



RESPONSABILIDADE DO ESTADO NA PROMOÇÃO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA CIDADÃ E TECNOLÓGICA UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ERA DIGITAL

Laura Simões Lopes Rubim

Marcelo Henrique Castillo Almagro

Orientadora: Profa. Dra. Bernardina Ferreira Furtado Abrão

Resumo: O presente trabalho tem como escopo analisar o papel do Estado, especialmente da Administração Pública, na articulação de políticas educacionais voltadas à inserção de tecnologias nas escolas públicas. Aborda-se a interface da educação como um direito social, que deve ser promovido pelo Poder Executivo com vistas ao cumprimento dos preceitos constitucionais. Nesse sentido, a pesquisa investiga quais diretrizes devem compor o padrão de qualidade educacional na era digital para a construção de alunos aptos ao exercício da cidadania e quais os impactos da concretização deste baluarte para a democracia. Por fim, o trabalho busca traçar um panorama das políticas públicas voltadas à democratização do acesso às mídias digitais nas salas de aula do país, enfatizando as formas propostas pelos estudiosos para a promoção de sua transparência, as perspectivas por elas proporcionadas e as adversidades a serem superadas.

Palavras-chave: Administração Pública - Educação - Políticas Públicas - Democracia - Cidadania.

Abstract: The scope of this research is to analyze the role of the State, especially the Public Administration, in articulating educational policies aimed at integrating technology into public schools. It broaches the interface of education as a social right, which must be promoted by the Executive Branch to ensure compliance with constitutional precepts. In this context, the research examines the guidelines that should define the standard of educational quality in the digital age to prepare students for active citizenship, as well as the democratic implications of achieving this goal. Finally, the study seeks to outline a landscape of public policies aimed at democratizing access to digital media in the country's classrooms, emphasizing the ways proposed by scholars to promote their transparency, the prospects they provide and the adversities to be overcome.

Keywords: Public Administration - Education - Public Policies - Democracy - Citizenship.

Introdução

A educação é direito social positivado na Constituição (Brasil, 1988), em seu art. 6º. A Carta Política fixa parâmetros para a promoção da educação com qualidade e eficiência, dando-se destaque ao seu artigo 205, que prevê a imprescindibilidade de se desenvolver um sistema educacional apto a possibilitar a construção da cidadania dos alunos e os preparar para o mercado de trabalho, de forma a promover sua emancipação. Atender a esses padrões na contemporaneidade exige uma compreensão dos impactos causados pela tecnologia na interação social, pois levaram à concepção do exercício da democracia e da política a se desenvolver para abranger também a aptidão do cidadão a participar de forma crítica no meio digital (Cazeloto, 2009, p. 2).

Mostra-se necessário destacar que o processo educativo é inerente aos seres humanos, sendo perpetuado entre as gerações por meio dos núcleos familiares, da organização social e da convivência entre os indivíduos, conforme ensina o artigo 1º da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Todavia, o trabalho se propõe a fazer uma análise do direito educacional provido pelo Estado, ou seja, vinculado às instituições de ensino, conforme propõe o parágrafo primeiro da mesma lei: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”.

Os princípios traçados pelo texto constitucional (Brasil, 1998), pelas leis que regem a esfera educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), e pelos pactos e tratados internacionais que abordam o tema apontam para a responsabilidade do Estado na promoção de um direito à educação que supere as diretivas tradicionais e englobe também a inserção de tecnologias e mídias digitais na sala de aula, inclusive, como um meio de se atenuar as desigualdades sociais latentes que se refletem na diferença entre as realidades do ensino público e do ensino privado.

Emerge, assim, a necessidade de se analisar o direito educacional em sua faceta tecnológica como um dever da Administração na democratização digital, já que a valorização dos direitos de segunda geração, como é o caso da educação, levou a uma mudança do papel do Estado como prestador proativo dos serviços públicos (Bucci, 1997, p. 89-90). Assim, as políticas públicas transparentes, expressão de atos de governo, despontam como a maneira mais adequada para a efetivação de direitos sociais, a exemplo da educação (Chrispino, 2016, p. 105-106), principalmente em áreas que demandam ações estratégicas como é a da digitalização das escolas públicas.

Assim, o presente trabalho justifica-se pela crescente transformação ocasionada pelos impactos da era digital na atualidade, que leva a tecnologia a determinar quem serão os agentes sociais detentores do poder (Kenski, 2007, p. 18). Esse cenário exige do Direito uma atualização das estratégias tradicionais de se atenuar as desigualdades por meio da educação, mostrando-se fulcral que a área jurídica se debruce sobre as novas formas de promoção dos direitos sociais para que não sejam condenados à obsolescência (Buckingham, 2022, p. 30).

O texto constitucional (Brasil, 1988) aponta, em seu artigo 1º, como fundamentos do próprio Estado Democrático de Direito a cidadania e a dignidade da pessoa humana. No mais,

são objetivos precípuos da República, expressos no artigo 3º da Carta, a consolidação de uma sociedade orientada pelos valores da justiça e da liberdade, bem como a erradicação da pobreza e da desigualdade. Nesse sentido, não é possível pensar no Direito em uma sociedade democrática sem que se cumpram esses baluartes, o que exige a promoção estatal de um sistema educacional condizente com os impactos que as novas tecnologias têm trazido no desenvolvimento da soberania popular e da cidadania (Souza, 2012, p. 68).

Desta forma, o presente estudo tem o objetivo de analisar como se expressa a responsabilidade do Estado brasileiro, especialmente da Administração Pública, na promoção da educação e quais são os padrões de qualidade que orientam tal prestação, apurando-se se eles, de fato, apontam para a necessidade de inserção das novas mídias e aparatos tecnológicos nas salas de aula do ensino público, com enfoque especial aos ensinos fundamental e médio, uma vez que são as etapas mais afetadas pela internet na construção de sua identidade cidadã e democrática. No mais, busca-se examinar a forma como a postura política de governo influencia na maneira de se promover uma educação cidadã, democrática e emancipadora e quais os seus impactos na administração das desigualdades, o que se reflete no âmbito digital.

Além disso, no que tange às políticas públicas educacionais voltadas à conectividade do ensino, o trabalho também empreende uma investigação para verificar como se estruturam, quais os principais suportes legais e infralegais pelos quais se expressam no ordenamento e quais os pontos decisivos para o seu êxito, destacando-se os princípios inerentes à uma iniciativa transparente. Por fim, busca-se compreender o atual cenário brasileiro das políticas públicas empreendidas pelo Estado com vistas à inserção de tecnologias nas instituições de ensino públicas, averiguando-se quais os principais desafios enfrentados na sua implementação e quais as perspectivas de melhoria que elas têm trazido para os contextos futuros.

Para cumprir ao que se propõe, o trabalho foi redigido com base em pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se principalmente da análise do texto da Constituição Federal e de Leis Infraconstitucionais que traçam as diretrizes a serem seguidas pelo sistema educacional no país, como a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 13.005/2014.

No mais, utilizou-se também dados obtidos por meio de pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação em 2023, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que reuniu conclusões do estudo em relatório denominado “Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, além das informações coletadas em obra elaborada pelo Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados em 2022, fazendo-se uma análise quantitativa e qualitativa das estatísticas apresentadas.

Por fim, examinou-se também bibliografia pertinente sobre o tema, especialmente obras e artigos científicos de autores especializados na educação como um direito social fundamental e na problemática da construção de democracia e cidadania, bem como no desenvolvimento de políticas públicas, e seus desdobramentos, enquanto mecanismo que o governo dispõe para a implementação das novas tecnologias no sistema educacional público.

Com o objetivo de responder às proposições já expostas, a presente pesquisa está dividida em quatro capítulos, organizados de forma a se construir uma evolução lógica, iniciando-se na investigação do direito básico à educação e progredindo para perquirição dos desafios pós-modernos na construção de democracia na era digital e de políticas públicas. O primeiro capítulo trata do dever estatal na promoção de educação pública como um direito social e investiga as esferas responsáveis pela promoção de políticas públicas na área. O segundo capítulo discute a relação entre cidadania, democracia e emancipação, trançando um liame entre esses conceitos e a digitalização da educação pública. No terceiro capítulo, constrói-se um panorama das políticas públicas voltadas à educação tecnológica no país, evidenciando as suas potencialidades e deficiências. O quarto capítulo traz as conclusões das pesquisas realizadas.

I. Educação Pública Cidadã: Direito Social e Dever Estatal

A educação é elementar à efetivação e reconhecimento dos direitos e deveres inalienáveis do cidadão. Por meio dela, é possível pensar no conceito de sociedade e todos seus intrínsecos institutos (Gilmar Mendes e Paulo Branco, 2024, p. 750).

Evidencia-se, assim, a importância de conceber a educação como um direito público subjetivo¹ e fulcral à condição de ser humano consciente da realidade que o cerca (Brasil, 1988). Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece a garantia à instrução como direito fundamental e social, como pode ser visto em seu artigo 6º, bem como no artigo 205 e seguintes:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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.

Gilmar Mendes e Paulo Branco (2024, p. 750), destacam o papel da educação no enraizamento do sistema democrático e na aplicabilidade dos direitos políticos dos membros de uma organização social, uma vez que lacunas na construção de conhecimento de excelência afastam os que detém menos acesso dos fenômenos políticos e sociais.

O texto constitucional vai ao encontro dos tratados internacionais que versam sobre o tema e dos quais o país é signatário, uma vez que o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Brasil, 1992) prevê em seu artigo 13:

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação

¹ Segundo Reale (2001, p. 272), os direitos públicos subjetivos são aqueles provenientes do sistema principiológico oriundo de uma sociedade e têm o objetivo de impor deveres imperativos ao Estado e, por essa razão, precisam ser compreendidos nas esferas jurídica, sociológica e política. Sendo assim, tais direitos são imediatamente exigíveis por qualquer cidadão que deles seja privado. A proteção da educação como direito público subjetivo pode ser observada no artigo 208, §1º da Constituição Federal de 1988 e no artigo 54, §1º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; [...].

A mesma redação pode ser vista com termos semelhantes e parcas alterações no artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1990), acrescentando-se que, em seu art. 28.3, ela atribui aos Estados Partes a obrigação de promover uma aliança internacional em prol da concretização do direito à educação, com vistas à erradicação da ignorância e do iletrismo e a “facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e [...] métodos modernos de ensino. Nesse sentido, devem ser consideradas de maneira especial as necessidades dos países em desenvolvimento.”.

Nesse mesmo escopo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948) prevê, em seu preâmbulo, que todos os membros, órgãos e nações devem fomentar a observância dos princípios consagrados em seu texto, especificando que a execução de tal objetivo deve se dar por meio do “ensino e da educação”. Aqui se vê o reconhecimento global da educação como peça fundamental na concretização dos direitos humanos, lembrando que a declaração resguarda a todos os indivíduos o direito à igualdade (em artigos como 1, 2 e 10), à segurança social e à dignidade (no artigo 22) e à instrução que garanta o progresso da personalidade dos cidadãos, além de objetivar construção de pessoas capazes de observar e exercer as liberdades fundamentais (no art. 26.2).

Ademais, sabe-se que na história das constituições brasileiras, a atual é a que trouxe o rol mais extenso de direitos sociais (Branco e Mendes, 2024, p. 742), enunciando, assim, uma valorização do papel do Estado na sua promoção, sendo tratados pela Carta como precipuamente fundamentais.

Consoante argumenta Abrão (2022, p. 1.147), “não é demais afirmar que é por meio da educação que os fundamentos do Estado Democrático de Direito podem ser realizados e os objetivos da República Federativa do Brasil atingidos”, pois quanto mais esclarecida for uma população, mais apta ela estará a “exercer os postulados democráticos da igualdade e da liberdade” (Abrão, 2022, p. 1.147).

