, desordenadas e complexas.

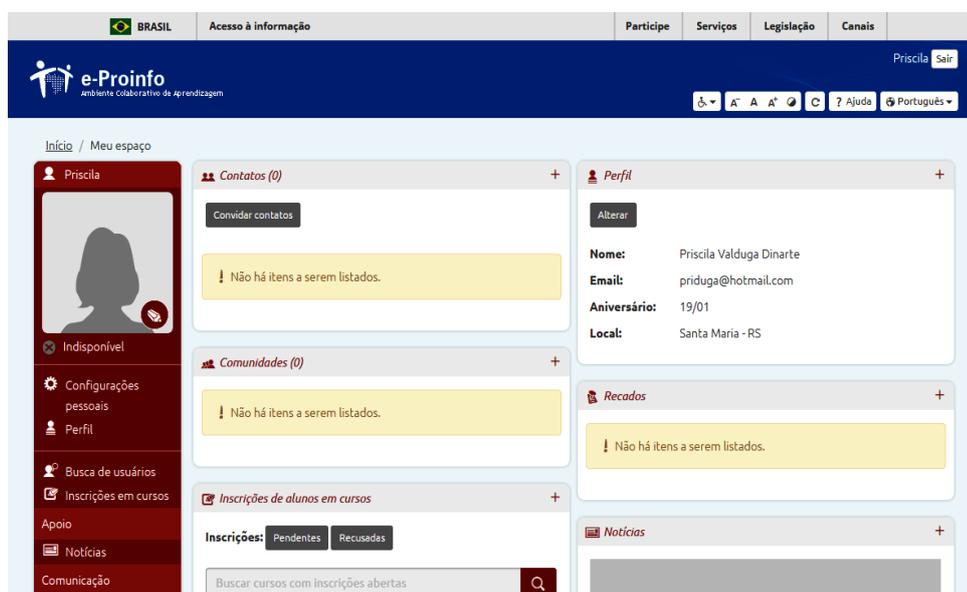
Por conseguinte, o perigo de vazamento de dados existe e, como já ressaltado, informação representa poder na sociedade em rede. A exposição de dados pessoais na Internet tem a potencialidade de expor um indivíduo de forma nunca antes vista, depois que alguma informação está na rede será muito difícil retirá-la completamente. Dessa forma, é

fundamental que os governos atentem para esse tipo de problemática e protejam os dados pessoais gerados em suas páginas.

O pedido de preenchimento dos dados no cadastro inicial se justifica através do argumento de que são necessários para o envio de certificados dos cursos no qual o aluno poderá fazer parte. Entretanto, é um primeiro indicativo de que o e-ProInfo não parece adequado para pensar a construção colaborativa das pessoas em ambientes virtuais, repetindo a mesma lógica dos cursos à distância, o que já existe e, portanto, dispensaria a criação de uma plataforma específica.

Passando-se para a verificação do perfil do aluno, indica-se a existência de recursos que podem ser divididos em seis categorias, quais sejam: 1) configurações pessoais e de perfil; 2) busca de usuários e cursos; 3) apoio; 4) comunicação; 5) conteúdo e 6) controle acadêmico. Cada categoria se desdobra em ferramentas que o usuário tem para interagir com os outros participantes, disponibilizar conteúdo, se inscrever em cursos, entre outros.

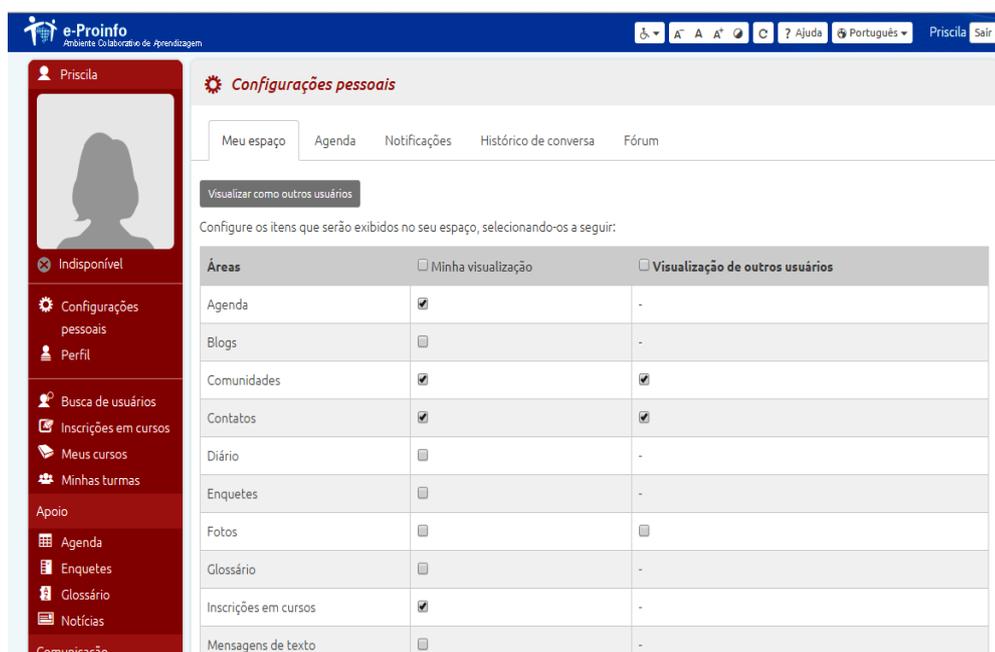
Figura 3 - Perfil pessoal no e-ProInfo (BRASIL, 2016)



Nas configurações pessoais, no item “meu espaço” o usuário pode optar por quais informações serão exibidos no seu espaço virtual - o que somente ele pode visualizar ou o que será público a todos os usuários. Esse dispositivo facilita o controle do usuário nos dados que quer compartilhar com os demais ou o que quer que seja somente um diário eletrônico privado, o que reflete bem a estrutura de rede social da página. Sobre a caracterização de

redes sociais, estas são “espécie do gênero mídias sociais, autênticas comunidades virtuais, possibilitam às pessoas ligarem-se umas às outras pelos mais variados motivos, tais como: amizade, interesses profissionais, esportes e cultura” (ANDRADE; MACHADO, 2013, p.210). Nesse caso, o interesse em comum dos integrantes é participar do programa e-ProInfo, o que indica que querem compartilhar e acessar conhecimento educacional.

Figura 4 - Configurações pessoais no e-ProInfo (BRASIL, 2016)



Também é possível solicitar que as notificações da agenda sejam feitas por e-mail, com a opção de marcar para o recebimento de informações sobre “novos eventos”, “eventos cancelados”, “resumo diário”, “lembretes” ou somente “agenda pessoal” (somente resumo diário e lembretes). Esta possibilidade atua como um filtro das informações de acontecimentos do portal sem que seja necessário que o usuário acesse a plataforma para conferir as datas. Outras notificações também podem ou não serem recebidas por correio eletrônico, como “novas notícias”, “novos recados”, “solicitação de contato”, “solicitação de participação em comunidade”, o que agiliza o acesso às informações do programa, facilitando para o usuário a lembrança de eventos e acontecimentos da plataforma.

Por fim, é permitido que o aluno escolha se quer ou não salvar o histórico de conversa do seu perfil. Em vista da não publicidade dos termos de privacidade do portal, essa ferramenta assume uma importância significativa, já que está ligada à proteção de

informações geradas pelo usuário, bem como a privacidade de sua comunicação. Danilo Doneda (2012, p.9-10), ao analisar a privacidade nas redes sociais sublinha que:

Este efetivo controle do usuário sobre as próprias informações deve se verificar em todos os momentos de sua interação com a rede social. Em sua inscrição, como já comentado, deve-se atentar para que esteja informado sobre as modalidades de tratamento a que suas informações pessoais estarão submetidas, através de uma política de privacidade clara e precisa e do recurso a outros meios que garantam que sua inscrição não se efetive sem o real conhecimento das suas consequências.

Como o programa em análise assume essa configuração de rede social, o comentário serve a esse ponto do atual estudo. E, como o e-ProInfo não declara e nem informa de que maneira os dados pessoais dos usuários serão tratados, essa determinação da possibilidade de excluir o histórico de conversa se torna relevante, resta saber se a exclusão se dará de forma permanente ou somente no perfil do participante.

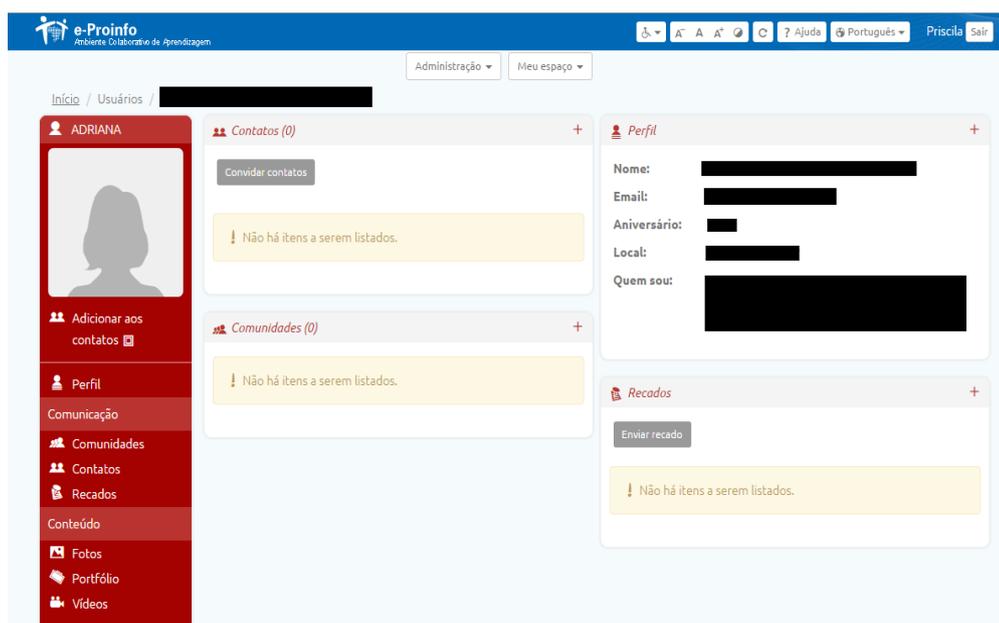
Essa possibilidade de exclusão das conversas do perfil está relacionada com outro direito, o de autodeterminação informativa, que “resguarda o titular dos dados contra a utilização indevida de suas informações, coibindo discriminações e controles sociais calcados em bancos de dados que não são de conhecimento do titular tudo como corolário ao princípio da dignidade da pessoa humana” (RUARO, 2015, p.47). Dessa forma, ter autodeterminação informativa é ter controle de suas informações pessoais, poder requisitar sua modificação, exclusão ou retificação dos mesmos nos bancos de dados. Ainda, é o controle sobre a atividade administrativa “no setor de tratamento de dados pessoais [...] para que os órgãos públicos envolvidos nessa função obedeçam às boas práticas a que estão vinculados e para a proteção não somente dos dados pessoais, mas, com estes, da cidadania, da liberdade e da democracia” (NAVARRO, 2012, p.456).

Os dados expostos no perfil são o nome, e-mail, aniversário, sexo e local (endereço), os quais são os dados obrigatórios no cadastro inicial para acesso do e-ProInfo. Não existe a possibilidade de ocultar essas informações do perfil, apenas sua visualização pelos demais alunos. A disponibilização dessas informações é justificada pois o que for produzido dentro da plataforma deve ter a autoria do participante, excluindo qualquer possibilidade de anonimato, o qual é vedado pelo artigo 5º, inciso IV da Constituição (BRASIL, 1988). Por outro lado, como não existe política de privacidade e tampouco termos de uso do *site*, também não tendo sido encontrada nenhuma possibilidade de exclusão do perfil, não se sabe qual uso esses dados terão depois que o usuário não quiser mais participar do e-ProInfo. Válido ressaltar que, de acordo com Danilo Doneda (2012, p.11), “o

cancelamento dos dados pessoais em uma rede é a face mais extrema de uma garantia genérica do controle dos usuários de uma rede sobre seus próprios dados”, dessa forma, diferentemente do que ocorre no caso da possibilidade de exclusão das conversas, nesse caso, permite-se somente o ocultamento de determinadas informações, mas não a exclusão do perfil como um todo.