Para se compreender o papel do Estado na promoção da educação, é necessário abordar a sua classificação como direito de segunda geração. Os direitos de segunda geração ou dimensão são aqueles característicos do século XX, aparecendo com força nos textos normativos a partir da Constituição Mexicana de 1917 e da Constituição de Weimar de 1919 (Bucci, 2001, p. 7), momento na história de intensa industrialização e crescimento demográfico, no qual se reconheceu que a reivindicação de direitos apenas garantidores de liberdade individual não era suficiente, sendo necessário que se exigisse do Estado uma prestação positiva e ativa para realização da justiça e do bem-estar social, com vistas à igualdade material (Branco e Mendes, 2024, p. 103).

I.1. Educação, um direito social

A educação como direito social deve ser compreendida no Estado Constitucional Moderno considerando-se os dois principais valores principiológicos que o permeiam: a dignidade humana e a igualdade material (Canotilho, 2003, p. 476). Essa realidade fica clara na medida em que o artigo 205 aponta a educação como ferramenta necessária à promoção de participação cidadã e inclusão no mercado de trabalho. No mais, Silva (2020, p. 316-317), ao tratar da temática afirma que:

Os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Valem como pressuposto do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade.

Assim, é da natureza do direito social à instrução gerar a obrigação de uma prestação positiva do Estado, impondo a ele um imperativo que torna necessário não só no fornecimento de escolas, mas a garantia de que elas sejam aptas a mitigarem a desigualdade social. Ainda nessa seara, o autor defende no mesmo parágrafo supracitado que a combinação dos artigos 6º e 205 da Constituição elevam a garantia aqui abordada a direito fundamental. Ademais, no segundo artigo é revelado o binômio entre titulares do direito, quais sejam os cidadãos, e do incumbido ao dever de o prestar, que é o Estado (Silva, 2020, p. 317).

Para José Afonso da Silva (2020, p. 317), a Carta Magna coloca como baluarte do Estado Democrático de direito a necessidade de que este se estruture em prol do fornecimento de serviços educacionais observando os princípios expressos no art. 206 da mesma Lei Maior, ampliando, de maneira progressiva, o exercício deste direito. No trecho, o jurista defende também a inevitabilidade de que toda a interpretação da norma referente ao ensino se dê com vistas à sua ampla e concreta realização.

No que tange ao artigo 206 da Constituição, estão edificados princípios educacionais sem os quais não há possibilidade de se concretizar o direito social aqui analisado, dentre eles cabe destacar:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - 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 das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988, grifo nosso).

Propondo-se um recorte para a análise da existência de possível direito à educação tecnológica no ensino público fundamental e médio, nota-se que alguns princípios previstos na Constituição são inerentes à concretização deste. Em primeiro plano, a principiologia da gratuidade do ensino público é temática da maior relevância, principalmente quando se compara a sua qualidade com o ensino particular, isso porque, segundo Abrão (2022, p. 1.149-1.150), o Estado tem falhado em seu encargo de promover ações aptas a fomentarem melhoria no fornecimento e na qualidade de ensino nas escolas estaduais e municipais.

Ainda nessa seara, Abrão (2022, p. 1.149) defende que “a escola pública é a escola do povo, ou seja, instituição a ele destinada, independentemente de classe social, raça e religião, mantida pelo poder público por intermédio da administração dos recursos públicos”. Fica evidente o papel da instituição pública como espaço plural destinado à educação de pessoas que, sem a intervenção do Estado, encontrar-se-iam hipossuficientes e privadas de seus direitos, o que comprova a relevância do zelo com o padrão de qualidade dos conhecimentos ofertados, pois, ao atender tal demanda social, o Estado busca preencher a lacuna da desigualdade.

No mais, o art. 206 prevê também como diretriz principiológica a gestão democrática do ensino público, o que significa que tal direito social deve ser administrado de forma a assegurar que o cotidiano dos educandos e educadores seja permeado pela sua participação plena, e também a dos demais cidadãos, possibilitando a sua preparação para o pleno exercício da democracia (Abrão, 2022, p. 1.150).

Por fim, tem-se o padrão de qualidade a ser mantido pela administração na prestação dos serviços educacionais. Já que a Carta Magna não traz em seu texto a definição de qualidade, torna-se necessário recorrer às normas infraconstitucionais, mais especificamente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), também chamada de LDB, que em seu artigo 4º, inciso IX, traz:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados.

Ainda assim, conforme visto até aqui, tal conceito é insuficiente, postulando Abrão (2022, p. 1.151):

Desse modo, entendemos que para se apurar a qualidade da educação, deve-se levar em consideração os seguintes critérios: as instalações físicas (ambiente escolar), a organização didático-pedagógica, a qualificação do corpo docente, as observações de valores fundamentais como a dignidade da pessoa humana, estabelecido no art. 1º de nossa Carta Magna, bem como os objetivos fundamentais de nossa República Federativa (art. 3º da CF), tais como: uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e a marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais etc.

Denota-se que a promoção de um sistema educacional, especialmente público, que se coadune com a axiologia proposta na Constituição Federal de 1988, inexoravelmente ultrapassa

a oferta apenas do material indispensável para a desenvolvimento da relação pedagógica na sala de aula, exigindo uma estruturação da administração pública na articulação de um ensino que, efetivamente, atue como um agente mitigador de desigualdades.

É nesse contexto que emerge a discussão de uma educação gratuita e promovida pela Administração Pública que englobe o uso das tecnologias de informação e comunicação como inerente ao alcance do patamar da qualidade educacional apontada pelo texto constitucional, reconhecendo as implicações sociais e econômicas de uma era digital e preparando seus alunos para elas. Aqui se diz tecnologia não como um fim em si, que não gera melhoria efetiva se assim for aplicada nas salas de aula, mas sim como meio de deslocar a ênfase do ensino para a aprendizagem, permitindo que os discentes desenvolvam critérios estéticos e éticos que as máquinas não têm, conforme aponta Machado (2018, p. 4 e 31), coordenador de pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEAUSP).

No mais, os estudos coordenados por Machado (2018, p. 42) e realizados pelo IEAUSP ressaltam que a qualidade atrelada à tecnologia educacional durante a era digital apresenta certas características que devem ser observadas pelo Estado na educação pública quando no exercício das atribuições vistas anteriormente, como o uso crítico dos aparelhos tecnológicos, o investimento também nas competências socioemocionais com vistas a tornar o processo educacional mais agradável e o aluno mais feliz e comunicativo (Machado, 2018, p. 33), garantir a privacidade dos alunos na rede e assumir seu papel na concretização das 10 competências da Base Comum Curricular (Machado, 2018, p. 28).

Tratando-se das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), estabelece que os currículos dos diferentes níveis educacionais devem ser fundamentados e guiados por estas, tendo a BNCC reunido em seu texto as 10 competências indispensáveis ao desenvolvimento do direito à instrução² (Brasil, 2018). A articulação de democracia e cidadania por meio das mídias digitais pode se amoldar em todas as competências propostas, porém, cabe destacar que a Competência 5 cuida especialmente do tema, estabelecendo como baluarte a capacidade do aluno de se relacionar com a tecnologia de forma significativa e reflexiva.

Somente essa atualização dos valores educacionais para que condigam com a hodiernidade, observando os princípios já expressos na constituição e nos tratados internacionais, como visto, permitirá que a concepção da escola pública, como:

comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (Anísio Teixeira, 1957, p. 80 *apud* José Afonso da Silva, 2020, p. 854).

²De forma resumida, conforme escreve Silva no site Educa Mais Brasil (2019), as competências estabelecidas na BNCC consistem em: “1- Conhecimento; 2- Pensamento científico, crítico e criativo; 3- Repertório cultural; 4- Comunicação; 5- Cultura digital; 6- Trabalho e projeto de vida; 7- Argumentação; 8- Autoconhecimento e autocuidado; 9- Empatia e cooperação; 10- Responsabilidade e cidadania”.

Em conclusão, os direitos sociais como à educação, à cultura, à moradia e à previdência social começaram a ter papel de destaque nos textos constitucionais com a Constituição de 1934, que os consagrava à figura de normas essencialmente programáticas. É na hodiernidade que tem surgido um senso de urgência para a sedimentação de aplicabilidade às normas garantidoras de direitos sociais e, por essa razão, mais do que positivar o direito à educação tecnológica, há que se traçar mecanismos e políticas com o escopo de efetivação deste frágil sistema (Silva, 2020, p. 468).

1.2. Responsabilidade do Estado e políticas públicas

A conclusão a ser depreendida das informações lançadas no item anterior é a seguinte: o Estado tem a responsabilidade estabelecida no ordenamento jurídico de promover o direito de todos à educação de qualidade, o que abrange a tecnologia. Nesse cenário, surge a aplicação das políticas públicas como forma de concretização do texto constitucional.

Apesar de se tratarem de tema nascido nas ciências políticas, as políticas públicas têm consolidado o seu espaço na área jurídica conforme se expande a sua compreensão aplicada aos valores que orientam o direito positivo e ao passo que se desenvolvem conceitos jurídicos capazes de as compreender, situação que é decorrência da relação direta entre direito e política (Bucci, 2001, p. 5). A compreensão da complexa evolução histórica dos direitos leva Bucci (2001, p. 8) a afirmar quanto à necessidade da promoção de políticas públicas pelo Estado:

A percepção dessa evolução nos faz perceber que a fruição dos direitos humanos é uma questão complexa, a qual vem demandando um aparato de garantias e medidas concretas do Estado que se alarga cada vez mais, de forma a disciplinar o processo social, criando formas que neutralizem a força desagregadora e excludente da economia capitalista e possam promover o desenvolvimento da pessoa humana.

Nessa ótica, cabe uma análise de quais pessoas políticas compreendidas nas camadas da organização estatal são as responsáveis pela promoção de políticas públicas digitais na área da educação. Em primeiro plano, conforme ensina Abrão (2022, p. 1.162), o art. 211 da Constituição Federal de 1988 aborda as competências dos entes federativos no que tange à organização educacional, prevendo colaboração entre eles, conforme já propõe o art. 23 ao prever competências comuns. Cabe ressaltar que o Brasil é uma federação, como previsto no art. 1º da Carta Magna, apresentando divisão entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e certa autonomia para que os Estados-membros detenham autogovernabilidade, fazendo-se representar no Legislativo Federal por intermédio dos ocupantes do Congresso Nacional (Abrão, 2022, p. 1.162).

Essa descentralização legislativa e administrativa se reflete na distribuição de atribuições educacionais, tendo a Constituição distribuído os diferentes níveis de ensino para cada um dos entes federativos prioritariamente, o que não afasta a responsabilidade dos demais entes que disponham de verbas e capacidade técnica para tal (Abrão, 2022, p. 1.162). Nessa lógica, o §1º do art. 211 da Constituição Federal de 1988, interpretado à luz do art. 22, XXIV da mesma Carta Magna (Brasil, 1988) e do art. 9º da Lei federal nº 9.394/96, confere à União competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, tendo essa se

concretizado por meio da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para coordenar a política educacional a nível nacional e para atuar supletivamente em relação às demais instâncias, bem como por meio do Ministério da Educação (Brasil, 2024), que comanda a política pública de educação, de forma a desenvolver, implementar e fiscalizar programas voltados à melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis.

O presente trabalho tem como enfoque o fornecimento de serviços educacionais de excelência e a articulação de políticas públicas por parte da Administração no âmbito do ensino fundamental e médio, isso porque o §5º do art. 211 da Carta Magna estabelece a prioridade do ensino regular, o que foi levado em conta na presente pesquisa. No mais, considerando que se busca analisar aqui os impactos da tecnologia na construção do indivíduo como cidadão, vê-se maior conveniência no estudo deste fenômeno nos anos iniciais da educação.