O programa permite, inclusive, a pesquisa de usuários, feita através de um campo de busca, podendo ser realizada pelo nome, ou de modo avançado pelo e-mail e sexo. A pesquisa relaciona as pessoas correspondentes aos dados utilizados na busca e acessando o perfil de outro usuário é possível adicioná-lo aos contatos. Novamente, fica límpido a estrutura de rede social do e-ProInfo, espelhada nessa ferramenta de “adicionar” os outros usuários.

Figura 5 - Perfil de participante com a possibilidade de adição de contatos (BRASIL, 2016)

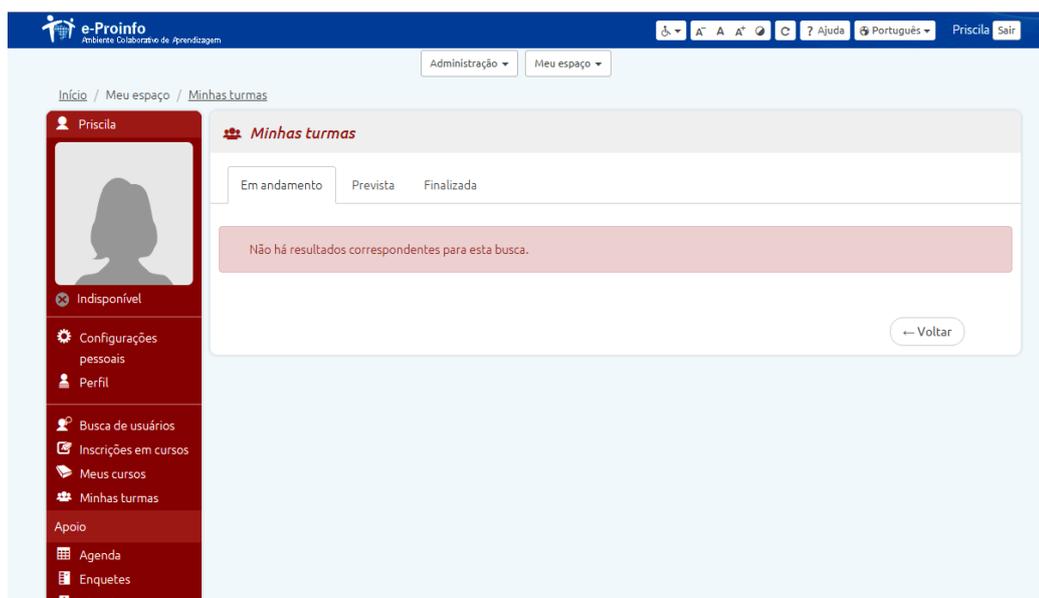


Ao conferir essa estrutura, o Poder Público busca maior proximidade com a sociedade, pois copia para o âmbito institucional uma ferramenta que se tornou de uso corrente e é familiar para muitos brasileiros, já que o uso de redes sociais no Brasil é destacado, conforme dados da pesquisa TIC do último ano, umas das atividades mais realizadas pelos usuários, figurando em um índice de 76%, perdendo apenas para envio de mensagens instantâneas, através de *chat* do *Facebook*, chat do *Skype* ou *WhatsApp* (83% dos

usuários de Internet) (BRASIL, 2015). Constitui-se, também, em um caminho encontrado para “descomplicar, deixar mais atrativo” o programa, de maneira que incentive o usuário a utilizar mais e de forma mais agradável a ferramenta, logicamente considerando as dificuldades de proteção que isso oferece.

Já a inscrição de alunos em cursos é disposta em três opções: abertas, pendentes e recusadas. O aluno pode, dessa forma, acompanhar o andamento de suas inscrições dentro da plataforma. No link “meus cursos” ficam dispostos todos aqueles nos quais o aluno está matriculado e participando, bem como, no dispositivo “minhas turmas”, dispostas em três fases - andamento, previstas e finalizadas:

Figura 6 - Espaço das "Minhas turmas" no e-ProInfo (BRASIL, 2016)



Essa parte do perfil do aluno é bem intuitiva no uso, agrega informações de forma inteligente e está de acordo com os parâmetros de usabilidade, já que a facilidade de navegabilidade nessa parte do programa merece ser destacada. Nesse sentido, a usabilidade “é a característica que determina se o manuseio de um produto é fácil e rapidamente aprendido, dificilmente esquecido, não provoca erros operacionais, oferece alto grau de satisfação para seus usuários e resolve eficientemente as tarefas para as quais ele foi projetado” (FERREIRA; LEITE, 2003, p.117).

Acerca dos cursos com inscrições abertas na época da observação, abrangendo uma totalidade de 53, foi possível perceber que apenas 2 deles foram classificados como “educação à distância” (Projeto Afro- Pará: Modalidade à distância – educação para a igualdade racial, histórica e cultura afro-brasileira e amazônica/Jogos Rio 2016 – Tutor de Agentes Jovens EaD) e 2 “como formação digital” (Jogos Rio 2016 – Coordenador pedagógico EaD/ Jogos Rio 2016 – Professor Educação Física). Esses dados indicam que ainda é pequena a disposição de cursos desenvolvidos totalmente à distância no e-ProInfo, e podem indicar também que, como hipótese, em vista da problemática de acesso à Internet e dificuldade de lidar com as tecnologias da informação e comunicação apresentada pelos professores, optou-se por ofertar cursos presenciais. Entretanto, essa postura subutiliza as tecnologias, sendo que, outras iniciativas que poderiam ser ofertadas e desenvolvidas no ciberespaço não são possíveis, porque o uso que se faz de TIC nesse cenário é secundário.

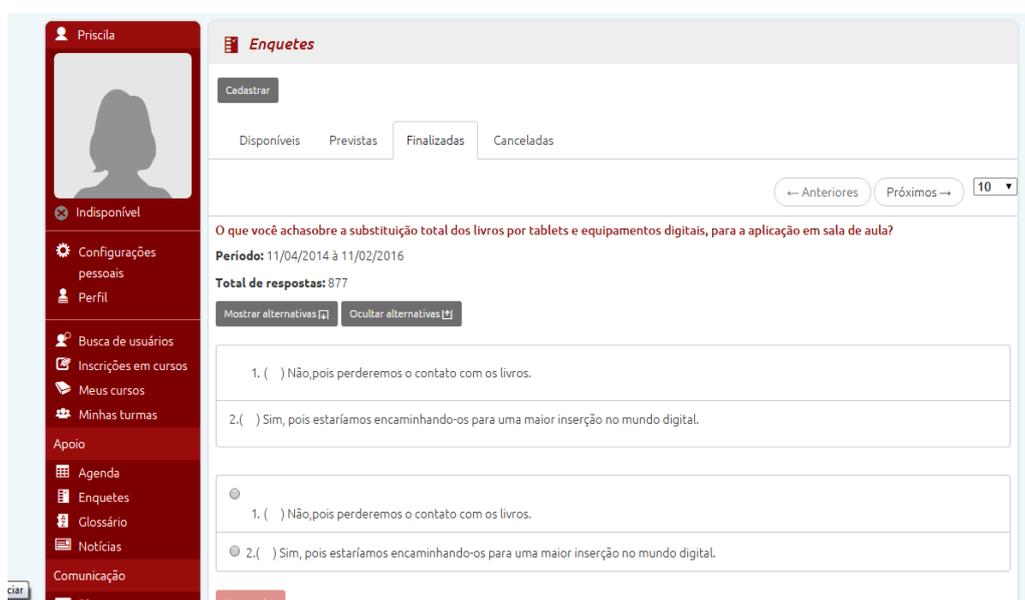
Da totalidade dos cursos, 42 tinham como público-alvo professores, sendo que 33 eram destinados exclusivamente para este público (os 9 cursos que não eram apenas para os educadores destinavam-se também a técnicos em educação, gestores, especialistas em educação, coordenadores escolares e pedagógicos e multiplicadores dos NTE). Pode-se depreender disso que, conforme ficou apontado, a formação de professores ainda é o maior desafio do ProInfo, sendo a plataforma *on-line* utilizada para tentar solucionar essa problemática. Apenas um curso “Oficina Linux Educacional 5” foi disponibilizado para o público em geral, mas não era à distância, sendo oportunizado pela SEDUC-PA. Outro curso de “Projeto de Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos” foi o único que listou estudantes como público-alvo.

Ainda, 34 cursos eram listados como iniciativa do programa ProInfo, ou seja, não existem muitos cursos ofertados por outras instituições, como a academia. Esse cenário evidencia que o conceito de redes colaborativas ainda não é utilizado na prática, uma vez que, se fosse utilizado, seria possível recorrer a outros atores e instituições como universidades para construir novos materiais pedagógicos. Portanto, a inteligência coletiva ainda é um conceito longe de ser efetivado, pois os próprios cursos repetem, com os professores, a velha lógica da educação nos moldes tradicionais, ou seja, é unilateralmente oferecido pelo Poder Público e depois replicado em aula. Isso significa que nem os próprios educadores são formados, preparados e educados para horizontalizar os processos de construção do conhecimento. Importante perceber, portanto, que falta articulação dentro do próprio programa na tentativa de ofertar cursos diferenciados e mais dinâmicos para os usuários.

Na parte relativa ao apoio, o primeiro item que se apresenta é a agenda, que permite listar os eventos no dia, mês ou ano, sendo que o usuário pode criar os seus eventos, bem como acompanhar aqueles do curso, turma ou comunidade que segue. Essa ferramenta cumpre o papel de informar o usuário dos diversos acontecimentos da plataforma, lembrando que estas podem ser remetidas por e-mail.

Ainda, é permitido ao usuário a criação de enquetes, classificadas como disponíveis, previstas, finalizadas ou canceladas:

Figura 7 - Espaço de enquetes no e-ProInfo (BRASIL, 2016)



Segundo o Manual do Sistema e-ProInfo (2013, p.72), essa ferramenta “permite a realização de pesquisas de opinião entre os participantes de uma entidade, curso, turma ou comunidade ou entre todos os usuários do sistema”. O usuário pode marcar as alternativas da enquete como também comentar a pergunta, sendo que, ao finalizar a enquete fica o registro das estatísticas da mesma. A ferramenta de enquete pode ser interessante na construção da inteligência coletiva, uma vez que há possibilidade de comentários, mas ainda não alcança plenamente os desígnios para uma troca de informações em maior escala e de forma mais dinâmica. Somado a isso, tampouco há garantia de que o Poder Público mude o formato a partir do comentário do usuário, ou seja, pode ser uma via simplesmente aberta para dar voz, sem que essas contribuições sejam, de fato, levadas em consideração pelos governantes.

De acordo com as dez últimas enquetes⁶¹ que estavam finalizadas durante a observação, o número de respostas varia de oito a oitocentos e setenta e sete, como pode ser visto na figura abaixo:

Figura 8 - Enquetes finalizadas no e-ProInfo (BRASIL, 2016)

O maior número de participação dizia respeito à enquete mais recente, concluída em onze de fevereiro de 2016 que questionava “O que você acha sobre a substituição total dos livros por *tablets* e equipamentos digitais, para a aplicação em sala de aula?”. Já a com menor participação perquiria se o motivo pelo qual o Rio de Janeiro foi escolhido como cidade-sede para os jogos olímpicos e paraolímpicos.

O número de comentários nas duas enquetes caiu significativamente, sendo que na primeira havia apenas duzentos e sessenta e três e na segunda apenas dois. Essa diferença entre o número de respostas e comentários pode indicar uma subtilização de espaços de comunicação pelos usuários do programa, ou desinteresse em ampliar as discussões sobre os

⁶¹ Em ordem cronológica, as demais oito enquetes são sobre as perguntas: 1) “As Tics podem auxiliar no trabalho pedagógico em sala de aula?” (40 respostas e 20 comentários); 2) “porque voçe (sic) faz esse curso de tecnologia”, (358 respostas e 59 comentários); 3) “Na sua opinião, qual a importância da família em relação à classificação indicativa”, (16 respostas e 3 comentários); 4) “Qual é a sua preferência em relação a sistema operacional de Smartphone?”, (36 respostas e 3 comentários); 5) “mundo na comunicação vai ajuda (sic) pessoa deficiente (sic) no mundo?” (298 respostas e 46 comentários); 6) “Vocês já utilizou alguma ferramenta disponível no Google Apps (Drive, Agenda, Blogger, etc.)?”, (138 respostas e 9 comentários); 7) “Qual é a tecnologia que você mais usa em sala de aula?” (94 respostas e 7 comentários); 8) “Qual é o maior benefício da internet?”, (86 respostas e 4 comentários).

temas trazidos pelos outros participantes. Mas também pode ser decorrente do conteúdo do segundo questionamento, o qual está relacionado a uma questão política, distanciando-se do tema educativo e, além disso, nenhuma manifestação dos usuários poderia alterar o estado de coisas, logo, não há tanto interesse em problematizá-la.

Ainda na lista de apoio, pode-se criar um glossário, cadastrando-se um termo e uma definição para o mesmo, iniciando-se um dicionário *on-line*.

Figura 9 - Ferramenta "Glossário" no e-ProInfo (BRASIL, 2016)

O glossário não pode ser visto pelos outros alunos, apenas pelo dono do perfil, característica que retira boa parcela de potencialidade da ferramenta. Se existisse a possibilidade de importação ou exportação de termos de outros glossários e espaço para comentários seria uma iniciativa voltada à inteligência coletiva. Da maneira que está disponibilizada no e-ProInfo, esta ferramenta acaba sendo apenas uma construção individualizada de conhecimento, característica da educação moderna.

Ademais, se fosse criado um glossário universal ao programa, com a possibilidade de contribuir para a conceituação dos termos de forma coletiva, a ferramenta estaria mais próxima das iniciativas *wikis*. Sendo que, um *wiki* é um *site* “para o trabalho colectivo de um grupo de autores, a sua estrutura lógica é muito semelhante à de um blog, mas com a funcionalidade acrescida de que qualquer um pode juntar, editar e apagar conteúdos ainda que estes tenham sido criados por outros autores” (COUTINHO, BOTTENTUIT JR., 2007,p.201).

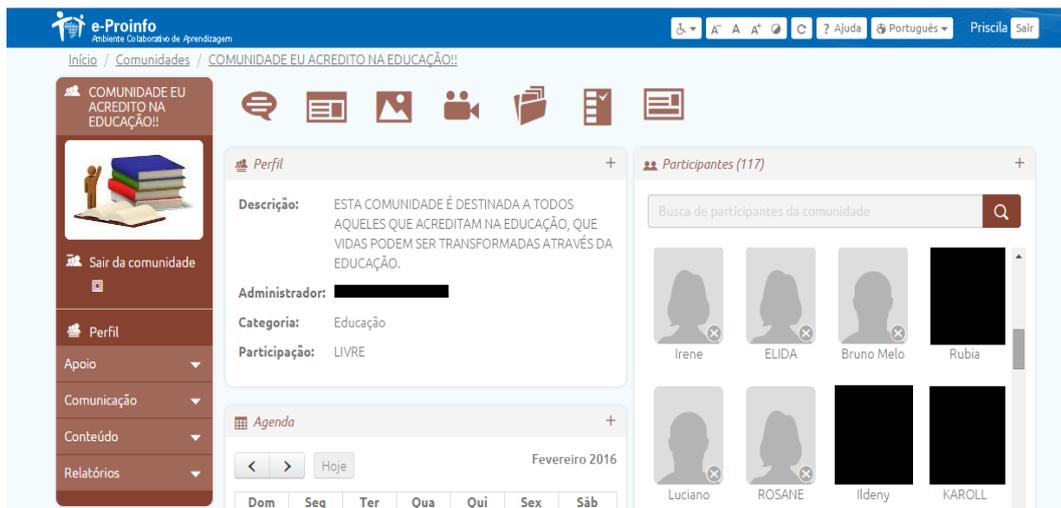
O último item do apoio é o de notícias, sendo apenas um campo para sua disponibilização para o usuário da página, as quais também podem ser configuradas para serem encaminhadas diretamente ao e-mail, como apontado nas configurações. Sobre esse ponto, Cass Sunstein (2003, p.22) afirma que, na sociedade em rede, corre-se o risco de ficar restrito a um eterno filtro limitador de notícias. O autor ressalta que, embora a filtragem seja uma prática antiga porque ninguém consegue escutar e ler tudo, hoje é possível cair na armadilha de, ao ser permitido para cada pessoa criar “mi propio periódico”, não acessar diversas fontes de informações, perder o contato com a pluralidade. Nesse sentido, o ponto “fulcral de sua tese é de que as pessoas - na era dos Estados e das sociedades informacionais necessitam estar expostas à informação que elas não tenham escolhido anteriormente. Visando-se, destarte, formar uma barreira contra fragmentações e extremismos” (TREIN; SOUZA; NASCIMENTO, 2013, p.599).

Na parte relativa à comunicação, o usuário pode cadastrar um *blog* seu ou seguir outros *blogs* do sistema, esse item é interessante na medida em que utiliza de uma ferramenta diferenciada de informação e conteúdo. Nesse sentido, importante delimitar que *blog* é:

[...] é uma abreviação de weblog, ou registro eletrônico, e apresenta um caráter dinâmico e de interação possibilitados pela facilidade de acesso e de atualização. O que distingue o blog de um site convencional é a facilidade com que se pode fazer registros para a sua atualização, o que o torna muito mais dinâmico do que os sites pois sua manutenção é mais simples e apoiada pela organização automática das mensagens, ou posts, pelo sistema, que permite que novos textos sejam inseridos sem a dificuldade de atualização de um site tradicional (BARBOSA; SERRANO, 2005, p.7).

Interligar *blogs* com a estrutura do e-ProInfo é uma forma inteligente de conectar o usuário ao resto do ciberespaço, ou seja, para além do conteúdo produzido e compartilhado na plataforma. Isso demonstra que, de alguma forma, existe uma transversalidade no que se busca dentro do programa, oportunizando um acesso mais amplo para o usuário de informações e notícias.

Já o espaço de comunidades permite que estas sejam ser públicas ou moderadas, sendo que essa ferramenta permite reunir os interessados em um mesmo tema para que possam compartilhar notícias.



Nesse espaço também se pode criar de fóruns de discussão, relacionar blogs de interesse da comunidade, fotos, vídeos, acervo de documentos, enquetes. O item de apoio das comunidades apresenta um tópico de dúvidas frequentes e de referências⁶², bem como de comunicação que acrescenta a possibilidade de bate-papo com os participantes da comunidade. Ademais, é possível gerar relatórios de participação do usuário nesse espaço.

A plataforma também apresenta uma listagem dos contatos dos usuários, seus convites recebidos e enviados, bem como disponibiliza um leitor de *feeds*⁶³ que permite marcar as notícias já lidas pelo usuário, indicar os itens que mais gostou, bem como compartilhar. As duas ferramentas estão mais relacionadas com disponibilizar o controle da interação com os outros usuários, como também o de notícias.

Outra ferramenta de comunicação do e-ProInfo é a criação de um diário com anotações pessoais que não fica visível aos demais participantes. Uma ferramenta diferenciada, porém individualizada e, ao menos que o usuário a utilize como forma de lista, local de escrever acerca de acontecimentos pessoais, que era o uso típico do diário de papel, o que não é recomendável em vista do não conhecimento do nível de proteção desses dados dentro do sistema, não se percebe grande utilidade para ela.

⁶² Conforme apontado, não foi possível compreender se a ferramenta de referências é, de fato, utilizada pelos usuários, nem quais referências são disponibilizadas.

⁶³ *Feeds* são “são usados para que um usuário de internet possa acompanhar os novos artigos e conteúdos de um *site* ou blog sem que precise visitar o *site* em si. Sempre que um novo conteúdo for publicado, o assinante do *feed* poderá lê-lo de seu agregador” (WIKIPEDIA, 2016). Dessa forma, agregadores ou leitores de *feeds* “mostram as atualizações no próprio navegador e assim dispensam a instalação de softwares específicos”. (WIKIPEDIA, 2016).

Há ainda a oportunidade de mandar e receber mensagens de texto⁶⁴, com um caixa de entrada e uma de saída, semelhante a um formato de correio eletrônico, bem como o envio de vídeos, mas este último, na época da observação não estava funcionando, sendo que, ao clicar no *link*, o *site* remetia diretamente para o início do perfil. Ademais, o programa disponibiliza um recurso de recados, uma comunicação mais curta que as mensagens, ferramenta utilizada para lembretes, conversa rápida. O histórico de conversa com os outros usuários fica listado no perfil do usuário, que pode ou não ser excluído, conforme já mencionado.

Por fim, a última ferramenta listada como comunicação na plataforma é chamado de texto coletivo, que pode ser cadastrado inserindo-se uma descrição sobre o texto e um título. O texto pode ser compartilhado pelo usuário, que pode ser o responsável por sua criação ou designar outro usuário, entretanto, apesar do texto ser de construção coletiva, apenas um usuário pode editá-lo por vez.

Figura 11 - Ferramenta "Texto coletivo" no e-ProInfo (BRASIL, 2016)

O e-ProInfo permite que os textos coletivos sejam cadastrados para cursos turmas e comunidades (2013, p.62). Ademais, existe um espaço para comentários do texto, mas este não pode ser colocado como visualização pública no perfil, ou seja, somente os convidados

⁶⁴ Nas configurações de perfil, é possível para o usuário se colocar como disponível, ocupado, ausente e indisponível para a conversa.

pelo usuário podem participar e visualizar o texto, entretanto, permite-se o compartilhamento do resultado. Esse seria o dispositivo que mais se aproximaria de uma inteligência coletiva no programa, mas o fato de restringir e nem mesmo oportunizar o modo “público” para o texto acaba limitando sua potencialidade e dinamicidade. Por outro lado, talvez seja uma impossibilidade a criação de um texto entre tantos e tão diferentes usuários, sendo pequenos grupos mais facilmente organizados e, portanto, chegariam a um consenso de maneira menos dificultosa.

Na barra de conteúdo, o usuário pode adicionar fotos em álbuns no perfil, também é possível carregar vídeos, que podem ser gravados dentro da página, anexados pelo usuário ou informando-se o *link* correspondente. Existe a opção de deixar em aberto a visualização dos vídeos pelos outros usuários.

Como também, tem a possibilidade de criar um portfólio, no qual pode adicionar arquivo, hipertexto e *links*⁶⁵. Ao disponibilizar arquivos, o usuário pode classificá-los entre as opções de “animação, ilustração, som, texto e vídeo”, colocando um título e uma descrição, selecionando inclusive se deixa em aberto a visualização para outros usuários, bem como, pode optar por liberar a publicação em acervos e bibliotecas e disponibilizar o envio de comentários. O hipertexto segue a mesma lógica de visualização e liberação de publicação e comentários, anexando-se um arquivo compactado à plataforma, já o *link* permite somente a visualização e disponibilizar o envio ou não de comentários.