Não obstante, é indispensável uma certa maturidade do aluno para acessar o mundo digital, maturidade esta que começa a se moldar nos anos iniciais do ensino fundamental e se desenvolve ao longo de sua formação, até que se alcance o ensino médio, conforme o recorte estabelecido no presente trabalho. O argumento de tal discernimento encontra respaldo nas pesquisas realizadas em relação ao assunto de políticas públicas para a educação conectada, que têm como público alvo principal crianças e adolescentes matriculados nos ensinos fundamental e médio, como pode ser percebido nas pesquisas organizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2023), bem como nos dados coletados por meio do VII Estudo global sobre o uso da tecnologia na educação (BlinkLearning, 2022, p. 50), no qual 55 % dos professores entrevistados lecionavam em turmas de ensino fundamental e 25% no ensino médio, totalizando 80% dos fornecedores de dados coletados para a apuração, logo, a parcela majoritária.

O artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estipula o dever estatal de garantir a instrução básica, que se dá entre os quatro e os dezessete anos de idade, compreendendo a pré-escola, o ensino fundamental, e o ensino médio. O ensino fundamental tradicionalmente se inicia quando as crianças têm seis anos de idade, com duração total de nove anos, conforme o art. 32 da mesma lei.

No que tange à competência de atuação no âmbito do ensino fundamental, o § 2º do artigo 211 da CR/88 supracitado prevê que será prioritariamente do município, por razões relacionadas à proximidade entre estes entes federados e os cidadãos, sendo a estrutura do sistema municipal de ensino fixada no art. 18 da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Abrão, 2022, p. 1.164).

Todavia, sabe-se que o país conta com uma vasta diversidade de realidades municipais, dependendo alguns municípios totalmente de subsídios federais e parcerias (Abrão, 2022, p. 1.164), não tendo recursos suficientes para a promoção das incumbências previstas no art. 11 da Lei nº 9.394/96, o que impede uma descentralização incondicionada.

Já o ensino médio regular consiste nos últimos três anos da educação básica, conforme previsto no art. 35 da Lei nº 9.394/96. O ente competente para atuar nessa fase do ensino é

determinado no § 3º do art. 211 da Constituição Federal aqui em comento, prevendo este que a atribuição prioritária é dos estados e do Distrito Federal.

No mais, o parágrafo também fixa a atuação dos estados no ensino fundamental, o que deve se dar em cooperação, na busca por uma divisão proporcional das responsabilidades, com os municípios, de acordo com as capacidades de cada ente, consoante ao estabelecido no artigo 10 da Lei nº 9.394/96, que prevê as demais atribuições dos estados na esfera educacional. Cabe destacar aqui o inciso III do art. 10, que consolida a responsabilidade dos estados de “elaborar e executar políticas públicas [...], integrando e coordenando as suas ações e as de seus municípios” (Brasil, 1996).

Deste modo, uma análise mais apurada da legislação que trata das competências educacionais permite compreender que a União é responsável pela educação nacional como um todo e pelo desenvolvimento das normas gerais, mas a Carta Magna não olvidou de atribuir a cada ente federativo deveres específicos em relação aos diferentes níveis de ensino. Ainda assim, é indispensável a concretização do preceito constitucional de solidariedade entre todos os entes quando se trata da administração educacional que busque o pleno desenvolvimento e bem-estar do país, especialmente em sede de políticas públicas multifatoriais, como a analisada no presente excerto (Brasil, 1988).

Por fim, conforme posto no artigo 8 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990):

1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.
2. A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica [...]. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

Nota-se, portanto, a necessidade de disposição política para o desenvolvimento de iniciativas capazes de promover uma educação democrática em todas as esferas do Estado.

II. A educação pública como instrumento de cidadania, democracia e emancipação

No capítulo anterior foi visto que o direito social à educação é garantia fundamental prevista na Constituição Federal de 1988 como um baluarte da sociedade democrática na luta contra a desigualdade social. Ademais, analisou-se também a maneira como a tecnologia e seus avanços alteram a forma de ensino e de formação de cidadãos. Não obstante, é necessário compreender a educação para além da mera transmissão de conhecimento, evidenciando seu caráter emancipador, capaz de desenvolver caminhos para a edificação de aprendizagens pelo próprio aluno.

Nessa lógica, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 21) afirma que a educação libertadora transcende o mero repasse de informações: “[...] um primeiro saber,

inicialmente apontado como necessário à formação do docente [...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para sua própria produção ou construção”.

Conforme será visto a seguir, estudiosos pontuam que a educação é ferramenta, que, quando utilizada pela Administração Pública como catalisadora de cidadania, democracia e liberdade, efetiva as garantias constitucionais e os direitos humanos.

Segundo aponta pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que teve seus resultados reunidos em um relatório denominado “Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?” (2023, p. 7-9), a digitalização da educação é um fenômeno controverso, que apresenta seus pontos positivos e também deletérios.

O relatório de monitoramento global supracitado lista dificuldades na implementação de aparatos tecnológicos na sala de aula, como os desafios de se obter dados sobre os impactos que ela acarreta, os altos custos, a falta de regulamentação, o número abrangente de sites que fornecem desinformações³ e as distrações criadas pelo uso excessivo ou inadequado de dispositivos celulares pessoais durante o processo educacional (UNESCO, 2023, p. 6-8).

O que se nota com os estudos realizados é que não se deve, de forma alguma, exaltar as novas tecnologias como a panaceia definitiva de todos os imbróglios da democracia na história da humanidade, nem mesmo negar as formas tradicionais e de baixa tecnologia de cultura e aprendizado. Nesse sentido:

A solução não é uma digitalização inclusiva simplista. É um envolvimento público mais complexo com as maneiras pelas quais o digital pode ser organizado para apoiar o bem comum – juntamente com uma nova apreciação do que permanece fora de sua esfera. Coletivamente, todos devemos apoiar e promover a capacidade de resistir aos aspectos negativos da digitalização, [...], mas resistir a essas tendências não significa resistir à própria digitalização (Comissão Internacional sobre os Futuros Da Educação, 2022, p. 34 -35).

Mostra-se necessário reconhecer que as mudanças enfrentadas pelo mundo na hodiernidade exigem uma preocupação do Estado e da sociedade na articulação de uma educação que equipe os indivíduos com as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da sua cidadania (Comissão Internacional sobre os Futuros Da Educação, 2022, p. 34 -35), mas é insustentável adotar uma visão acrítica da inserção destas ferramentas no contexto educacional.

II.1. Educação e cidadania

A relação interdependente entre cidadania, democracia e emancipação, no que tange à concretização de uma educação de qualidade, é explorada pelo grupo de estudos da Cátedra Paulo Freire da PUCSP, em publicação escrita por uma de suas integrantes (Custódio, 2008, p. 3) , na qual enfatiza:

³Consoante ao que ensina d'Ávila (2022, p. 21-22), jornalista, mestre e doutoranda em políticas públicas, a desinformação é um termo mais técnico para denominar as chamadas notícias falsas, ou fake news, entendidas como esforços intencionais de engodar e manipular o seu público receptor, utilizando-se do compartilhamento de informações ou notícias que omitem ou dissimulam a verdade.

Com esse entendimento, a autonomia não pode ser compreendida como uma doação, como um instrumento legal que, por exemplo, “concede autonomia” pedagógica, administrativa e financeira às escolas, a autonomia é uma construção contínua, individual e coletiva de todos os sujeitos pertencentes ao processo educativo. GADOTTI (1997) ressalta que a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa [...]; e só pode participar [...] da tomada de decisões quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo. Isto faz da cidadania e da autonomia [...] duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor [...].

Nessa seara, conforme visto e reiterado, a Constituição Federal (Brasil, 1988) atribui a responsabilidade ao Estado na construção de uma educação apta a promover cidadania. Mostra-se evidente, portanto, a atribuição deste não só em garantir a efetiva instrução de um conteúdo programático, mas também proporcionar a formação de alunos cidadãos, capazes de utilizarem os aparatos postos à disposição de maneira crítica e transformadora de sua realidade.

A cidadania, por sua vez, tem seu conceito delimitado pelo contexto em que é compreendida. Arendt (1989, p. 332) defende a concepção de cidadania como direito a ter direitos, propondo uma compreensão do termo como inerente à natureza humana dos indivíduos, devendo ser assegurado pela própria humanidade, algo difícil de ser alcançado por governos voltados a concretizar ao que é bom e útil para alguns em detrimento de outros.

Aprofundando-se, ainda, Aguiar (2009, p. 161 *apud* Fensterseifer, 2015, p. 39), conclui que é possível compreender os seres humanos como cidadãos, e não figuras descartáveis, apenas em uma sociedade na qual eles tenham a potência para se expressar livremente. Assim, a concepção da cidadania como baluarte do Direito seria, inclusive, fundamento ético da própria democracia (Aguiar, 2009, p. 161 *apud* Fensterseifer, 2015, p. 39).

Um ensino propiciado pelo Estado brasileiro capaz de despertar o pensamento democrático, garantindo acesso igualitário à construção de conhecimento que englobe formação do senso crítico, pode soar, em um primeiro momento, quase como uma utopia. Não obstante, já anuncia o título do capítulo 3 da obra de Souza (2012, p. 68) que o texto constitucional precisa ultrapassar a esfera da fantasia e se concretizar como projeto de Estado.

Nessa parte de sua obra, a autora explora necessidade do fornecimento de um ensino qualitativo e condizente com as competências necessárias para o futuro, como se vem esmiuçando, capaz de mitigar as divergências de realidades sociais e efetivar o texto constitucional:

Não basta o Estado só dar o direito à educação, é preciso que o ensino público seja de qualidade, igual para todos, formador de cidadãos e, principalmente, sintonizado com a inovação científico-tecnológica. Os sistemas de ensino, nos moldes em que hoje se encontram, não têm incorporado essa nova dimensão do desenvolvimento dos sujeitos, como cidadãos, a partir da construção, via Constituição, do conceito de cidadania. O direito à educação [...] exige uma resposta para os valores da cidadania social e política, a qual requer uma reinterpretação do sentido de inclusão social que transcenda o sentido dado pelo Direito, a partir da perspectiva do desenvolvimento social, qual seja: a informação constrói a cidadania (Souza, 2012, p. 68).

Portanto, conclui-se que ao positivar o direito à educação no ordenamento jurídico nacional, não só na Carta Magna, mas também na legislação infraconstitucional, o que pode ser observado nos artigos 4º, 53 e seguintes do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), o legislador tinha em mente, imagina-se, processos de ensino que garantissem a capacitação efetiva dos alunos, ao longo do seu desenvolvimento cognitivo, para serem cidadãos aptos a interpretar a realidade que os cerca.

No mais, a expressão da concretização de uma educação cidadã seria a formação de discentes protagonistas na reivindicação de direitos, na aplicação dos conhecimentos lecionados em sala de aula e na interação com a sociedade de forma a compreenderem os eventos históricos e políticos e se colocarem em uma posição competitiva no mercado de trabalho.

Por outro lado, é fulcral que se compreenda a relevância do papel da Administração Pública na concretização do direito à educação, direito humano inerente ao exercício da democracia. Isso porque a história aponta que nas mãos das pessoas erradas, a educação se torna apenas mais um mecanismo de reprodução das assimetrias sociais, consoante o expresso por Nogueira e Catani (2007, p. 41) em obra sistematizadora dos escritos de Bourdieu em educação. No livro os organizadores relembram a visão pessimista do sociólogo quanto ao sistema educacional como instrumento de perpetuação e legitimação das desigualdades.

Nessa lógica, os escritores apontam que a obra de Bourdieu denuncia a forma de estruturação do sistema educacional, uma vez que avulta a valorização de conhecimentos próprios da cultura das classes mais altas, compreendendo-os como inerentes aos indivíduos e, assim, desvalorizando a cultura da classe trabalhadora ao exigir sua adequação a padrões de comportamento que não condizem com a sua realidade e não lhes são inatos (Nogueira e Catani, 2007, p. 54-56).