O conceito de “hipertexto” é trabalhado por Pierre Lévy (1993, p.15), ao dispor que “cada um em sua escala, os atores da comunicação ou os elementos de uma mensagem constroem e remodelam universos de sentido [...] chamaremos estes mundos de significação de hipertextos”. Mundos de significação construídos de forma colaborativa no ciberespaço, sendo interessante perceber que a plataforma permite esse tipo de interação dentro do ambiente, indicando que existem iniciativas do e-ProInfo que estão voltados à inteligência coletiva.

Nesse sentido, de acordo com Cleci Maraschin e Margarete Axt (2000, p.96):

Seis princípios caracterizam mormente o modelo de hipertexto: 1) a metamorfose: a rede hipertextual encontrar-se-ia em constante construção e transformação; 2) a heterogeneidade: os nós e conexões seriam heterogêneos em relação aos seus constituintes; 3) a multiplicidade de encaixes: a rede apresentaria uma organização fractal, assim cada nó seria, por sua vez, organizado por redes; 4) a exterioridade: não haveria unidade orgânica nem motor interno; 5) a topologia: o funcionamento se daria por proximidade, por vizinhança – tudo o que se desloca deve utilizar a rede ou

⁶⁵ Nesse ponto, também não foi possível avaliar se essas ferramentas estavam, de fato, sendo utilizadas pelos participantes, o que se deve em razão do método de estudo.

modifica-la; e 6) a mobilidade dos centros: a rede não possuiria um centro, mas diversos centros, permanentemente móveis.

O hipertexto, portanto, seria caracterizado pela sua capacidade de ser modificado, inserido na dinamicidade, multiplicidade e mobilidade características da sociedade em rede. Dessa forma, a opção de hipertexto no e-ProInfo indica que, conforme já apontado, na inteligência coletiva, mais do que a soma dos conhecimentos isolados dos usuários é a possibilidade de construção em coletivo, na qual o resultado se torna muito mais produtivo do que o somatório de suas partes isoladas.

O último item na barra do perfil do usuário versa sobre controle acadêmico, reunindo informações de certificados, documentos exigidos, ementas e extrato de notas. Esse bloco de ferramentas organizam as informações e documentos do aluno dentro do portal, já que, uma parte dos cursos disponibilizados na página é ministrada à distância, ficando mais fácil possibilitar o acesso dos certificados, notas e ementas dos mesmos dentro do sistema.

No que concerne à acessibilidade, na plataforma existe ao fim da página “informes de acessibilidade” que esclarece que “acessibilidade na internet significa permitir o acesso a um sítio por todos, independente das necessidades que cada pessoa tenha e dos navegadores e ferramentas que utiliza” (BRASIL, 2016). Ademais, no canto direito e no topo do portal é disponibilizado um *link* de acessibilidade que contém dicas de navegação, início e ajuda, *menus* e conteúdo. Importante destacar que as três últimas opções não estavam funcionando há época da observação. Nas dicas de navegação, estão relacionados os atalhos no leitor de telas *Jaws*, telas *Virtual Vision* e *Dosvox*.

Esse cuidado é muito importante, especialmente quando se pensa numa sociedade plural e que precisa ser solidária. A utilização de mecanismos de acessibilidade contribuirá para a inclusão e participação das pessoas, independente da deficiência que apresentarem. Assim, o uso do leitor de tela *Jaws* se consitiu em um “leitor de tela interagindo com o sistema operacional *Windows*, verbalizando todos os eventos que ocorrem no computador”, sendo que, através desse programa, “qualquer usuário com deficiência visual pode utilizar o computador, através de teclas de atalho” e a “velocidade de leitura pode ser ajustável conforme a preferência de cada usuário” (BRASIL, 2009, p.14).

Já o leitor de telas *Virtual Vision* pode ser caracterizado como uma aplicação de “tecnologias de síntese de voz, um leitor de tela que interage com os aplicativos do *Windows* ‘varrendo’ os programas em busca de informações que podem ser lidas para o usuário, possibilitando a navegação por menus, telas e textos presentes em qualquer aplicativo” (BRASIL, 2009, p.56).

Por fim, o *Dosvox* é uma “interface especializada que se comunica com o usuário, em Português, por meio de síntese de voz, viabilizando, desse modo, o uso de computadores por deficientes visuais” (BRASIL, 2009, p.75). Válido ressaltar que este programa foi desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro, desde 1993, sendo uma tecnologia totalmente nacional.

Todos os três programas permitem o acesso de pessoas com deficiência às páginas *on-line*, sendo que, nesse caso, permitir que esses usuários consigam acessar e navegar no e-ProInfo está relacionado com um direito de igualdade. Igualdade de condições de acesso ao programa, bem como, no alcance do direito à educação efetivado por meio da plataforma.

No mesmo local, existe a possibilidade do usuário aumentar e diminuir a letra, como também retornar ao tamanho original, conjuntamente com a ferramenta de contraste. De acordo com o manual do e-ProInfo (2013, p.7), “o sistema disponibiliza algumas opções acessibilidade para melhorar a visualização de usuários que possuem alguma limitação. Essas opções estão localizadas no topo do sistema e ficam disponíveis em qualquer tela do sistema”.

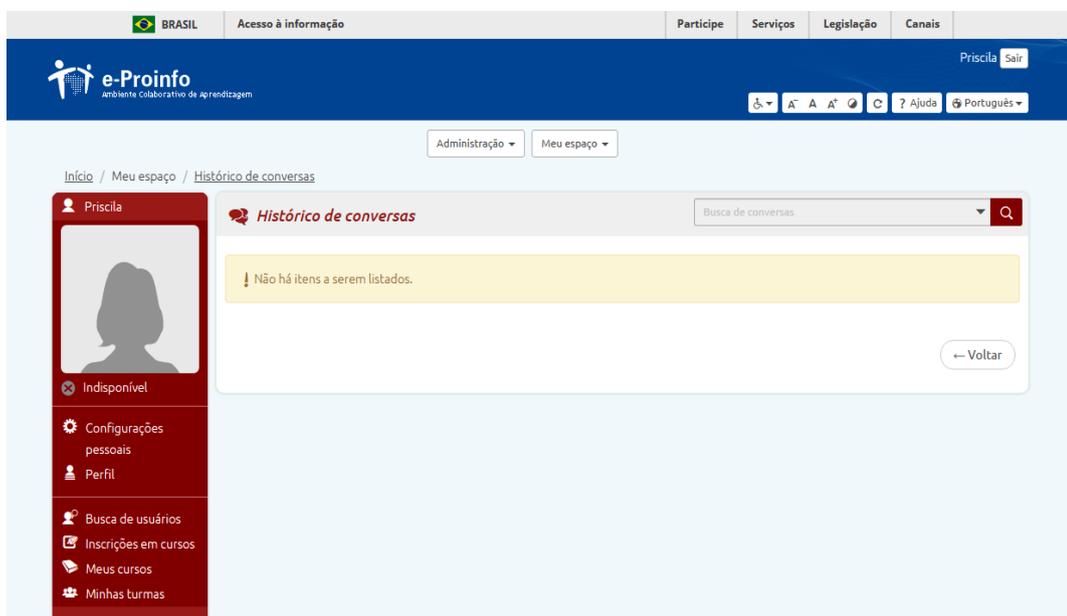
Nesse contexto, de acordo com o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico, “as cores do plano de fundo e do primeiro plano deverão ser suficientemente contrastantes para que possam ser visualizadas, também, por pessoas com baixa visão, com cromodeficiências ou que utilizam monitores de vídeo monocromático” (BRASIL, 2014, p.58). A ferramenta de contraste, portanto, ajuda na leitura das pessoas com dificuldades visuais, sendo fundamental que esteja em funcionamento, como acontece no caso do programa.

Também disponibiliza um dispositivo de atualização do programa daquele que geralmente o navegador de Internet já oportuniza. O interessante deste dispositivo é que está localizado juntamente com os demais concernentes à acessibilidade, facilitando a navegação do usuário. Ainda, existe um *link* à esquerda no topo da página denominado “início” que remete o usuário a primeira interface do programa, acontecendo o mesmo ao se clicar no logotipo do e-ProInfo, bem como na foto de perfil. Essas ferramentas facilitam o uso do programa pelo participante, uma vez que este ganha tempo ao retornar diretamente ao início da página, bem como, evita que fique perdido caso tenha feito alguma operação errada. Ademais, esses dispositivos indicam que o programa está adequado ao Manual de Usabilidade (BRASIL, 2010), o qual dispõe que “logotipo do sítio funcionar como link de volta a página inicial”, de modo a facilitar a interação do usuário na página, fazendo-o sentir-se bem-vindo e estimulando seu retorno.

No *link* de ajuda, o usuário é remetido a um manual que pode ser consultado através de um campo de busca, entretanto, na época de avaliação, ao se fazer a testagem, remete-se a uma página de erro informando que o servidor está com problemas e que o usuário pode enviar uma mensagem identificando o problema ou retornar ao início do programa. O programa indica explicitamente que o *link* de ajuda abre uma nova janela no navegador, essa prática está de acordo com o modelo de acessibilidade exigido nas páginas governamentais, sendo que, informar o usuário da abertura de nova instância “permite ao usuário decidir se quer ou não sair da janela ou aba em que se encontra e, caso decida acessar o link, ele saberá que se trata de uma nova aba ou janela” (BRASIL, 2014, p.33).

Todos esses recursos de acessibilidade e usabilidade se mantêm em todas as interfaces da página, o que facilita sobremaneira a navegação do usuário, já que este não precisará procurar em cada interface em qual local essas ferramentas se encontram, bem como, não precisa voltar na sua navegação para acessá-los.

Figura 12 - Histórico de conversas no e-ProInfo (BRASIL, 2016)



Por fim, o programa apresenta três opções de línguas: português, espanhol e inglês, porém, este último não estava em funcionamento. Essas opções são justificáveis na medida em que o programa permite o cadastro de estrangeiros na plataforma, proporcionando, dessa forma, seu acesso ao programa.

Pode-se dizer, portanto, que o e-ProInfo apresenta alguns pontos positivos, como a política de acessibilidade, bastante satisfatória, principalmente se for considerado o conteúdo da plataforma, ou seja, inclusivo e a concepção de hipertexto, ferramenta diretamente ligada com a inteligência coletiva. Por outro lado, tem alguns pontos negativos, como é o caso da subutilização de recursos que, se públicos, poderiam ser mais proveitosos, como também, ainda a insuficiência de cursos mais diversificados. O que evidencia ainda uma tendência solipsista e unidimensional, no qual o usuário/participante recebe o curso – modelo de educação tradicional – não havendo uma pluralidade na oferta, desconsiderando outros atores presentes na sociedade civil, como seria o caso das universidades ou organizações populares, na concepção e disponibilização de outras propostas educativas.

CONCLUSÃO

O direito à educação é considerado um direito humano e fundamental em razão da sua imprescindibilidade para uma vida com dignidade. A educação fornece um ferramental indispensável no desenvolvimento da formação do ser humano - seja ela proveniente de espaços informais, seja decorrente de instituições formais -, uma vez que possibilita sua formação enquanto cidadão e atuação no mundo. Aprender é um processo rico em multidimensionalidade, compreendendo conceitos de pluralidade, diversidade, respeito, desenvolvimento de habilidades, competências, valores como solidariedade e oportunizando um desenvolvimento diversificado do sujeito.

Nessa conjuntura, em razão da busca pela sua efetividade, o direito fundamental à educação deve ser concebido como tendo uma dupla dimensão, positiva e negativa, sendo que os governos devem efetivá-los de forma substancial, não podendo se escusar sem forte justificativa sob o manto da reserva do possível. Em um país com desigualdades tão gritantes como o Brasil, negar a positividade dos direitos sociais é usurpar a possibilidade de acesso a uma gama de direitos às camadas mais pobres da sociedade.