Assim, a educação seria utilizada pelo poder como forma de manutenção da ordem social, embora assumisse a roupagem de meio de transformação da sociedade, o que configuraria o “mito da escola libertadora” (Nogueira e Catani, 2007, p. 59), negando meticulosamente o papel que a instituição educacional assume como possível conservadora da lógica predominante aristocrata.

Importante ressaltar também que o pensador francês denuncia a brutalidade com a qual a aplicação do *laissez-faire*⁴ dilapida a maioria das tentativas dos membros das classes mais baixas em ascender socialmente por meio da instrução.

Referido cenário é esperado quando a regulação do acesso educacional é entregue aos organismos legitimadores de um sistema desigual, que busca meios para se reafirmar. Logicamente, os membros das classes bastardas não facilitariam a articulação de contradições transformadoras em uma sociedade desigual (Nogueira e Catani, 2007, p. 58).

⁴ Na economia, o *laissez-faire* é uma expressão de origem francesa que denomina um modelo econômico de Estado mínimo, o chamado Liberalismo Econômico. Para os defensores dessa corrente, o Estado não deve intervir na regulamentação ou no fornecimento de subsídios para as áreas que o necessitam, pois o mercado teria uma espécie de mão invisível que permitiria sua autorregulação (Politize, 2020).

Não obstante o sociólogo levante uma análise extremamente cética, e ele mesmo relativize a impossibilidade de mudanças sociais por meio do ensino após as reflexões supracitadas, é indubitável que sua perspectiva traz uma contribuição na percepção dos impactos que a máquina educacional pode produzir quando não administrada de forma democrática, ou seja, quando entregue aos dirigentes da lógica reprodutora de inequidades, que dela se beneficiam.

Nesse contexto, a Administração Pública está vinculada à uma base principiológica que deve guiá-la em todos os seus atos, uma vez que administra questões ligadas ao interesse público (Meirelles, 2018, p. 90-91). Cabe enfatizar que, dentre os princípios orientadores da administração, a supremacia do interesse público se destaca como o direcionador precípua de sua atuação. Aplicado no âmbito de atividade do Estado, Di Pietro (2023, p. 79-80) ensina que:

[...] substituiu-se a ideia do homem como fim único do direito (própria do individualismo) pelo princípio que hoje serve de fundamento para todo o direito público e que vincula a Administração em todas as suas decisões: o de que os interesses públicos têm supremacia sobre os individuais. [...] O Direito deixou de ser apenas instrumento de garantia dos direitos do indivíduo e passou a ser visto como meio para consecução da justiça social, do bem comum, do bem-estar coletivo. [...] Se a lei dá à Administração os poderes de desapropriar, de requisitar, de intervir, de policiar, de punir, é porque tem em vista atender ao interesse geral, que não pode ceder diante do interesse individual.

Logo, percebe-se a legitimidade de um órgão que tem a atribuição constitucional e democrática de primar sempre pelo interesse público, e surgiu por um pacto social que busca, justamente, efetivar os interesses daqueles que lhe concedem poder⁵ (Rousseau, 1996, p. 20-22), de zelar pelo combate à reprodução das desigualdades ao administrar o segmento educacional, especialmente o dedicado ao segmento público, onde as discrepâncias sociais são ainda mais latentes.

Em sua obra, Supiot (2014, p. 14-23) traz um panorama da construção das injustiças sociais hodiernas, que se refletem também na educação. No texto, o jurista apura que, após as duas guerras mundiais e os horrores do uso da bomba atômica contra civis, emergiu, junto aos textos da Declaração de Filadélfia, dos acordos de Bretton Woods, e da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do cidadão, o espírito de Filadélfia, o qual era expressão da crença de concretização da justiça social por meio da ação do Estado.

Quanto ao conceito de justiça social, a Declaração de Filadélfia adotada pela Organização Internacional do Trabalho (1944, *apud* Supiot, 2014, p. 23) prevê que seria um estado social no qual “Todos os seres humanos, quaisquer que sejam sua raça, sua crença ou seu sexo, têm o direito de perseguir seu progresso material e seu desenvolvimento espiritual na liberdade e na dignidade, na segurança econômica e com chances iguais”. No mais, a declaração

⁵Os filósofos contratualistas, como Rousseau (1996, p. 20-22), deram base à democracia popular da forma como conhecida hoje ao desenvolverem a concepção filosófica de que o Estado tem como baluarte da legitimação de seu poder o fato de surgir por meio de uma concessão das pessoas que vivem em seu estado de natureza, na qual abrem mão de viverem em total liberdade em troca da garantia estatal de segurança e da promoção de seus direitos inalienáveis.

positiva também que a busca pela garantia dessas condições deve orientar toda política, quer seja nacional, quer seja internacional. Vê-se aqui um contexto em que o Estado era assegurador da qualidade dos direitos sociais de modo a garantir as mesmas oportunidades aos indivíduos de diferentes classes, inclusive na educação.

Contudo, o sociólogo explora na mesma obra um novo regime neoliberal, que provocou transformações na visão de mundo supracitada, principalmente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, nos anos 1980, expandindo-se para o resto do mundo em meados dos anos 1990 (Supiot, 2014, p. 28). No lugar do ideal de cooperação entre as nações nascido do espírito de Filadélfia, surgiu uma concepção ultraliberal que defende a plena capacidade dos mercados se regularem sem intervenção alguma dos Estados, além de articuladora de um mundo globalizado e autossuficiente, olvidando que:

A constituição de um espaço financeiro técnico e econômico que ignora as fronteiras nacionais anda junto com a utopia de um mundo plano, povoado por indivíduos titulares dos mesmos direitos e sem outras obrigações além das que lhes são convenientes. Diferentemente das utopias totalitárias do século XX, essa não deseja, de modo algum, o desaparecimento dos direitos individuais, dos quais, ao contrário, ela postula a autossuficiência. A definição dos direitos de cada um não teria necessidade de se referir a um princípio de justiça que os transcende, mas poderia proceder somente do jogo de suas diferenças e de suas oposições (Supiot, 2014, p. 42-43).

Assim, Supiot (2014, p. 41-45) defende que a nova ordem internacional liberal fomentou uma desmedida valorização da privatização de atividades essencialmente públicas e a crença na onipotência do *laissez-faire*. O cenário da “privatização do Estado-previdência” (Supiot, 2014, p. 41) acarretaria aglutinação de garantias sociais aos considerados socialmente mais fortes, privando os hipossuficientes das previsões que deveriam, justamente, ampará-los⁶. Concomitantemente, a sociedade continua a pregar o mito de um sistema meritocrático no qual todos partem do mesmo lugar, desconsiderando as desigualdades.

Surge, portanto, um contexto de abandono do Estado no exercício do seu papel na melhoria de direitos fundamentais como a educação. Assim, explica o teórico:

A escola da República destina então, em média, mais dinheiro para as crianças vindas das elites sociais que para as de origem modesta; os operários e empregados contribuem mais tempo que seus superiores para aposentadorias abreviadas por uma menor esperança de vida etc (Supiot, 2014, p. 45-46).

Apesar de passados mais de 30 anos desde o início desta transformação da concepção dos direitos sociais, seus impactos ainda persistem na hodiernidade e se refletem na dificuldade em equiparar a qualidade do ensino digital nas escolas públicas e particulares. O estudo recentemente publicado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2024, p.11) revela que, em 2023, a internet disponibilizada pela escola não estar equipada para suportar múltiplos acessos concomitantes sempre ou quase

⁶Nesse sentido, Hobsbawm (1995, p. 341) defende que “liberalismo político e democracia não são parceiros naturais do liberalismo econômico”.

sempre é uma queixa de 37% das escolas municipais que participaram da pesquisa e de 41% das escolas estaduais, em detrimento de 8% das escolas particulares.

Então, o cenário atual é de fornecimento de educação democrática e cidadã majoritariamente aos mais ricos, reproduzindo exclusão das camadas pobres, que não têm a opção de se matricular em escolas desvinculadas da atividade estatal, realidade já denunciada por Bourdieu, conforme visto.

Ainda assim, é possível, por meio do desenvolvimento de políticas públicas, mitigar as barreiras impostas ao fornecimento de uma educação apta a capacitar os educandos a encararem as mudanças incessantes provocadas pela era digital. Prova de tal alternativa é o aumento do acesso à internet das escolas públicas em 13% de 2020 a 2023 (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2024, p. 10), intervalo de tempo em que se aumentou a preocupação com a promoção de políticas públicas para uma educação básica conectada diante das divergências do acesso à educação durante a pandemia.

A compreensão de que a educação é caminho que conduz naturalmente à construção da cidadania dos alunos e a consciência da necessidade de que o Estado assuma seu papel como hígido promotor de educação pública de qualidade, apta a gerar transformação social e mitigar desigualdades, permite que se dê continuidade à discussão por intermédio de um outro recorte proposto na presente pesquisa, qual seja, a aplicação das tecnologias na construção do conhecimento educacional.

II.2. Aplicação de uma educação cidadã na era digital

Como defende Kenski (2007, p. 18), “a educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias”. Ainda a autora postula que as desigualdades vistas anteriormente se agravam em um mundo globalizado, que se divide entre o polo desenvolvido tecnologicamente, invariavelmente rico, e o polo subdesenvolvido, atrasado quanto ao acesso efetivo a novas tecnologias.

No mais, há que se questionar a relevância da utilização de tecnologias no ambiente escolar e, principalmente, se é salutar a disponibilização de aparatos inovadores em salas de aula dos ensinos fundamental e médio, que recebem crianças e adolescentes oriundos das mais diversas realidades.

Para se responder a tal questionamento, faz-se necessário um aprofundamento em relação à abordagem de tecnologia proposta no presente excerto. Para Kenski (2007, p. 24) “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de tecnologia”.

Aplicando-se às salas de aula, tais princípios científicos podem assumir diversas roupagens como “tecnologias móveis, [...] REA (Recursos Educacionais Abertos), e-books, certificação (badges), Moocs, flipped classroom, aprendizagem mista (presencial e a distância), [...] realidade aumentada, [...] impressão em 3D, [...], entre outros” (Machado, 2018, p. 45-46), e:

Aprendizagem personalizada: plataformas adaptativas que ajustam o nível de dificuldade das atividades de acordo com o desempenho de cada aluno; realidade aumentada e virtual: experiências imersivas que permitem aos alunos explorar o mundo de forma mais profunda e interativa; gamificação: uso de jogos e elementos de gamificação para tornar o aprendizado mais divertido e engajador; robótica: desenvolvimento de habilidades de lógica, criatividade e resolução de problemas através da construção e programação de robôs (Escola Carlos Alberto Souza, 2024).

Ao pensar a tecnologia, Castells (1999, p. 67) se aprofunda na análise do conceito à luz da área da informação. O autor propõe-se a listar quais as tecnologias da informação que mais marcaram a revolução técnico-informacional, quais sejam: “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica”.

Com o advento desses aparatos durante os anos 70, iniciou-se uma transformação profunda na forma como a civilização se relaciona com a tecnologia e na própria organização política e social, levando à realidade hodierna, na qual a expansão das técnicas inovadoras se prolifera exponencialmente (Castells, 1999, p. 68-69). Na mesma toada, o sociólogo espanhol ensina que as transformações trazidas pelo cenário narrado levam à descentralização dos conhecimentos de forma que:

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. [...] Consequentemente, a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. As novas tecnologias da informação não são simplesmente fermentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia como no caso da internet (Castells, 1999, p. 68-69).

Logo, conectividade trazida pela internet é reflexo da modernização acelerada vivida pela humanidade, criando um mundo em que as ações são cada vez mais instantâneas e as distâncias menores. Marginalizar o impacto de tal realidade e não preparar os discentes para ela seria, nas palavras de Buckingham (2022, p. 30) “condenar a própria educação à irrelevância”.

Buckingham (2022, p. 18) explica, ainda, que alguns estudiosos otimistas defendem o desenvolvimento espontâneo de conhecimentos sobre as novas mídias, por estarem inseridas na cultura da participação digital. Por essa razão, existem aqueles que sustentam que a proposta de um ambiente escolar destinado à educação midiática seria antiquada, o que, segundo o educador, é ingênuo, porque para se dominar os novos meios de comunicação, não basta saber como os utilizar, mas é necessário também que se conceba “um entendimento crítico e profundo de como a mídia funciona, como comunica, como representa o mundo [...]”. Entender a mídia hoje exige o reconhecimento da complexidade de formas modernas de capitalismo digital” (Buckingham, 2022, p. 18 e 19).

A era do capitalismo digital influi no desenvolvimento acelerado de novas tecnologias, que construíram forma de organização da sociedade, ocorrendo uma fusão entre elas e a maneira

de se produzir e comunicar conhecimento, culminando no surgimento da expressão tecnologias de informação e comunicação, também chamadas de TICs, que podem se expressar na linguagem oral, escrita e digital (Kenski, 2007, p. 13-14).

Ainda, a aquisição de proficiência na linguagem digital é indispensável para a apreensão de novas informações na modernidade, uma vez que a quantidade e qualidade de cultura apreendida online depende da proatividade do indivíduo em se aprofundar nas questões disponibilizadas pelo navegador (Kenski, 2007, p. 32).

Dessa forma, a presença das TICs no cotidiano, revela sua inserção na área educacional como fulcral ao desenvolvimento de discentes preparados para lidarem com os desafios impostos por uma sociedade democrática globalizada, estimulando a autonomia e aptidão para que estes formem as próprias convicções, reivindicando aquilo que lhes é de direito. É nesse contexto que escreve Kenski (2007, p. 36):

A capacidade de participar efetivamente da rede, na atualidade, define o poder de cada pessoa em relação ao seu próprio desenvolvimento e conhecimento. Mais do que as infraestruturas físicas, o hardware, equipamentos e tecnologias que viabilizam o acesso, a necessidade das infraestruturas de software, das pessoas – o conhecimento, o tempo, a dedicação, a motivação – e do envolvimento ampliado nesse novo modelo de sociedade fazem a diferença. O avanço das tecnologias digitais define novos poderes com base nas condições e na velocidade de acesso às informações disponíveis nas redes.

Insta consignar, portanto, que a tecnologia é sinônimo de poder e, como tal, precisa ser abordada pelo Estado sob um aspecto que influencia na distribuição da renda e dos saberes, o que deve se refletir nos modelos tradicionais de se conceber e promover a educação (Kenski, 2007, p. 41).

Aplicando-se à sala de aula, segundo Klein et al (2020, p. 282), “as tecnologias da informação são ferramentas que podem ser utilizadas na melhor atividade dos alunos, bem como servir de suporte às atividades docentes”. Nesse cenário emerge o papel do professor não mais como um reprodutor de conteúdos, mas como articulador do conhecimento digital.

Não basta que a Administração Pública garanta o acesso a essas novas formas de comunicação, é necessário também que capacite os discentes para se utilizarem desses mecanismos em sala de aula. A dificuldade do êxito de tal tarefa é enunciada por Toschi (2005, p. 38) ao postular que o avanço dos meios de comunicação não considerou os sujeitos principais da educação, quais sejam o aluno e o professor, e, portanto, não os preparou para essa nova realidade conectada.

Mostra-se imprescindível o uso da tecnologia como um meio de fomentar o procedimento de aprendizagem e a evolução do aluno, o que só é possível quando o professor é capacitado para superar o padrão jesuítico de repetição, tornando-se verdadeiro mediador e incentivador na busca dos seus pupilos por conhecimento (Klein et al, 2020, p. 290).

É nesse sentido que defende Mercado (2002 *apud* Klein et al, 2020, p. 281) que a competência daquele que leciona é prover ensinamentos em relação às formas e locais corretos para se obter conhecimento nas plataformas físicas e digitais, o que só pode ser feito se o Estado

promover também, junto às suas políticas públicas, cursos de capacitação daquele que é o intermediador de toda a construção do conhecimento.

Quando se trata de possíveis formas de promoção de equidade por meio da educação, Bell Hooks (2013, p. 239) relembra que a problemática está no fato de que o sistema educacional que legitima o poder do professor na sala os leva a “estruturar suas aulas de maneira a reforçar os modelos de decoro burgueses”, levando ao domínio da hierarquia em detrimento do aprendizado e ensino (2013, p. 237).

É nesse contexto que emerge a atribuição, primordial ao processo democrático, que recai sobre os ombros do professor de uma escola pública, portanto, essencialmente frequentada por pessoas das camadas trabalhadoras, devendo este receber toda a estrutura e apoio técnico do Estado, da família e da sociedade⁷ na promoção de “estratégias pedagógicas que criam rupturas na ordem estabelecida, que promovem modos de aprender que desafiam a hegemonia burguesa” (Hooks, 2013, p. 245).

Por fim, em direção ao final das discussões do presente capítulo, importante lembrar que a democratização da internet é um fator essencial para se discutir a educação cidadã conectada e evidencia a necessidade de se incorporar as TIC's na sala de aula, anteriormente questionada.

Segundo Edilson Cazeloto (2009, p. 2), a democratização na era das tecnologias é uma tarefa política, pois, atualmente, a participação e visibilidade na democracia se dá por vias digitais. Assim, não providenciar acesso e conectividade adequados corresponderia à retirada de parte da população do exercício da cidadania.

Quanto à importância da tecnologia na era educacional, é necessário rever o período da pandemia de COVID-19, onde se tornaram evidentes as mazelas da desigualdade na realidade de grande parte dos alunos, os quais foram submetidos a aulas por meios digitais. Viuse, então, a discrepância do acesso e da estabilidade de rede, que gerou sérios danos ao aprendizado dos que possuíam menos recursos, apontando para a importância da democratização digital⁸.

Ademais, conforme visto por Reis e Leal (2021, p. 10.378-10.379) outro grande problema observado durante a pandemia foi a falta de preparo dos profissionais da educação em relação ao uso de recursos tecnológicos. Desta forma, urge a necessidade de criação de políticas públicas que garantam, de maneira efetiva, acesso regular e estável às tecnologias e preparo dos docentes para lidar com tal cenário.

⁷Consoante estabelece o caput do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990).

⁸Consoante Reis e Leal (2021, p. 10.373), a democratização digital é meio de concretizar o acesso de todos à internet e aos meios de telecomunicação, de forma a garantir o exercício universal da cidadania.

III. Políticas públicas educacionais para a promoção de uma educação democrática

Conforme visto, os direitos sociais não se efetivam apenas com a sua declaração na Carta Magna. Para que, de fato, tais previsões se concretizem, são necessárias intervenções do Estado na sociedade, sendo que estas se dão, precipuamente, por meio de políticas públicas.

O contexto de promulgação da atual Constituição foi marcado pela transição entre o fim de um regime autoritário e início de um processo de redemocratização, desta forma, notou-se a necessidade de uma democracia baseada em transparência. Como indica Maria Paula Dallari Bucci (2023, p. 99), neste período transitório houve uma ressignificação do Estado por meio de reformas e distribuição de responsabilidades em todas suas esferas.

Em primeiro plano, para se debruçar sobre as políticas públicas educacionais que buscam a digitalização da educação, é necessário que se compreenda como se conceituam as políticas públicas. Conforme apresentado por Rosana Boullosa (2024, p. 1-28), Harold D. Lasswell, sociólogo político, desenvolveu estudos relevantes para o tema. Debruçando-se sobre os escritos do sociólogo, Boullosa conceitua as políticas públicas como práticas governamentais baseadas em análises científicas e racionais, com o intuito de solucionar problemas da comunidade e alcançar os objetivos da sociedade.

Já Ana Cláudia Capella (2018, p. 19-25), escreve que o processo de escolha sobre o que será definido como problema público é um dos aspectos principais na ação governamental, isto porque as políticas públicas serão as formas pelas quais esses problemas serão resolvidos.

Desta forma, é possível concluir que as políticas públicas, no âmbito educacional, são a maneira primordial que o Estado possui para atender às necessidades populares e cumprir com seu papel provedor e garantidor da educação, previsto na Constituição Federal de 1988 e na legislação infraconstitucional. Assim, as políticas públicas seriam um programa de ação do governo, uma vez que se mostram como uma série de medidas que impulsionam a máquina governamental para, na ótica da área jurídica, proporcionar os direitos sociais (Bucci, 2006, p. 14).

Para Bucci (2006, p. 1-2), no Direito, as políticas públicas se adequam ao ramo da “Ciência da Administração Pública”, sendo o ramo do direito público essencialmente permeado por tal conceito, já que estas exigem prestação positiva do Estado na realização de direitos sociais. No mais, explora-se a dinâmica das políticas públicas sob a ótica brasileira, enfatizando-se que “o desafio da democratização brasileira é inseparável da equalização de oportunidades sociais e da eliminação da situação de subumanidade em que se encontra quase um terço da sua população” (Bucci, 2006, p. 10-11).

A jurista também debate o cenário brasileiro ao apresentar os diversos suportes legais que podem expressar tais políticas no país, como normas constitucionais, legislação ou mesmo dispositivos infralegais, a exemplo dos decretos e das portarias. No mais, existem múltiplos suportes jurídicos que não se exteriorizam por meio de texto legal, como os estabelecidos por atos administrativos ou programas oriundos da articulação de diversos destes atos administrativos (Bucci, 2006, p. 21).

Em uma análise atenta da maneira como o Estado se organiza atualmente, é possível concluir que as dificuldades na construção e execução das políticas públicas surgem porque, ao longo da história do ocidente, as estruturas de poder e repartição de competências do Executivo se articularam em torno do poder estatal centralizado, o que não condiz com o seu novo papel prestacional e proativo na gestão das demandas sociais e no fornecimento de serviços públicos. (Bucci, 1997, p. 89-90).

A recente dinâmica na relação entre o Estado e a sua nação, culminou, inclusive, no surgimento do direito administrativo⁹ da forma que conhecemos hoje, pois permitiu uma superação da antiga perspectiva de que a Administração tinha apenas a função de exercer o poder de polícia. As transformações narradas se deram no contexto do surgimento de demandas e políticas sociais, alterando qualitativamente as atribuições do Executivo em relação aos seus administrados, apontando para uma nova maneira de atuação dos governos, ordenada sob o formato de políticas públicas (Bucci, 1997, p. 90).

Nesse sentido, cabe analisar os poderes da república responsáveis pelo desenvolvimento dos programas do Estado. A priori, tem-se que a base normativa das políticas públicas no país é, em regra geral, fruto do trabalho do Poder Legislativo, mesmo quando oriundo da iniciativa do Poder Executivo, cabendo a este executar as leis criadas por aquele ao estabelecer as diretrizes e os propósitos das políticas, conforme a divisão tradicional de Montesquieu (Bucci, 1997, p. 96).

Esta concepção é relevante para os chamados programas de longo prazo, que, por natureza, não podem sofrer grandes impactos da alternância de poder político, fulcral à democracia (Bucci, 1997, p. 95-97), como é o caso do Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que nos incisos de seu art. 2º fixa uma série de princípios a serem observados pela Administração ao cumprir seu papel de provedora de educação pública. Exemplo das diretrizes impostas são a mitigação das desigualdades escolares por intermédio do fomento à cidadania, previsto no inciso III do artigo supracitado, e a promoção das novas tecnologias na educação nacional, conforme o inciso VII.