É nesse sentido que se fala que o direito à educação deve ser efetivado levando-se em consideração seus princípios, como os de qualidade, igualdade, liberdade, pluralismo de ideias e valorização dos professores e dos educandos. Ofertar uma educação emancipatória implica reconhecer sua importância na busca por demais direitos, bem como, na formação do cidadão para a participação democrática.

Ainda mais, é preciso reconhecer que o advento das tecnologias de informação e comunicação trouxe novos desafios para a educação. O modelo educacional da modernidade baseada na certeza da cientificidade, no paradigma racionalista, na busca por verdades absolutas, de estrutura marcadamente unidimensional, onde há um sujeito que ensina e um que aprende, que compartimentalizava o saber em “caixas” de conteúdos, negando a interdisciplinaridade, não serve mais para a sociedade atual. Essa educação de depósitos, sem circularidade, que considera o aluno um objeto destituído de pré-compreensões é insuficiente para a sociedade em rede.

Faz-se necessária uma educação alicerçada no desenvolvimento de habilidades que permitam o desenvolvimento da autonomia do ser, baseada na emancipação, na curiosidade do educando, no colorido do processo educativo, no qual tanto educando quanto educador ensinam e aprendem, compartilham saberes e se reconhecem enquanto sujeitos. A educação

do século XXI deve ensinar a aprender, oportunizar condições para a atuação do educando no mundo, instigar o questionamento, o (re)inventar do conhecimento, o trabalho coletivo.

Nesse sentido, o uso de tecnologias de informação e comunicação em projetos como os de inteligência coletiva podem proporcionar novas formas de interação e de construção do saber no ciberespaço. O desenvolvimento de novas habilidades na Internet é uma das demandas da sociedade, principalmente em razão do acesso as mais diversas fontes de informações e notícias que se tem através do computador. Entretanto, as TIC não podem servir, no Brasil, apenas como forma de lazer, no qual as pessoas interagem – por vezes de maneira até superficial – em redes sociais. A verdadeira viragem, no sentido de emancipação social e política da sociedade, ocorrerá com a melhor utilização das novas tecnologias, o que pressupõe e exige também o seu uso como ferramenta para a educação.

O aumento da velocidade das mudanças na sociedade em rede afeta também a área do conhecimento, sendo fundamental que o usuário esteja preparado para filtrar uma infinidade de informações. Saber utilizar TIC se tornou, atualmente, um requisito para a entrada no mercado de trabalho, bem como fazer compras mais rapidamente e, inclusive, para ter acesso à educação.

Considerando esse contexto, a Administração Pública também se apropriou das novas tecnologias para modificar seu relacionamento com os cidadãos. O governo eletrônico proporciona a criação de iniciativas democráticas com participação da sociedade ao eliminar os intermediários que antes existiam entre os cidadãos e os governantes, como é o caso da imprensa tradicional. Hoje, o internauta pode acessar uma quantidade incalculável de informações, dados e notícias à distância de um *click*, seja por meio de *blogs*, redes sociais, ou até mesmo pelos *sites* do próprio governo.

Como visto ao longo do trabalho, o uso dos serviços de e-gov pelos cidadãos ainda está concentrado nas áreas de educação e no pagamento de taxas e impostos governamentais. Justifica-se esse resultado tanto por um esforço mais consistente do governo em razão do interesse na arrecadação de impostos, bem como no fato de que o acesso ao ensino superior público no país agora é feito, em sua maioria, através do Exame Nacional de Ensino Médio e os procedimentos relacionadas a esse processo seletivo é feito através da Internet.

Pode-se dizer que promover direitos como o de educação nas plataformas educativas nos portais do governo é uma prática considerada como de governança eletrônica, já que visa um bem-estar comum, compreendendo um uso democrático e positivo de TIC na Administração Pública. Esse conceito de governança, nesse diapasão, ultrapassa a denominação de governo eletrônico, já que este último, em vista de sua própria estrutura, não

conseguiria promover o acesso à informação, serviços e iniciativas democráticas visando um todo, considerando o cidadão mais do que um simples consumidor.

Percebeu-se que, efetivar direitos como o de educação nas páginas governamentais pressupõe acesso da população a tecnologias de informação e comunicação. Ocorre que, o acesso a Internet no país é de apenas 51%, ou seja, quase metade dos domicílios no Brasil não tem acesso à conexão, sendo que, boa parte dessa porcentagem de pessoas que têm acesso pertencem a classe A e B, aumentando ainda mais a desigualdade presente na sociedade nacional.

Por isso, programas que oportunizam a inclusão digital são fundamentais para conferir condições igualitárias de acesso dos brasileiros a esse mundo novo do ciberespaço. E, portanto, projetos como “Um computador por aluno” são imprescindíveis para que os educandos desenvolvam as tão necessárias habilidades para o século XXI, desde que os computadores sejam recebidos e utilizados com o fim de emancipação, já que o uso para finalidade, única e exclusivamente, de lazer não incrementará essas competências. Ademais, o programa Banda Larga nas Escolas parte de pressuposto de que sem Internet, de pouca serventia tem um computador dentro dos centros de informática nas instituições de ensino. Aprender a só operar uma máquina não possibilita o desenvolvimento das habilidades necessárias para uma navegação autônoma e segura na Internet.

Somado a estes programas, o ProInfo vem desenvolvendo desde 1997 ações para a inserção de tecnologias de informação e comunicação no processo pedagógico brasileiro. O projeto evoluiu de uma função precípua de fornecer infraestrutura às escolas para a promoção do direito à educação através da inserção dessas novas tecnologias de maneira mais substancial, não apenas instrumental.

A par desses pontos positivos é preciso reconhecer que o ProInfo ainda não alcançou o objetivo de proporcionar uma verdadeira inclusão de TIC no contexto escolar. A formação dos professores ainda é um dos maiores desafios do programa e para alcançá-la é necessário que se invista na preparação adequada do professor no uso das tecnologias, bem como, sua sejam oportunizados meios para sua formação para inserir as TIC em seu projeto pedagógico dentro da sala de aula.

O ProInfo avança e disponibiliza um programa no ciberespaço chamado e-ProInfo, uma plataforma colaborativa de aprendizagem. A configuração de rede social do projeto tem vantagens e desvantagens. Logicamente, as redes sociais são uma expressão da *web 2.0*, interativas, geralmente mais fáceis de usar e se vale de melhores recursos multimídia como

fotos, vídeos, etc. Por outro lado, perde a potencialidade que um programa mais dinâmico poderia ter como, por exemplo, a disponibilização de jogos educativos.

O acréscimo do prefixo “e” à denominação do programa não modifica suas estruturas originárias. Pode-se perceber isso através da análise dos cursos com matrículas abertas disponíveis na plataforma, os quais são quase totalmente voltados à formação de professores para o uso de TIC na educação. A estrutura dos cursos serve, em sua maioria, para possibilitar a matrícula dos interessados, objetivo que poderia ser facilmente resolvido na página do Ministério da Educação, por exemplo, sendo desnecessária a plataforma para tal. Ou seja, o e-ProInfo não agrega valor diferenciado aos cursos, não oportuniza um acesso à educação de forma diversa daquela que já era ofertada pelo ProInfo.

Ainda, a pouca diversidade dos cursos poderia ser resolvida com a implementação de uma parceria com universidades, institutos de educação, organizações populares ou outros setores governamentais. Parece que o e-ProInfo ainda se mostra incipiente na efetivação do direito à educação em sua página, subutilizando o espaço e as ferramentas que poderiam proporcionar o desenvolvimento de inteligência coletiva.

Por outro lado, algumas iniciativas do programa merecem ser ressaltadas, como a possibilidade de construção de hipertexto dentro do portal, constituindo uma verdadeira ferramenta da inteligência coletiva, caracterizada pela dinamicidade, intersubjetividade e mobilidade do texto. Outro ponto positivo a ser destacado é a política de acessibilidade do portal, composta por diversas boas práticas merecedoras de destaque, como no caso do contraste de fonte, aumento da fonte e dos leitores de tela.

O estudo empreendido permite afirmar que o objetivo dessa dissertação foi cumprido e que o questionamento que serviu de base para o problema científico levantado, qual seja, apreender se o direito à educação no Brasil pode ou não, ser promovido pelo uso de TIC e se o uso dessas ferramentas poderia proporcionar uma mudança do modelo tradicional vigente rumo a uma educação baseada na construção de coletivos inteligentes, obteve resposta parcialmente positiva. Isso porque a pesquisa permitiu constatar que essas iniciativas ainda têm um papel bastante auxiliar e secundário dentro do processo de efetivação desse direito, seja porque ainda incipientes, seja em decorrência de sua essência de educação à distância que encontra limitações em comparação ao processo presencial de aprendizagem.

Indispensável sublinhar também as limitações desse estudo. Em vista do uso da técnica de observação direta, sistemática e não-participativa, não foi possível avaliar de que forma os dispositivos disponibilizados no e-ProInfo estão se desenvolvendo, uma vez que isso implicaria uma atitude interventiva do pesquisador, o que não é cabível nesse caso. Portanto,