Ainda assim, existem políticas que dependem de programas de ação em sentido literal a serem desenvolvidos pelos entes federativos vistos no primeiro capítulo¹⁰, “cujo detalhamento se exprime por meio de formas normativas infralegais, como decretos, portarias ou resoluções, resultados da atividade regulamentar do Poder Executivo” (Bucci, 1997, p. 95). É por essa razão que os administrativistas afirmam que a implementação das políticas públicas implica em uma série de escolhas a serem feitas pela Administração Pública, ou seja, pelo Executivo, devido ao

⁹ Para Bucci (1997, p. 91) o direito administrativo pode ser conceituado como “a área do direito que se ocupa do estudo da instituição estatal, em sua vertente executiva. O direito constitucional trata da organização do poder e dos direitos dos cidadãos, que devem servir de balizas para o exercício do poder estatal [...]. O direito administrativo, por sua vez, incumbe-se da racionalização formal do exercício do poder pelo Estado”.

¹⁰Conforme visto, a competência para a articulação de políticas públicas no âmbito do ensino fundamental é compartilhada entre os Estados e Municípios, e do ensino médio é dos Estados, devendo a União atuar na feitura de normas gerais e diretrizes nacionais.

próprio “caráter diretivo do plano ou do programa”, resultando em nebulosidade na divisão de atribuição dos dois poderes citados (Bucci, 1997, p. 96).

Além disso, tratando-se da atuação do governo nas políticas públicas, há que se considerar a maneira como a postura ideológica por eles adotada se relaciona com o desenvolvimento de tais iniciativas. Nota-se que governos progressistas tendem a exercer políticas públicas voltadas ao amparo social e ao desenvolvimento de alunos bem instruídos, o que os torna, inevitavelmente, mais críticos às decisões políticas, enquanto os conservadores procuram estimular a iniciativa privada, sem enfoque na formação de indivíduos que possam questionar a maneira pela qual se opera a sociedade (Cunha e Ota, 2023, p. 72 e 75-79). Consoante ao exposto, Bobbio aborda que os conceitos de “esquerda” e “direita” não são somente ideologias, senão diretrizes de programas que servirão à sociedade (Bobbio, 1998, p.33).

Dessa forma, o ideal é que as políticas públicas sejam implementadas pelo Executivo, mas que este observe fielmente os padrões e balizas impostos pelo Poder Legislativo, o que pode ser feito, por exemplo, com a utilização de medidas provisórias, instituto normativo previsto no artigo 62 da Carta Magna (Bucci, 1997, p. 97). Por fim há que se ressaltar que a participação cidadã durante o procedimento político e a eficiência do processo administrativo que antecede a sua implementação são medulares para a implementação de uma política pública exitosa (Bucci, 1997, p. 97).

Somando-se a isso, consoante ao que ensina Balbe (2014, p. 190-191), as atuais tecnologias, como internet e os dispositivos digitais, tornaram mais acessível a apuração de informações, possibilitando um levantamento de dados que são fundamentais para aprimorar ou desenvolver a política pública além de atender às demandas sociais, especialmente sob o amparo das ferramentas do chamado governo eletrônico. Portanto, o Estado possui o dever de honrar com as demandas expressas na Carta Magna, em especial no âmbito educacional, que, conforme exposto no presente trabalho, tem papel fulcral na formação de cidadãos capazes de questionar e exercer seus direitos (Balbe, 2014, p. 190-191).

De forma breve, em razão do seguinte tema não ser foco do presente trabalho, há que se questionar o interesse dos governantes em formar pessoas críticas por meio da educação, que consequentemente tornam-se eleitores críticos. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, traz que o conceito de “educação bancária”, definindo-o como ensino de passividade, que ao invés de formar cidadãos críticos, forma pessoas adaptadas, condizentes com a realidade imposta (Freire, 2018, p. 80-85), tal lacuna na formação do cidadão facilitaria atitudes governamentais contrárias à democracia.

III.1. Políticas públicas e transparência

Conforme se extrai da leitura da obra de Álvaro Chrispino (2016, p. 105-108), a transparência no âmbito das políticas públicas desempenha uma função essencial na formação da legitimidade, bem como na eficácia das ações do Estado. Nesse sentido, o professor ressalta que tais políticas precisam ser compreendidas em duas esferas: a política e a administrativa.

A primeira faz referência às suas raízes na área das ciências políticas e a segunda surge no momento do seu planejamento e execução, apresentando-se à realidade jurídico-administrativa, na qual ela se transforma em um ato administrativo de governo, portanto, passível de controle com base nos princípios que subjugam a Administração Pública no contexto do regime jurídico administrativo¹¹ (Chrispino, 2016, p. 105-106).

O autor destaca, ainda, que políticas públicas eficientes são aquelas que garantem alcance e clareza nos processos estatais, confiabilidade, representatividade, ética, utilidade e, ainda, fazem uma ponderação quanto aos custos, promovendo amplo acesso às informações e possibilitando a ativa participação cidadã (Chrispino, 2016, p. 116). Tal abordagem assegura a supervisão pública, da mesma forma que auxilia na redução da corrupção e fortalecimento da confiança popular na Administração (Chrispino, 2016, p. 112).

Ademais, Chrispino (2016, p. 108) inova ao propor que o conceito de transparência nas políticas, especialmente nas que são fruto direto de programas ligados ao caráter diretivo do Executivo, só pode ser concebido com a observância dos princípios próprios do direito administrativo. Nessa linha, o autor faz uma seleção Das diretrizes mais importantes para tal estudo, listando a supremacia do interesse público e os princípios da realidade, da responsabilidade, da razoabilidade, da proporcionalidade, da análise prospectiva e da finalidade precípua de todo o ato administrativo, que deve ser o atendimento do interesse público, além dos demais previstos no artigo 37 da Constituição Federal de 1988¹² (Chrispino, 2016, p. 109-116).

Diante da nova realidade governamental vista anteriormente e criada pelo regime jurídico condizente com a Constituição Cidadã de 1988, os programas diretores das políticas públicas devem permitir que os cidadãos avaliem a forma pela qual elas serão realizadas, quais são seus benefícios e, ainda, quais são seus custos, algo que é facilitado pelas ferramentas digitais, levando à necessidade de fortalecimento do chamado governo eletrônico (Balbe, 2014, p. 189-190). Nesta linha, Ceneviva e Farah (2012, p. 993), trazem que o sucesso da avaliação das políticas públicas depende da clareza de informações e incorporação de regras que possibilitem a participação cidadã.

No âmbito educacional, a transparência mostra-se imprescindível em razão de seu papel na formação de cidadãos e no exercício da democracia, mostrando-se indispensável a observância dos princípios supracitados. De acordo com Benevides (1996, p. 224), a educação no Brasil ainda persiste com a educação voltada aos governantes, e não aos governados, separando-os desde o início da vida educacional.

Atualmente, observa-se que a tecnologia altera constantemente as formas de educação e também de transparência governamental. Com os aparelhos tecnológicos presentes, um novo

¹¹Regime jurídico administrativo é termo utilizado para descrever o binômio autoridade da Administração Pública versus direitos individuais dos cidadãos, o que resulta em uma busca de harmonização entre os deveres, também chamados de sujeições, do Estado, que se expressam na forma de princípios, e dos seus poderes, denominados prerrogativas (Nohara, 2018, p. 7-8).

¹²O artigo 37 da Constituição da República prevê que toda a administração pública deve obedecer aos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência (Brasil, 1998).

viés democrático surge, qual seja a democracia digital. Tal termo, conceituado por Wilson Gomes (2005, p. 214-222) como uma forma de incrementar a participação civil na condução dos negócios públicos, por meio da internet e seus aparelhos tecnológicos, tem ganhado grande destaque nas últimas décadas.

A educação passou a necessitar da inclusão digital de seus alunos, a fim de que a desigualdade não se materializasse também no âmbito digital. Conforme Renata Mourão Macedo (2020, p. 265-268), o acesso aos meios digitais deve ser visto como um direito e não como um privilégio, em especial no âmbito do ensino público.

Entretanto, levando em conta o cenário visto durante o período de pandemia de COVID-19, em que as escolas foram fechadas e as aulas passaram a ser totalmente remotas, a fim de estancar a proliferação da doença, escancarou-se a falta de democratização do acesso aos meios digitais, pois muitos alunos, em especial os de regiões interioranas e de baixa renda, não tinham acesso, ou se possuíam, conseguiam-no de maneira instável e precária, à rede de internet e aos aparatos necessários para a visualização do conteúdo ensinado, configurando danos educacionais, como afirmam Reis e Leal (2021, p. 1.0375/1.0376).

Como reflexos da desigualdade digital, o Instituto DataSenado (2022) apurou que muitos dos estudantes entrevistados relataram sentir que os anos de 2021 e 2022 foram perdidos no que se refere à educação, em razão das dificuldades encontradas no ensino à distância. Ademais, diante da latente disparidade, estudantes de escolas públicas que vivenciaram um ensino precário, prejudicado pela falta de recursos e infraestrutura durante o isolamento social, tiveram que disputar em mesmo nível com alunos de escolas particulares, rapidamente adaptadas ao ensino à distância e com os devidos suportes tecnológicos, em vestibulares e concursos.

Mesmo após o período pandêmico, a educação digital ganhou destaque, e com ela, a necessidade de garantir o acesso aos meios digitais de forma adequada (Reis e Leal, 2021, p. 1.0375/1.0376). Com isso, a responsabilidade do Estado em criar políticas públicas que atendam a essas demandas aumentou. A exemplo, há o Programa Educação Conectada, que, conforme a descrição do art. 1º da Lei 14.180/2021, visa a universalização do acesso à Internet de alta velocidade, bem como o fomento do uso de tecnologias digitais no âmbito da Educação Básica.

III.2. Políticas públicas para a promoção de uma educação conectada: desafios e possibilidades

A articulação de políticas públicas em âmbito federal com o escopo de promover uma educação conectada não é proposta nova no país, tendo em vista que o governo vem promovendo tentativas e iniciativas quanto ao tema desde 1984, quando iniciou a divulgação do projeto Educação com computadores (Educom), que teve continuidade com outros projetos como: o FORMAR, desenvolvido pela Unicamp em 1987, tendo como objetivo ensinar os professores a utilizarem softwares e hardwares na inovação de metodologias didáticas; o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE); o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo e Proinfo integrado), criado com a Portaria nº 522 de 09 de abril de 1997; o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), financiado, inclusive, pelas verbas

oriundas do ProInfo integrado; o Programa Banda Largas nas Escolas (PBLE), lançado pelo Decreto nº 6.424/08 e que foi revogado pelo Decreto nº 10.086/19; e, por fim, o Programa de Inovação Tecnológica Educação Conectada (Piec), criado em 2017 pelo Decreto 9.204, e sendo atualmente regulamentada por diversas leis, portarias e decretos, podendo ser considerada uma das mais recentes políticas públicas brasileiras de inclusão da tecnologia nas escolas (Aquino e Caetano, 2022, p. 53-59).

Aquino e Caetano (2022, p. 60), em pesquisa que analisou cada uma das referidas políticas, concluíram que a maioria das iniciativas supracitadas enfrentaram adversidades na execução que se repetiram ao longo dos anos, como é o exemplo da ausência de infraestrutura adequada nas escolas para a implementação das novas tecnologias, o que resulta, muitas vezes, na inoperabilidade dos equipamentos disponibilizados. A exemplo tem-se a ausência da estabilidade da conexão à internet nas escolas públicas, o que leva à dificuldade do uso dos laboratórios de informática que esses projetos buscaram instalar (Aquino e Caetano, 2022, p. 60).

Cabe aqui lembrar que a oferta do ensino no Brasil e, assim, a responsabilidade no desenvolvimento das políticas públicas, inclusive das voltadas à inserção de aparatos digitais nas salas de aula, é, precipuamente, dos municípios no âmbito do ensino fundamental e dos estados e do Distrito Federal no âmbito do ensino médio, cabendo a estes administrar também as necessidades da educação fundamental em colaboração com a esfera municipal. Por fim, à União foi atribuída função gerenciadora e financiadora suplementar do referido direito, com vistas ao alcance do padrão de qualidade educacional previsto na Carta Magna (Amin e Rezende, 2022, p. 63).