não se sabe se as comunidades e os cursos à distância, por exemplo, utilizam de forma emancipatória os dispositivos de fóruns, enquetes, bate-papo. Constatou-se, no entanto e como resposta ao problema, que as TIC oferecem potencial para imprimir um novo ritmo ao processo educacional, dependendo apenas de ajustes à proposta vigente, o que tanto exige a ampliação do acesso dos brasileiros à internet, quanto também passa pela mudança na visão que os gestores têm do próprio processo educativo, pois de nada adianta repetir, no ciberespaço, os processos pedagógicos tradicionais. Aliando esses elementos identifica-se grande potencial para que plataformas como a e-ProInfo possam significar uma verdadeira transformação nos processos pedagógicos, de um processo menos solipsista e unidimensional, rumo a um modelo mais libertador, solidário e alicerçado na construção de inteligência coletiva, adjetivos que se revelam mais adequados ao modelo de sociedade em rede.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, John M.; SANDOVAL, Irma E. Leyes de Acceso a la Información en el mundo. **Cuadernos de Transparencia**, 07. Delegación Coyoacán, México, D.F.: Instituto Federal de Acceso a la Información Pública, 2005.
- AKUTSU, Luiz; PINHO, José Antonio Gomes de. Sociedade da informação, accountability e democracia delegativa: investigação em portais de governo no Brasil. **Revista de Administração Pública**. v. 36, n.5, p.723-745, set./out. 2002. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6461/5045>>. Acesso em: 16 out. 2013.
- ALTENFELDER, Anna Helena. Professores mais bem remunerados. In: CANAL FUTURA; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024**. São Paulo: Santillana, 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/535/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.
- ALVES, Diego Prandino. **Acesso à informação pública no Brasil: um estudo sobre a convergência e a harmonia existentes entre os principais instrumentos de transparência e de controle social**. Disponível em: <<http://www.esaf.fazenda.gov.br/assuntos/premios/premios-1/premios-realizados/pasta-concurso-de-monografias-da-cgu/concurso-de-monografias-da-cgu-2011/profissionais/mencao-honrosa>>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- ALVES, Lucineia. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Associação Brasileira de Educação à distância**. v.10. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2015.
- ANDRADE, Ronaldo Alves de; MACHADO, Viviane. A privacidade e as redes sociais. In: ROVER, Aires; SIMÃO FILHO, Adalberto; PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. (Org.). **Direito e novas tecnologias**. Florianópolis: FUNJAB, 2013. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/publicacao/uninove/livro.php?gt=122>>. Acesso em: 03 dez. 2015.
- BAGGENSTOSS, Grazielly Alessandra. A fraternidade como método relacional e fundamento institucional proposta de mudança paradigmática da percepção do ser humano acerca de si, de sua comunidade e do direito. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria B. Aguiar de. **Direitos na pós-modernidade: a fraternidade em questão**. Florianópolis: Boiteux, 2011.
- BARBOSA, Conceição Aparecida Pereira. SERRANO, Claudia Aparecida. O blog como ferramenta para construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa. In: 12º Congresso Internacional de Educação à Distância. **Anais**. Santa Catarina. set. 2005. Florianópolis. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/011tcc3.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BASILIO, Dione Ribeiro. **Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania**. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal Brasileira de 1988. 2009. 140p. Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BERNARDES, Marciele Berger; SANTOS, Paloma Maria; ROVER, Aires José. E-gov e a Educação: o exemplo da TV Escola. In: V Conferência Sul-Americana em Ciência e Tecnologia Aplicada ao Governo Eletrônico, 2009, Florianópolis. **Anais da V Conferência Sul-Americana em Ciência e Tecnologia aplicada ao Governo Eletrônico**. Florianópolis: Editora Digital Ijuris, 2009. p. 65-79. Disponível em:<
<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/apresenta%C3%A7%C3%A3o-artigo-e-gov-e-educa%C3%A7%C3%A3o-o-exemplo-da-tv-escola>>. Acesso em: 14 maio 2015.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 15.ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, Ano XXII, n 34, p. 40-60. Jun.2010. Disponível em:<
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/17135/15840>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BORGES, Martha Kaschny. Educação e Cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: ZWIEREWICZ, Marlene; VALLEJO, Antonio Pantoja (Orgs.). **Sociedade da Informação, Educação Digital e Inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. Controladoria-Geral da União. Secretaria Federal de Controle Interno. **Relatório de avaliação da execução de programas de governo nº 16 - infraestrutura de tecnologia da informação para a educação básica pública (ProInfo)**. Brasília. Jan. 2013. Disponível em:<
http://sistemas.cgu.gov.br/relats/uploads/2506_%20rav%2016%20-%20PROINFO.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. **Decreto 7.243, de 26 de julho de 2010b**. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional - RECOMPE. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7243.htm>. Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. **Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional -ProInfo. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008.** Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto no 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público - PGMU. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6424.htm>. Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. **e-PING Padrões de Interoperabilidade de Governo Eletrônico.** Comitê Executivo de Governo Eletrônico. Brasília: 2012b. Disponível em:< <http://www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/documento-final-consulta-96/download>>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Fundeb: Manual de orientação.** 2008. Disponível em:< www.fnede.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope.../manuais?...fundeb>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** IBGE 2013. Disponível em:< <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. Instituto de Estudos e Pesquisas educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). **Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico.** Disponível em:< http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. **Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. **Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968.** Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5537.htm>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. **Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. **Lei 12.249, de 11 de junho de 2010a.** Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional - RECOMPE; prorroga benefícios fiscais; constitui fonte de recursos adicional aos agentes financeiros do Fundo da Marinha Mercante - FMM para financiamentos de projetos aprovados pelo Conselho Diretor do Fundo da Marinha Mercante - CDFMM; institui o Regime Especial para a Indústria Aeronáutica Brasileira - RETAERO; dispõe sobre a Letra Financeira e o Certificado de Operações Estruturadas; ajusta o Programa Minha Casa Minha Vida - PMCMV; altera as Leis nos 8.248, de 23 de outubro de 1991, 8.387, de 30 de dezembro de 1991, 11.196, de 21 de novembro de 2005, 10.865, de 30 de abril de 2004, 11.484, de 31 de maio de 2007, 11.488, de 15 de junho de 2007, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 11.948, de 16 de junho de 2009, 11.977, de 7 de julho de 2009, 11.326, de 24 de julho de 2006, 11.941, de 27 de maio de 2009, 5.615, de 13 de outubro de 1970, 9.126, de 10 de novembro de 1995, 11.110, de 25 de abril de 2005, 7.940, de 20 de dezembro de 1989, 9.469, de 10 de julho de 1997, 12.029, de 15 de setembro de 2009, 12.189, de 12 de janeiro de 2010, 11.442, de 5 de janeiro de 2007, 11.775, de 17 de setembro de 2008, os Decretos-Leis nos 9.295, de 27 de maio de 1946, 1.040, de 21 de outubro de 1969, e a Medida Provisória no 2.158-35, de 24 de agosto de 2001; revoga as Leis nos 7.944, de 20 de dezembro de 1989, 10.829, de 23 de dezembro de 2003, o Decreto-Lei no 423, de 21 de janeiro de 1969; revoga dispositivos das Leis nos 8.003, de 14 de março de 1990, 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 5.025, de 10 de junho de 1966, 6.704, de 26 de outubro de 1979, 9.503, de 23 de setembro de 1997; e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm>. Acesso em: 05 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação à distância.

PROINFO: diretrizes. 1997b. Disponível em:<

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001166.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **e-ProInfo**. Disponível em:< http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/interativo/acessar_espaco_sistema/acessar.htm?ssomsgSuccess=adm_uc002.success02>.

Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Sistema e-ProInfo**. 2013. Disponível em:<

<https://crtecampomourao.files.wordpress.com/2013/03/manual-completo-do-e-proinfo-2.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Geocapes. **Número de doutores e mestres titulados no**

Brasil. 2013. Disponível em:< <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/14-pos-graduacao/indicadores>>. Acesso: 14 set. 2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e

Tecnologia da Informação. **e-MAG - leitores de tela Descrição e Comparativo**. Brasília: MP; SLTI, 2009. Disponível em:<

<http://www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/s.>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e

Tecnologia da Informação. **e-MAG Modelo de acessibilidade em governo eletrônico**.

Brasília: MP; SLTI, 2014. Disponível em:< <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/e-MAG/o-que-e-acessibilidade>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e

Tecnologia da Informação. **Padrões Web em Governo Eletrônico e-PWG**: Cartilha de Usabilidade. Brasília: MP, SLTI, 2010. Disponível em:<

<http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/padroes-brasil-e-gov/cartilha-de-usabilidade>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Guia de Interoperabilidade:**

Manual do Gestor / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília: MP, 2012a.

Disponível em:< <http://www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/manual-do-gestor-de-interoperabilidade/download>>. Acesso em: 24 maio 2015.

_____. Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE). **Porcentagem de crianças de 4**

a 5 anos que frequentam a escola - Taxa de atendimento. 2013. Disponível em:<

<http://www.observatoriodopne.org.br/downloads/1>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE). **Porcentagem de crianças de 6**

a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental. 2013. Disponível em:<

<http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE). **Porcentagem de jovens de 16**

anos que concluíram o Ensino Fundamental. 2013. Disponível em:<

<http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE). **Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio - Taxa líquida de matrícula.** 2013. Disponível em:< <http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE). **Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na Educação Superior - Taxa líquida de matrícula.** 2013. Disponível em:< <http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros** [livro eletrônico]: TIC domicílios 2014 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilian households : ICT households 2014 [coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em:< http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Domicilios_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2015.

_____. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil** [livro eletrônico]: TIC Kids Online Brasil 2014 = Survey on internet use by children in Brazil : ICT Kids online Brazil 2014 / [coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination Alexandre F. Barbosa] . São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em:< http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

_____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no setor público brasileiro** [livro eletrônico]: TIC Governo Eletrônico 2013 = Survey on the use of information and communication technologies in the Brazilian public sector : ICT Electronic Government 2013 / [coordenação executiva e editorial / executive and editorial coordination Alexandre F. Barbosa; tradução para o inglês / translation into english Prioridade Consultoria]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em:< http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_eGOV_2013_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

_____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras** [livro eletrônico] TIC educação 2014 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilians schools : ICT education 2014. / [coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em:< http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf> . Acesso em: 04 jan. 2015.

_____. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997a.** Disponível em:< <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. **Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – 2015.** Disponível

em:< <http://www.fn.de.gov.br/arquivos/category/135-fundeb?download=9627:fundeb-valor-aluno-ano-e-receita-anual-prevista-2015>>. Acesso em: 10 dez. 2015

CAFFERATA, Santiago Díaz. El Derecho de Acceso a la Información Pública: situación actual y propuestas para una ley. **Lecciones y Ensayos**, n. 86, 2009. Disponível Em:< <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/86/06-ensayo-diaz-cafferata.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista da Administração Pública**. Rio de Janeiro. fev./abr. 1990. Disponível em: < http://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/rap8_0.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2003.

CARDOSO, Gustavo. **A mídia na sociedade em rede: filtros, vitrines, notícias**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. A sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: Conferência promovida pelo Presidente da República, 2005, Lisboa, **A sociedade em Rede: do Conhecimento à acção política**. Lisboa: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.), 2005. p.17-30.

_____. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo et. al. (Org.) **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **O poder da comunicação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

CASTRO, Carlos Roberto Siqueira. Dignidade da pessoa humana: o princípio dos princípios constitucionais. In: SARMENTO, Daniel; GALDINO, Flávio (Orgs). **Direitos Fundamentais: estudos em homenagem ao Professor Ricardo Lobo Torres**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

CHAHIN, Ali; CUNHA, Maria Alexandra; KNIGHT, Peter T.; PINTO, Solon Lemos. **E-Gov.br. A próxima revolução brasileira: eficiência, qualidade e democracia, o governo eletrônico no Brasil e no mundo**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. In: José Sérgio Carvalho (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. São Paulo: Vozes, 2004.

CONSOLI, Anelícia Verônica Bombana. Direito e fraternidade: fórmula para o bem comum. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria B. Aguiar de. **Direitos na pós-modernidade: a fraternidade em questão**. Florianópolis: Boiteux, 2011.

COUTINHO, Clara M. Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In: IX Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE 2007), Porto. **Actas do IX Simpósio Internacional de Informática Educativa**. Porto - Portugal : Instituto Politécnico do Porto, 2007. p. 199-204. Disponível

em:< <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>>. .
Acesso em: ago. de 2015.

CUNHA, Maria Alexandra Viegas Cortez da; MIRANDA, Paulo Roberto de Mello. O uso de TIC pelos governos: uma proposta de agenda de pesquisa a partir da produção acadêmica e da prática nacional. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 20, n. 66, Sept. 2013. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302013000300010>>. Acesso em: 18 Jul. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de pesquisa, n.116, p.245-262, jul. 2002. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010>. Acesso em: 20 maio 2015.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa; BONILLA, Maria Helena Silveira; PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Inclusão digital no Proinfo integrado: perspectivas de uma política governamental. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 5 n. 2, p.32-42, jan./jun. 2012. Disponível em:< <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/302/274>>. Acesso 15 dez. 2015.

DELMAS-MARTY, Mireille. **Por um direito comum.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DEMO, Pedro. Habilidades do Século XXI. **Revista Educação Profissional.** Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio./ago. 2008. Disponível em:< <http://www.oei.es/pdf2/habilidades-seculo-xxi.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

_____. Aprendizagem e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física.** v.1, n.1, ago. 2009. Disponível em:< <http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/80-388-1-PB.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2015.

_____. Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. **Inclusão social.** v.1, n.1, 2005. Disponível em:< <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/4/7>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Universitária, 2007. Disponível em:< <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/index.htm>>. Acesso em: 15 set. 2015.

DONEDA, Danilo. Reflexão sobre proteção de dados pessoais em redes sociais. **Revista Internacional de Protección de Datos Personales.** Colombia. n.1, jul./dic. 2012. Bogotá. Disponível em:< http://habeasdatacolombia.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/10_Danilo-Doneda_FINAL.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2016.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em perspectiva.** v.18, n2, p.113-118, 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2015.

ESTEVIÃO, R. B.; PASSOS, G.O., O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) no contexto da descentralização da política educacional brasileira. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 1. 2015. Disponível em:<
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ftwJLwuVAy8J:www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/2645/pdf_159+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 23 nov. 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; TÁUCHEN, Gionara. Didática, hermenêutica e pluralidade na educação. **Educação**. Porto Alegre, v.35, n.1, p.102-109. 2012. Disponível em:<
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84823352010>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.41, p. 88-101, mar. 2011. Disponível em:<
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art06_41.pdf>. Acesso em: 09 out. 2015.

FERREIRA, Simone Bacellar Leal; LEITE, Julio Cesar Sampaio do Prado. Avaliação da usabilidade em sistemas de informação: o caso do Sistema Submarino. **Rev. adm. contemp.** v.7, n.2 Curitiba. Apr./June 2003. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552003000200007>. Acesso em: 08 jan. 2016.

FILGUEIRAS, Fernando. Além da transparência: accountability e política da publicidade. **Lua Nova [online]**, n.84, p. 65-94. 2011. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/ln/n84/a04n84.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

FLECHA, Ramón. Novas desigualdades educativas. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo et. al. (Org.). **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FONTANIVE, Nilma. Alfabetizar até o final do 3º ano. In: CANAL FUTURA; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024**. São Paulo: Santillana, 2015. Disponível em:<
<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/535/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

FREIRE, Karine Xavier. UCA: Um computador por aluno e os impactos sociais e pedagógicos. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Paraná. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2009. p.5889-5899. Disponível em:<
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2633_1845.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Paz e Terra, 2014d.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014e.

_____. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo et. al. (Org.). **Novas perspectivas críticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FURTADO, Marcelo Gasque. Padrão de Qualidade de Ensino. In: RANIERI, Nina (Coord.). **Direito à educação:** aspectos constitucionais. São Paulo: Edusp, 2009.

GALDINO, Flávio. **Introdução à Teoria dos Custos dos Direitos:** Direitos não nascem em Árvores. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

GALINDO AYUDA, Fernando. Democracia, internet y gobernanza: una concreción. **Sequência.** Florianópolis, n. 65, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-70552012000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2013.

GARCIA, Emerson. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. In: _____. **A efetividade dos Direitos Sociais.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

GENTILLI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v.30, n.109, p.1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em:<<http://cedes.preface.com.br/publicacoes/edicao/81>>. Acesso em: 07 set. 2015.

GIROUX, Henry. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo et. al. (Org.). **Novas perspectivas críticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Aval. Pol. Púb. Educ.** v.14, n.50, p.27-38, jan./mar. 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

GRUMAN, Marcelo. Leis de Acesso à Informação: notas e um breve exemplo. **Revista Debates.** Porto Alegre, v. 6, n.3, set.-dez.2012, p.97-108. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/34229/23345>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

GUIMARÃES, Tomás Aquino; MEDEIROS, Paulo Henrique Ramos. A relação entre governo eletrônico e governança eletrônica no governo federal brasileiro. **Cadernos EBAPE.BR.** v.III, n.4. 2005. Disponível em:< <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/4942/3676>>. Acesso em: 10 out. 2015.

HÄBERLE, Peter. **Teoría de la Constitución como ciencia de la cultura**. Madrid: Tecnos, 2000.

HAGUENAUER, Cristina. et. al. Ambientes colaborativos de aprendizagem no apoio ao ensino presencial: a experiência do programa de Pós-Graduação em educação da UFRJ. **Colabor@ -Revista Digital da CVA**, v.4, n.16, p.1-12, nov. 2007. Disponível em:< <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/103/88>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição: die normative Kraft der Verfassung**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1991.

ISAIA, Cristiano Becker; GADENZ, Danielli, ALMEIDA, Letícia de la Rue. A necessária superação do processualismo liberal em tempos de relações virtuais e a busca de respostas corretas para litígios envolvendo direitos transindividuais decorrentes da sociedade em rede. **Revista Direito e Práxis**, v. 5, n. 8, p. 94-119, 2014. Disponível em:< <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/viewFile/6922/9247>>. Acesso em: 13 maio 2015.

IVOSKUS, Daniel. **Vivir conectados: sociedad, política y comunicación en la era digital**. Buenos Aires: Grupo Digital Norma, 2008.

JÁUREGUI, Mariana Cendejas. El derecho a la información. Delimitación conceptual. **Derecho Comparado de la Información**, p. 3-47, ener./ jun. 2010. Disponível em:< <http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/pdf/DerechoInformacion/15/art/art1.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

JESÚS, Sônia Ferreira de; VIEIRA, Moabe. Educação de jovens e adultos: ensinar e aprender sob a perspectiva de Paulo Freire. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 152-160, jul./dez. 2014. Disponível em:< www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/.../15928>. Acesso em: 05 nov. 2015.

KASTRUP, Virginia. Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Orgs.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

LAGO, Clenio. Do eu pontual ao círculo hermenêutico: elementos para as ações educativas. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul (ANPEDSUL). 2008. Santa Catarina. **Anais**. Itajaí: UNIVALI, 2008. p.1-14. Disponível em:< http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Filosofia_e_educacao/Trabalho/12_22_32_Do_eu_pontual_ao_circulo_hermeneutico__elementos_para_as_aco.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

LASH, Scott. **Crítica de la información**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

LÁZARO, André. Doze anos na escola. In: CANAL FUTURA; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024**. São Paulo: Santillana, 2015. Disponível em:<

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/535/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. A emergência do cyberspace e as mutações culturais. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Orgs.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. A Revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. n.9. dez.1998, p.37-49. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3009/2287>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2010.

_____. Cibercultura y educación. In: UNESCO. **La Universidad en la Sociedad de la Información**, 1999. Disponível em:< [http://www.columbus-web.org/images/pdf/Sociedad%20Informacion%20texte\(2\).pdf](http://www.columbus-web.org/images/pdf/Sociedad%20Informacion%20texte(2).pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2014.

LIMA, Maria Cristina de Brito. A educação como direito fundamental. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v.4, n.13, 2001. Disponível em:< http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista13/revista13_212.pdf>. Acesso em: 04 set. 2015.

LIMBERGER, Têmis. Direitos Humanos na era tecnológica. **Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global**, Santa Maria, v.2, n.2, p.346-366, jul./dez. 2013. Disponível em:< http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/REDESG/article/view/12368/pdf#.VtOV8_krLIU>. Acesso em: 04 maio 2015.

_____; SALDANHA, Jânia Maria Lopes. Cibercidadania no mundo globalizado: o desafio das novas tecnologias e a concretização dos direitos humanos nas democracias contemporâneas. In: **Anuario de derecho constitucional latinoamericano**. Bogotá, Año XVIII, p. 215-230, 2012. Disponível em:< <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/dconstla/cont/2012/pr/pr15.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

LITTO, Frederic. M. Repensando a educação em função de mudanças sociais e tecnologias recentes. In: Oliveira, Vera Barros. (Org.). **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: Senac, 1996.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. A condução eletrônica das condutas: a educação como estratégia de disseminação de práticas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31, n.03, p.359-378, jul./set. 2015. Disponível em:<

<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00359.pdf>>. Acesso em: nov. 2015.

LUCENA, Marisa; LUCENA, Carlos J.P. Uma pesquisa inovadora: o AulaNet customizado para a oficina de aprendizagem do portal EduKbr. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARASCHIN, Cleci. Conhecimento, escola e contemporaneidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

_____; AXT, Margarete. O enigma da tecnologia na formação docente. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MARTINES JÚNIOR, Eduardo. As Instituições de Educação Superior e as Autoridades Estatais: Autonomia e Controle. In: RANIERI, Nina (Coord.). **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: Edusp, 2009.

MARTINS, Paula Ligia. Acesso a Informação: um direito humano fundamental e instrumental. **Acervo**, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p. 233-244, jan/jun. 2011. Disponível em: <<http://revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/476>>. Acesso e: 16 jun. 2014.

MARTINS, Ronei Ximenes; FLORES, Vânia de Fátima. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 112-128, jan./abr. 2015. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00112.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

MELO, Milena Petters. As recentes evoluções do constitucionalismo na América Latina: Neoconstitucionalismo? In: WOLKMER, Antonio Carlos; MELO, Milena Petters (Orgs.). **Constitucionalismo latino-americano: tendências contemporâneas**. Curitiba: Juruá, 2013.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MORAIS, Maquécia Emília de; MELO, Maria de Fátima da Silva; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Programa Nacional De Tecnologia Educacional (ProInfo): contribuições para a formação do professor no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). In: V Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas (V SETEPE) / I Colóquio das Licenciaturas que integram o PIBID/UERN, 2014, Pau dos Ferros. **Anais**. (2014). Campina Grande - PB: Realize eventos e editora, 2014. v. 1. p. 1-12. Disponível em:< http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_28_09_2014_10_22_21_idinscrito_558_dfa5329440990dce752df876431ece14.pdf> Acesso em: 04 jan. 2016.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. v.1. 1997. Disponível em:< <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/003.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

MORAN, José Manuel. Contribuições das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**. v.4, n.2. p. 347-356. Itajaí. maio./ago. 2004. Disponível em:< <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/785/642>>. Acesso em: 02 dez. 2015

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2000.

NAVARRO, Ana Maria Neves de Paiva. O Direito Fundamental à Autodeterminação Informativa. In: XXI Congresso Nacional do CONPEDI. **Anais**. FUNJAB, 2012, v.1, p. 429-458. Disponível em:< <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=86a2f353e1e6692c>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

NEVES, Marcelo. **A constituição simbólica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O'DONNELL, Guillermo. Democracia delegativa?. **Novos estudos**. n.31. out. 91. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/65/20080624_democracia_delegativa.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. **Revisando la democracia delegativa**. Disponível em: http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/31_iv_may_2010/casa_del_tiempo_eIV_num31_02_08.pdf. Acesso em: 16 out. 2013.

_____; SCHMITTER Philippe. Transiciones desde un gobierno autoritario. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas. **Paidós**, Buenos Aires, p.297- 302. 1991. Disponível em:< http://www.anep.edu.uy/historia/guia/guia_1/gh_245a302.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

OLIVEIRA, João Batista Ferri de; ARAÚJO, Danilo Barreto de; AGUIAR, Éverton Lopes de. O uso de padrões na prestação de serviços públicos eletrônicos. In: **Pesquisa TIC Governo Eletrônico 2013**. Disponível em:< <http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-tic-governo-eletronico-2013/>>. Acesso em: 04 set. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, jan./fev./mar. 2005. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 10 maio 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. UNESCO, 1960. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Declaração de Nova Dehli sobre Educação para Todos**. Nova Dehli. UNESCO, 1993. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO, 1994. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.

_____. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. UNESCO, 1997. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI**. UNESCO, 1998. Disponível em:< <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 24 maio 2015.

_____. **Educação para Todos: Compromisso de Dakar**. UNESCO, 2000. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. UNESCO, 2015. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2016.

_____. **Enfoques estratégicos sobre las TIC em Educación em América Latina y el Caribe**. Santiago: UNESCO, 2014. Disponível em:< <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e culturais**. ONU, 1966. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em: 24 maio 2015.

_____. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial**. ONU, 1968. Disponível em:< <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Convenção sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a mulher**. ONU, 1979. Disponível em:< <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discrimulher.htm>>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Convenção sobre os direitos da criança.** ONU, 1989. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 24 maio 2015.

_____. **Convenção de Viena.** ONU, 1993. Disponível em:<
<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 24 maio 2015.

_____. **Convenção que constitui a Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura.** ONU, 1945. Disponível em:<
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/convencao-que-constitui-a-organizacao-das-nacoes-unidas-para-a-educacao-ciencia-e-cultura.html>>. Acesso em: 22 maio 2015.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.
Education at the glance 2015: country note. OCDE, 2015. Disponível em:<
<http://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2015.