Os desafios impostos à União já se evidenciam quando se analisa os dados apurados pelo Censo Escolar promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2021, posto que estes apontam que as políticas públicas federais precisam atender às necessidades dos 38.532.056 alunos matriculados no sistema público, inseridas nos mais diversos contextos geográficos e de inclusão digital nas residências (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021 *apud* Amin e Rezende, 2022, p. 63). Foi visando atender a essas demandas, e com base no Piec, que a instância federal editou a Lei 14.180/2021 para orientar as ações da Administração quando no exercício de tais atribuições, criando a Política de Inovação Educação Conectada, que almeja a universalização do acesso à internet de qualidade e o seu uso nas metodologias desenvolvidas na educação pública (Amin e Rezende, 2022, p. 63-64).

Além disso, o Plano Nacional da Educação, que foi instituído no país pela Lei 13.005/2014 e tem vigência de 10 anos, estendendo-se a atual de 2014 a 2024, estipulou metas para a melhoria da qualidade da educação, sendo que na meta 7 fixou a seguinte estratégia:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o

acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (Brasil, 2014).

Nesse mesmo sentido, conforme visto no primeiro capítulo, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) fixa algumas competências indispensáveis para um ensino que vá ao encontro da dignidade humana, estabelecendo, na competência nº 4, que a linguagem digital deve ser desenvolvida ao lado das linguagens corporais, visuais, sonoras e artísticas como via de expressão e compartilhamento de conhecimentos, possibilitando uma compreensão mútua entre os discentes e a realidade que os cerca, ambiente que se encontra em transformações cada vez mais fugazes.

Dessa forma, o estudo realizado pela Câmara dos Deputados (Amin e Rezende, 2022, p. 65) apontou outra dificuldade identificada na pesquisa da implementação de políticas para a transformação tecnológica, qual seja a ausência de detalhamento das leis, portarias e diretrizes que estabelecem conceitos e padrões claros do que se busca com elas. A Base Nacional Comum Curricular e o Programa Nacional da Educação não deixam claro quais são os resultados esperados com a implementação de tais políticas e nem detalham as formas de desenvolvimento do currículo para que se cultivem as competências almejadas, o que poderia ser solucionado com a criação de referenciais específicos para o desenvolvimento das políticas pedagógicas tecnológicas (Amin e Rezende, 2022, p. 64-66). No mais, os dados obtidos pela Câmara dos Deputados (Amin e Rezende, 2022, p. 67) na pesquisa mostraram que 56,40% das escolas municipais de ensino fundamental possuem acesso à internet banda larga, contudo, apenas 40% destas aplicam-na para o estudo e aprendizagem e 39,20% delas têm disponibilidade de acesso a computadores de mesa. Nas escolas de ensino fundamental mantidas pelos Estados, que concentram 40,1% das matrículas da etapa, a porcentagem das que possuem meio de acesso à internet é de 75%.

Tratando-se das escolas estaduais fornecedoras de educação para o ensino médio, 80% delas têm acesso à internet Banda Larga e, dessa porcentagem, 74,60% a utiliza no ensino e na aprendizagem, contudo, menos de 40% delas disponibiliza equipamentos portáteis (Amin e Rezende, 2022, p. 67). Cerca de 3% das matrículas em tal etapa são em escolas federais, notando-se o seu papel suplementar já analisado, sendo que 98,30% delas têm acesso à internet, 91,80% a utiliza na aprendizagem, 99,50% disponibiliza computadores de mesa para os alunos e 50,80% são equipadas com aparatos portáteis o que demonstra maior capacidade financeira e estrutural da União para desenvolver tais políticas e apoiar as outras duas esferas de poder em tal desenvolvimento (Amin e Rezende, 2022, p. 67). Tal protagonismo é visto na prática, uma vez que é notável o destaque da esfera federal na análise de condução de políticas para o objeto aqui estudado (Amin e Rezende, 2022, p. 71).

Não obstante as porcentagens apontem uma melhoria da implementação das TIC's na sala de aula com os projetos federais desenvolvidos ao longo dos últimos quarenta anos e indicados anteriormente, a disponibilidade de dispositivos nas escolas não necessariamente significa que todos se encontram utilizáveis, ademais, a conexão Banda Larga não supre a necessidade de velocidades mais altas para a utilização da internet como meio pedagógico (Amin e Rezende, 2022, p. 67).

Outro desafio apontado pelos professores nas pesquisas realizadas para a inclusão das TIC's em sala de aula é a ausência de cursos específicos voltados à capacitação docente para o seu uso nas práticas pedagógicas (Amin e Rezende, 2022, p. 68). Conclui-se, assim, que, apesar dos trabalhos dispendidos, principalmente com o ProInfo entre os anos de 1997 e 2017, e, atualmente, com o Pic, os eixos de estabilidade e velocidade da conexão e da formação dos professores ainda são dois obstáculos elementares a serem superados (Amin e Rezende, 2022, p. 69-70).

Como resposta ao cenário descrito, o Ministério da Educação (MEC) aperfeiçoou os seus programas a nível federal, dando-se enfoque à Política de Inovação Educação Conectada e ao Programa de Inovação Educação Conectada. Nesse aprimoramento, o MEC estabeleceu diretrizes que se coadunam com os princípios constitucionais, em destaque aqueles preconizados no artigo 206 da Constituição Federal, o que exigiu uma nova metodologia, baseada em quatro pilares, chamados de dimensões da política, que devem ser administrados de forma equilibrada pelo Executivo no desenvolvimento das iniciativas analisadas, são eles: infraestrutura, visão da política que se busca implementar, formação dos docentes e disponibilização de recursos educacionais digitais (Amin e Rezende, p. 70-71).

No mais, uma preocupação apontada pela Câmara dos Deputados (Amin e Rezende, 2022, p. 83-84) é a ausência de avaliação quanto à forma como os mecanismos tecnológicos utilizados com o fomento das TIC's na área educacional coletam e empregam os dados dos docentes e alunos, além da possibilidade de vazamento dessas informações, algo que não é tratado nas políticas hodiernas. Nota-se que o corpo discente dos ensinos fundamental e médio é formado por crianças e adolescentes que se encontram em uma fase extremamente delicada da sua formação, sendo imperativo o resguardo de dados sensíveis¹³ como sua origem étnica, orientação sexual, a existência de eventuais problemas de saúde e sua convicção religiosa e política (Amin e Rezende, 2022, p. 84). Dessa forma:

Para apoiar as redes públicas de ensino, documento como o Manual de proteção de dados pessoais para gestores e gestoras públicas educacionais produzido pelo Cieb poderia ser avaliado, ajustado e ratificado pelo MEC e por autoridades de fiscalização para orientar os gestores. Outra forma de apoio poderia se dar por meio de ações de gestão/governança compartilhada, por meio das quais o MEC seria responsável por negociar com as Big Techs os parâmetros de proteção de dados pessoais das plataformas virtuais de aprendizagem, mesmo as adquiridas gratuitamente, diante da desigualdade de condições financeiras, administrativas e técnicas das diferentes redes públicas de ensino do país (Amin e Rezende, 2022, p. 88).

Ademais, no que tange à democratização propiciada pelas políticas públicas fomentadoras da internet no ensino público, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) lançou pesquisa em 2021 indicando a possibilidade de elevação em 6,6% do PIB do país até 2030, caso se alcance o nível de conectividade escolar da Finlândia (UNICEF, 2021 *apud* Amin e Rezende, 2022, p. 95). Todavia, nota-se um paradoxo entre os ideais fixados no ordenamento jurídico brasileiro e a realidade da conectividade das escolas públicas hoje, o que também se dá pela dificuldade do financiamento da universalização da conexão à internet nos

estabelecimentos públicos e da manutenção de seu funcionamento (Amin e Rezende, 2022, p. 101).

Para o enfrentamento das dificuldades de financiamento dos programas mencionados, o Estado tem desenvolvido mecanismos como o Grupo de Acompanhamento e Custeio a Projetos de Conectividade de Escolas (Gape), criado por meio do edital do 5G e coordenado pela Anatel em colaboração com membros do Ministério da Educação (Amin e Rezende, 2022, p. 101). O Gape tem o objetivo de estruturar a fiscalização e a coordenação do uso dos recursos arrecadados, com vistas a “lidar com as obrigações vinculadas à conexão dos estabelecimentos públicos de ensino” ligados ao leilão do 5G (Amin e Rezende, 2022, p. 101 e 116).

Tratando-se dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, o estudo realizado pela Câmara dos Deputados (Amin e Rezende, 2022, p. 71) revela um menor protagonismo, apontando que a adoção do Programa de Inovação Educação Conectada não é compulsória, podendo eles desenvolverem ações na busca pela conectividade escolar e as complementar com as iniciativas do projeto federal, prevendo o Decreto nº 9.204/2017, que instituiu o Pic, em seu artigo 2º, uma conjugação dos esforços federais, estaduais e municipais no objetivo de proporcionar equidade na inserção de mídias digitais no cotidiano escolar.

Há imbróglio que merece alerta no que diz respeito à representatividade dos principais agentes incumbidos de gerir a infraestrutura das instituições da rede pública de ensino do país, quais sejam, as secretarias estaduais e municipais da educação (Amin e Rezende, 2022, p. 101-102). Exemplo dessa realidade pode ser visto no próprio Grupo de Acompanhamento e Custeio a Projetos de Conectividade de Escolas, uma vez que é dirigido por colegiado que tem a participação do Ministério da Educação, mas se omite em proporcionar a mínima representatividade dos órgãos educacionais dos estados e municípios (Amin e Rezende, 2022, p. 101-102 e 112).

Em conclusão, é incontrovertível que existe uma série de obstáculos a serem transpostos pela Administração Pública na articulação de iniciativas para uma educação pública, cidadã e tecnológica na era digital. Ainda assim, nas últimas décadas, o Estado tem reconhecido a importância econômica e social de se garantir um direito à educação condizente com os atuais desafios da sociedade globalizada para a concretização dos ideais de cidadania e democracia, o que tem levado à maior preocupação com a inserção das TIC's na sala de aula, como apontaram os estudos da Câmara dos Deputados (Amin e Rezende, 2022).

O dever constitucional atribuído ao Poder Público na mitigação das desigualdades e na promoção de educação de qualidade vem levando ao aprimoramento dos projetos nos últimos 40 anos. Porém, o sucesso de tais iniciativas depende da manutenção dos esforços para a conexão das escolas, da capacitação dos professores, do desenvolvimento da infraestrutura escolar, da proteção dos dados dos usuários e da fiscalização pelos órgãos de controle da maneira como se dispõem os recursos destinados aos fins almejados pelas políticas públicas (Amin e Rezende, 2022, p. 116).

Conclusões

O presente trabalho buscou, primeiramente, apresentar a importância da educação como direito fundamental, meio de exercício da cidadania e dever do Estado. Em análise, demonstrou-se que a educação é elementar para a efetivação dos direitos e deveres cidadãos, e dada sua importância, é garantida pela Constituição Federal de 1988, além de ser amparada por pactos em que o Brasil é signatário e também por leis federais. Assim, sendo a educação um direito social, demonstrou-se a importância de sua efetivação com qualidade e amplitude, a ser obrigatoriamente ofertada pelo Estado (Brasil, 1998).

Percebeu-se, por meio das pesquisas realizadas na elaboração do trabalho, que ainda existem muitos aspectos negativos a serem considerados quando se trata do fornecimento de educação pública tecnológica, por inúmeras razões, porém se destacou a desigualdade no acesso à tecnologia, consonante com a desigualdade social (Reis e Leal, 2021, p. 1.0375/1.0376). Buscou-se, também, identificar a importância dos métodos educacionais já utilizados, ou seja, aqueles já implementados anteriormente às tecnologias atuais. Assim, concluiu-se que a tecnologia e seus aparatos devem ser usados como ferramentas catalisadoras e impulsionadoras para a excelência da educação, capaz de preparar os novos cidadãos de forma condizente com as necessidades futuras (Comissão Internacional sobre os Futuros Da Educação, 2022, p. 34 35).