PASTOR, Roberto Viciano; DALMAU, Rúben Martínez. O processo constituinte venezuelano no marco do novo constitucionalismo latino-americano. In: WOLKMER, Antonio Carlos; MELO, Milena Petters (Orgs.). **Constitucionalismo latino-americano: tendências contemporâneas.** Curitiba: Juruá, 2013.

PÉREZ LUÑO, Antonio-Enrique. **Derechos humanos, estado de derecho y constitución.** 10. ed. Madrid: Tecnos, 2010.

_____. Las generaciones de Derechos Humanos. **Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global**, Santa Maria, v.2, n.1, p.163-196, jan./jun. 2013. Disponível em:<
http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/REDESG/article/download/10183/pdf_1>. Acesso em: 24 maio 2015.

_____. Internet y los derechos humanos. **Anuario de Derechos Humanos.** Nueva Época. v.12, p.287-330. 2011. Disponível em:<
<http://revistas.ucm.es/index.php/ANDH/article/download/38107/36859>>. Acesso em: 24 maio 2015.

_____. **¿Ciberciudadaní@ o ciudadaní@.com?** Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

PIANA, Ricardo Sebastián. **Gobierno Electrónico: gobierno, tecnologías y reformas.** La Plata: Univ. Nacional de La Plata, 2007.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

POUTS-LAJUS, Serge; RICHÉ-MAGNIER, Marielle. **A escola na era da Internet: os desafios do multimídia na educação.** Paris: Instituto Piaget, 1998.

PRATA, Carmen Lucia. **Gestão democrática e tecnologias da informática na educação pública: o ProInfo no Espírito Santo**. 2005. 219p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PRETTO, Nelson de Luca. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista**. v.2, n.1. 2006. Disponível em:<
<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/201/116>>. Acesso em: 16 out. 2015.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Apresentação. In: _____. **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. O Regime Jurídico do Direito à Educação na Constituição Brasileira de 1988 In: **Estudos em Homenagem ao Professor Dr. Jorge Miranda**, v. III Coimbra: Coimbra Editora, Faculdade de Direito de Lisboa, 2012. Disponível em:<
<http://nupps.usp.br/downloads/artigos/ninaranieri/jurisstf.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.

REIS, Suzéte da Silva; REIS, Jorge Renato dos. Políticas públicas para a efetivação do direito fundamental à educação. In: XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, 2009, São Paulo. **Anais**. São Paulo, 2009, p.3789-3809. Disponível em:<
http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2136.pdf>. Acesso em: 03 out. 2015.

REPULHO, Creuza. Gestão democráticas das escolas. In: CANAL FUTURA; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024**. São Paulo: Santillana, 2015. Disponível em:<
<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/535/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e a exclusão social. **Interesse Público**. n.4, p.23-49, 1999.

ROCHA, Rafael da Silva. O princípio da solidariedade: uma abordagem sociológica. **Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia**. v.39, n.1, p.229-243, 2011. Disponível em:<
<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/18391>>. Acesso em: 04 out. 2015.

ROVER, Aires José. Introdução ao governo eletrônico. In: ROVER, Aires José. (Org.). **Governo eletrônico e inclusão digital**. Florianópolis: Boiteux, 2009. Disponível em:<
<http://infojur.ufsc.br/aires/arquivos/introducao%20governo%20eletronico.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. A democracia digital possível. **Revista Sequência**, n. 52, p. 85-104, jul. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15202/13827>>. Acesso em: 15 março 2012.

RUARO, Regina Linden. Privacidade e autodeterminação informativa obstáculos ao estado de vigilância?. **Arquivo Jurídico**. Piauí. v. 2. n.1. Teresina. p. 41-60. Jan./Jun. de 2015. Disponível em:< <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/raj/article/download/4505/2647>>. Acesso: 15 jan. 2016.

RUEDIGER, Marco Aurélio. **Governo Eletrônico ou Governança Eletrônica:** conceitos alternativos no uso das tecnologias de informação para o provimento de acesso cívico aos mecanismos de governo e da reforma do Estado. XVI Concurso de Ensayos y Monografías del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública "Gobierno Electrónico". 2002. Disponível em:<
<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29564-29580-1-PB.pdf>> . Acesso em: 01 nov. 2015.

SÁ, Suzane Simões de. **A EAD na Universidade:** vantagens e desvantagens. Periódicos letras UFMG, 2011. Disponível em:<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/viewFile/2780/2736>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

SÁNCHEZ BRAVO, Álvaro. **A nova sociedade tecnológica:** da inclusão ao controle social. A Europ@ é exemplo? Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

SANCHO, Juana María. Das tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: _____; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs). **Tecnologias para transformar a educação.** São Paulo: Artmed, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.63, p.237-280, out. 2002. Disponível em:< <https://rccs.revues.org/1285>>. Acesso em: 27 set. 2015.

_____. **Reinventar la democracia:** reinventar el estado. Buenos Aires: Clasco, 2006.

_____. Poderá o direito ser emancipatório?. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.65, p.3-76, maio. 2003. Disponível em:<
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RC_CS65.PDF>. Acesso em: 27 set. 2015.

_____. **A universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Ernani Marques dos; REINHARD, Nicolau. Disponibilização e uso dos serviços de governo eletrônico no Brasil: a visão dos usuários. In: PINHO, José Antonio Gomes de. (Org.). **Estado, sociedade e interações digitais:** expectativas democráticas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 119-136.

SANTOS, Kátia Silva. A política nacional de educação especial e a 'perspectiva inclusiva': novos 'referenciais' cognitivos e normativos. In: IX Anped Sul, 2012, **Anais**. 2012. p.1-17. Disponível em:<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/801/646>>. Acesso em: 09 set. 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais:** uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SARMENTO, Daniel. **Por um constitucionalismo inclusivo**: história constitucional, teoria da constituição e direitos fundamentais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SCHNEIDER, Claudio Samuel Santos. **A transição para o modelo gerencial na Administração Pública Federal Brasileira**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização em Gestão Pública. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em:< <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71380/000871974.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENA, Paulo. A legislação do FUNDEB. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 319-340, maio/ago. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0438134.pdf>> . Acesso em: 17 set. 2015.

SEÑA, Jorge F. Malem. **La corrupción**: Aspectos éticos, económicos, políticos y jurídicos. Barcelona: Gedisa, 2002.

SEVERIN, Eugenio. Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, para el aprendizaje. **Apuntes**: Educación y desarrollo post-2015. n.3. Santiago: UNESCO, 2014. Disponível em:< <http://eugenioseverin.blogspot.com.br/2014/11/tecnologias-de-la-informacion-y-la.html>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SILVA, Ângela Carrancho da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set. 2011. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a05v19n72.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SILVA, Carlos Eduardo Moreira da. Direito à educação em face do princípio da reserva do possível: a importância dos instrumentos de controle social. **Jornal de políticas educacionais, Curitiba**, v.5, n.9, p.41-50, jan./jun. 2011. Disponível em:< http://www.jpe.ufpr.br/n9_5.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

SILVA, Helena; et al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ciência da Informação**. v.34, n.1, 2005. Disponível em:< <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/611/543>>. Acesso em: 04 out. 2015.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**. v.13, n.13, p.135-153, 2009. Disponível em:< <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SILVA, Rosane Leal da. Sociedade da Informação e desenvolvimento: os desafios e fragilidades do projeto brasileiro de inclusão digital. **Revista de Direito Empresarial**. Paraná. v.11, Curitiba, p.79-98. jan./jul. 2009

_____; DE LA RUE, Letícia Almeida. O acesso à informação pública por meio de portais como instrumento para a democratização do Poder Judiciário: análise comparativa nos países do Mercosul. In: ROVER, Aires; SIMÃO FILHO, Adalberto; PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. (Org.). **Direito e novas tecnologias**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014, v.1, p. 406-433.

Disponível em:< <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=3556a3018cce3076>>.
Acesso em: 17 dez. 2015.

_____; KURTZ, Lahis Pasquali. Governo Eletrônico, Cidadania Virtual e Proteção de Dados Pessoais: desafios ao Estado brasileiro. In: VIII Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea e IV Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos, 2011, Rio Grande do Sul. **Anais**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades em uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.

SIRAQUE, Vanderlei. **Controle social da função administrativa do Estado: possibilidades e limites na Constituição de 1988**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SOARES, Dilmanoel de Araujo. O direito fundamental à educação e a teoria do não retrocesso social. **Revista da Informação Legislativa**, Brasília, v.47, n.186, p.291-301, abr./jun. 2010. Disponível em:< <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/198687>>. Acesso em: 19 set. 2015.

SOARES, Suely Galli. **Educação e Comunicação: O ideal de inclusão pelas tecnologias de informação. Otimismo exacerbado e lucidez pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2006.

STEIN, Ernildo. **Seis estudos sobre “Ser e Tempo”**: comemoração dos sessenta anos de Ser e Tempo de Heidegger. Petrópolis: Vozes, 1988.

STRECK, Lenio Luiz. **Verdade e Consenso: Constituição, hermenêutica e teorias discursivas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

SUSTEIN, Cass. **República.com: Internet, democracia y libertad**. Barcelona: Paidós, 2003.

TAKAHASHI, Tadao. Inclusão social e TICs. **Inclusão social**. Brasília. v.1, n.1, p. 56-59, out./mar., 2005. Disponível em:< <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/11/22>>. Acesso em: 18 out. 2015.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. **Anima: Revista Eletrônica do Curso de Direito da Opet**, v.1, n.1, p.21-41, 2009. Disponível em:< http://www.anima-opet.com.br/anima_1.php>. Acesso em: 13 out. 2015.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: IX Anped Sul, 2012, **Anais**. 2012. p.1-21. Disponível em:< <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 09 set. 2015.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educar en la sociedad del conocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

TREIN, Aline; SOUZA, Lucas Silva de; NASCIMENTO, Valéria Ribas do. República.com: reflexões a partir de Cass Sunstein. In: 2º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade. **Anais**. Rio Grande do Sul. p.597-612. Santa Maria. Jun. 2013. Disponível em:< <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2013/4-10.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

TRUCCO, Daniela. **Educación y desigualdad en America Latina**. Santiago: CEPAL, 2014. Disponível em:< http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36835/S2014209_es.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 out. 2015.

VACAS, Francisco. Gobierno y ciudadanía: nodos en la red. In: ELIZALDE, Luciano; RIORDA, Mario (Org.). **Comunicación Gubernamental 360**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía, 2013.

VERONESE, Josiane Rose Petry. A proteção integral da criança e do adolescente no direito brasileiro. **Revista do TST**, Brasília, v.79, n.1, p.38-54, jan./mar. 2013. Disponível em:< http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/bitstream/handle/1939/38644/003_veronese.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 set. 2015.

_____; VIEIRA, Cleverton Elias. A educação básica na legislação brasileira. **Revista Sequência**, Florianópolis, n.47, p.99-125, dez. 2003. Disponível em:< <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/1245-1259-1-PB.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2015.

_____; OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo. **Educação versus punição: A educação e o direito no universo da criança e do adolescente**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

VIEIRA, Cleverton Elias; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Limites na educação: sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

VIRILIO, Paulo. **A arte do motor**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **Estratégia da decepção**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

WEBER, Maria Helena. Estratégias de comunicação do Estado e a disputa por visibilidade de opinião. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Comunicação Pública, sociedade e cidadania**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2011.

WIKIPEDIA. **Feed**. Disponível em:< <https://pt.wikipedia.org/wiki/Feed>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo crítico e perspectivas para um novo constitucionalismo na América Latina. In: _____; MELO, Milena Petters (Orgs.). **Constitucionalismo latino-americano: tendências contemporâneas**. Curitiba: Juruá, 2013.

ZWIEREWICZ, Marlene. A Educação Digital e os Entornos Virtuais de Aprendizagem. In: _____; VALLEJO, Antonio Pantoja (Orgs.). **Sociedade da Informação, Educação Digital e Inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007.