Somado a isso, com os avanços tecnológicos, foram analisados os atuais instrumentos de que a Administração Pública dispõe para oferecer e garantir respectivo direito à educação: as políticas públicas. Cabe salientar a possibilidade de utilizar as tecnologias para atingir nacionalmente todos os estudantes, com equidade e qualidade, ideal inalcançável sem as ferramentas tecnológicas (Sousa, 2012, p. 68).

Desta forma, em vista da dissonância entre o que é garantido por lei, num aspecto ideal, e o que efetivamente é ofertado, percebe-se que não basta somente a determinação por meio do ordenamento jurídico, requer-se também a prática de políticas públicas para que se concretize a educação idealizada (Silva, 2020, p. 468).

Em apuração a pesquisas relacionadas ao tema, foram trazidas as dificuldades de implementação da tecnologia nos ambientes escolares, em razão dos custos, regulamentação, bem como o perigo existente na rede virtual (Amin e Rezende, 2022). Somado a essas problemáticas globais, o Brasil destaca-se também por seu extenso território, fato que se soma às dificuldades enfrentadas.

Apresentada a importância das políticas públicas, averiguou-se a fulcral necessidade de transparência nas iniciativas que as promovem, a fim de honrar com os princípios da Administração Pública e da democracia, permitindo a participação e fiscalização popular (Chispino, 2016, p. 105-108).

Como análise prática da relevância dos temas abordados no trabalho, foram trazidos os fatos ocorridos durante a pandemia de COVID-19, que ensejaram o fechamento de escolas e isolamento social, sendo as aulas transferidas para o modelo totalmente remoto. Em meio à crise de saúde, veio à tona a falta de democracia digital (Reis e Leal, 2021, p. 1.0375/1.0376).

Por fim, a pesquisa revelou algumas políticas públicas já em exercício, muitas iniciadas há décadas, com diversos objetivos relacionados à implementação, aprimoramento e efetivação das tecnologias e seus recursos na seara da educação. Da mesma forma, apresentou-se as razões pelas quais essas iniciativas, muitas vezes, não se efetivam de maneira satisfatória, principalmente em razão da ausência de infraestrutura nas unidades escolares e também falta de verba, o que se relaciona com a necessidade da transparência e eficiência da Administração (Amin e Rezende, 2022).

Em conclusão, entende-se que o Estado tem papel fulcral no atendimento à necessidade da educação, bem como da tecnologia e sua utilidade no meio escolar (Comissão Internacional sobre os Futuros Da Educação, 2022, p. 34 -35), entretanto, ainda se mostram necessárias maiores apurações a respeito da forma de aplicação das tecnologias e seus aparelhos de maneira efetiva nas escolas (UNESCO, 2023, p. 6-8). Com dados mais concretos e atualizados, especialmente obtidos por intermédio das ferramentas de um governo eletrônico, caberá à Administração Pública a responsabilidade de resolução dos problemas de desestruturação, desigualdade e falta de acesso, cumprindo assim com o seu dever legal, de maneira transparente e idônea (Bucci, 1997, p. 89-90).

Referências bibliográficas

ABRÃO, Bernardina Ferreira Furtado. Seção 1: da educação. In: MELO, Adriana Zawada et al. **Constituição Federal interpretada**: artigo por artigo, parágrafo por parágrafo. 13. ed. Santana de Parnaíba: Manole, 2022.

AMIN, Angela; REZENDE, Dorinha Seabra (rel.); DINIZ, Carolina César Ribeiro Galvão et al (equipe técnica). **Tecnologias na educação**: construção de políticas públicas para o ensino. Brasília: Edições Câmara, 2022. E-book. ISBN 9788540208837. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/acamara/estruturaadm/altosestudos/pdf/tecnologias_educacao_conle.pdf. Acesso em: 08 out. 2024.

AQUINO, Jayne Cristina Franco de; CAETANO, Luís Miguel Dias. Políticas públicas educacionais: programas de integração tecnológica na rede pública. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 40–62, maio/jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/342>. Acesso em: 21 set. 2024.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BALBE, Ronald da Silva. Uso de tecnologias de informação e comunicação na gestão pública: exemplos no governo federal. **Revista do Serviço Público**, [s. l.], v. 61, n. 2, p. 189-209, abr./maio, 2014. DOI: 10.21874/rsp.v61i2.45. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/45>. Acesso em: 25 set. 2024.

BENEVIDES, Maria. Educação para a democracia. **Lua Nova**, [s. l.], p. 223–237, dez. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/yKyLWKGyV8TNKLLKrRR6LpD/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2024.

BLINKLEARNING. **VII Estudo Global sobre o uso da tecnologia na educação**: relatório de resultados Brasil 2022. Disponível em: https://www.blinklearning.com/portal/news/Estudo+sobre+o+uso+da+tecnologia+na+educa%C3%A7%C3%A3o_4146298_402836802. Acesso em: 25 set. 2024.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.

BOULLOSA, Rosana. Por uma nova agenda de revisão crítica do duplo construto lasswelliano policy science e policy orientation: democracia, pragmatismo e criticidade. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], v. 43, p. 1–28, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380565635_Por_uma_nova_agenda_de_revisao_critica_do_duplo_construto_lasswelliano_policy_science_e_policy_orientation_democracia_pragmatismo_e_criticidade. Acesso em: 10 set. 2024.

BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: SaraivaJur, 2024. E-book. ISBN 9786553629417. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786553629417/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 30 out. 2024. nacional.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e providências. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 de set. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e providências. Brasília, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1 julho de 2021**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, 2 jul. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114180.htm. Acesso em: 24 set de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992.** Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, 7 de jul. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em 26 set. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 22 de nov. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

BUCCI, Maria Paula Dallari. A abordagem Direito e Políticas Públicas no Brasil: quadros analíticos. **Revista Campo de Públicas: conexões e experiências**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 91-125, 2023. Disponível em: https://www.trf3.jus.br/documentos/emag/Cursos/2023400057_-_Seminario_Demandas_Estruturais/2023.08.16_-_Revista_Campo_de_Publicas_-_A_abordagem_Maria_Paula.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Buscando um conceito de políticas públicas para a concretização dos direitos humanos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari et al. **Direitos humanos e políticas públicas.** São Paulo: Pólis, 2001.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 34, n. 133, p. 89–98, jan./mar. 1997. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/198>. Acesso em: 24 set. 2024.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática.** Trad. José Ignacio Mendes. São Paulo: Sesc São Paulo, 2022.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** 3. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de políticas públicas.** Brasília: ENAP, 2018. E-book. 978-85-256-0080-6. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3332>. Acesso em: 10 set. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Trad. Roneide Venancio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos sobre educação:** Pierre Bourdieu. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAZELOTO, Edilson. Apontamentos sobre a noção de “Democratização da Internet”. In: CAZELOTO, Edilson; TRIVINHO, Eugênio (org.). **A cibercultura e seu espelho.** São Paulo: Itaú 2009. E-book. ISBN 978-85-63368-00-3. https://poeticasdigitais.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/09/2009_game_cozinheiro_das_almas.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

CENEVIVA, Ricardo; FARAHA, Marta Ferreira Santos. Avaliação, informação e responsabilização no setor público. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n.

4, p. 993-1.016, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7121>. Acesso em: 24 set. 2024.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Apresentação dos Principais Resultados: TIC Educação 2023**. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/educacao/analises/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CHRISPINO, Álvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Trad. Central de Traduções & Global Languages. Brasília: UNESCO, 2022. E-book. ISBN 9786586603231. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 26 set. 2024.

CUNHA, Márcia Pereira; OTA, Nilton Ken. Extrema direita e educação no Brasil. **Revista Educación, Política y Sociedad**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 72–93, jun. 2023. DOI: 10.15366/rep2023.8.2.004. Disponível em: <https://revistas.uam.es/rep/article/view/17527>. Acesso em: 5 out. 2024.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. Escola Cidadã; algumas reflexões sobre a democratização da escola pública. **Memorial Paulo Freire**. [s. l.]: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2008. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4125>. Acesso em: 20 set. 2024.

D'ÁVILA, Manuela. **Somos as palavras que usamos**. São Paulo: Planeta, 2022.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2023. E-book. ISBN 9786559646784. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559646784/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação e direitos humanos: uma perspectiva não metafísica de configuração de um mundo comum. In: RADDATZ, Vera Lucia Spacil et al. **Educação e Comunicação para os Direitos Humanos**. Ijuí: Unijuí, 2015. E-book. ISBN 9788541903097. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788541903097/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Wilson. A democracia digital e o problema da participação civil na decisão política. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 214–222, set./dez. 2005. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6394>. Acesso em: 24 set. 2024.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DATASENADO. Impactos da pandemia na educação no Brasil. **Senado Federal**, Brasília, fev. 2022. Disponível em:

- <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 01 out. 2024.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.
- KLEIN, Danieli Regina et al. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **EDUCERE – Revista da Educação da UNIPAR**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.
- LEAL, Débora Araújo; REIS, Juciele Santos dos. A importância da democratização digital e seus reflexos na educação mediante a pandemia do COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 10.371–10.380, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n1-704. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23867>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio: desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262–280, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/82957>. Acesso em: 03 set. 2024.
- MACHADO, Nilson José (coord.). Grupo de Estudos da Educação Básica Pública Brasileira: dificuldades aparentes, desafios reais: diagnósticos e propostas para a educação básica brasileira. **Instituto de Estudos Avançados da USP**, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/diagnosticos-e-propostas-para-a-educacao-basica-brasileira>. Acesso em 28 set. 2024.
- MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo brasileiro**. 43. ed. São Paulo: Malheiros, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). MEC fortalece políticas públicas para escolas brasileiras. **Agência gov**, [s.l.], 15 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/mec-fortalece-politicas-publicas-para-escolas-brasileiras>. Acesso em: 04 set. 2024.
- NOHARA, Irene Patrícia. **Direito Administrativo**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 set. 2024.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 27 set. 2024.
- REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SILVA, Gabriele. BNCC: conheça as 10 competências gerais da educação básica. **Educa Mais Brasil**, [s.l.], 01 mar. 2019. Disponível em:

https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/bncc-conheca-as-10-competencias-gerais-da-educacao-basica?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwpP63BhDYARIsAQQkATaHct_oo4hWaWI5YTfC1Isqmzk5B02NC4zFoDuMlC7W1LVBwI4RQeoaAnKLEALw_wcB. Acesso em: 04 out. 2024.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 43. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à Educação**: requisito para o desenvolvimento do País. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2012. E-book. ISBN 9788502146655. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502146655/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SOUZA, Amanda de. Liberalismo: entenda essa corrente política. **Politize**, [s.l.], maio, 2016. Disponível em: <https://www.politize.com.br/liberalismo-o-que-e/>. Acesso em: 24 set. 2024.

Escola SOUZA, Carlos Alberto. Integrando tecnologia na educação: estratégias para sala de aula moderna. **Gonçalves Dias**, [s.l.], fev. 2024. Disponível em: <https://escolagoncalvesdias.com.br/integrando-tecnologia-na-educacao-estrategias-para-sala-de-aula-moderna/>. Acesso em: 12 set. 2024.

SUPIOT, Alain. **O espírito de Filadélfia**: a justiça diante do mercado total. Trad. Tânia do Valle Tschiedel. Porto Alegre: Sulina, 2014.

TOSCHI, Mirza Seabra. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 19, p. 35-42, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/443>. Acesso em: 24 set. 2024.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 24 set. 2024.