

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE DIREITO PROFESSOR JACY DE ASSIS**

IAN XAVIER RODRIGUES

**A INCLUSÃO DIGITAL COMO COROLÁRIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:**  
**ANÁLISE DOS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL**

UBERLÂNDIA

2021

IAN XAVIER RODRIGUES

**A INCLUSÃO DIGITAL COMO COROLÁRIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:  
ANÁLISE DOS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Direito Professor Jacy de Assis, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Bersani

UBERLÂNDIA

2021

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Nota: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Professor Orientador – Dr. Humberto Bersani

---

Professora Dra. Daniela de Melo Crosara

---

Professor Dr. Alexandre Garrido da Silva

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho de conclusão de concurso é para mim, mais do que uma etapa final que encerra mais um ciclo de minha curta história e vivência. Contemplo-o também como um ensaio, esboço e síntese tanto das situações e contextos que me envolvi ao longo desta jornada, como das pessoas com quem tive a oportunidade de conviver e viver, pessoas que comigo para onde eu for, pois a partir de suas unidades que foi possível de me manter como um todo, seja em minha formação quanto discente, como enquanto filho, irmão, amigo, jurista, enfim, humano.

Sem embargos, gostaria primeiramente agradecer minha família. À minha irmã, Sarah, com quem eu me inspiro a cada dia e ganho forças para continuar e superar os desafios que perfazem a minha trajetória, a quem dedico não só minha vida, mas também este singelo trabalho. Aos meus pais, Isolina e Jadir, meus primeiros mentores e heróis a quem me inspiro e me espelho em tudo, exemplos para minha vida cujos esforços colossais desprendidos me deram oportunidades, possibilidades e condições de estar aqui.

Às minhas madrinhas Cleide e Vera, cujo amor descomunal sempre me acolheram e me acolhem, sobretudo nos momentos ruins de minha vida, mulheres que tomo como minhas segundas mães que me criaram e me formaram como pessoa.

À minha prima Vanessa, que esteve comigo não só durante meus primeiros anos de vida, mas também agora em tempos tão sombrios, que com sua determinação e graça me fez tomar perspectivas positivas desse contexto. Minha eterna gratidão.

Ao meu querido orientador Humberto Bersani, professor, amigo, cujo exemplo da didática em sala de aula carregarei comigo pela eternidade, como carrego nos versos deste trabalho. A ele e todos meus professores da UFU, UEG, UFPEL que compartilharam nestes breves longos cinco anos, saberes, experiências, vivências.

À minha primeira turma de Direito na UFPEL, com quem compartilhei minhas primeiras experiências morando sozinho, cuja parceria e companheirismo me levaram ao que sou hoje. E por fim, aos meus amados amigos, que sem eles, suas conversas, risadas, jogatinas e companheirismo, eu não teria quiçá sobrevivido, durante essa árdua época. Muito obrigado, Gelson, Vinícius, Pedro, Vitor, Alisson, Leonardo (s), João Victor, Thiago, Nathan, Raphael, Guilherme, Thiago, Bernardo, Laís, Daniel, Gustavo, Alessandro e ao meu primo Bruno, pelo suporte, pela amizade, por terem me dado forças, críticas, sugestões nesses momentos tão difíceis, por acreditarem e confiarem em mim. Obrigado, a todos vocês, por contribuírem de várias formas, não só na conclusão desse trabalho, mas no reconhecimento de mim mesmo, em minha presença e na de vocês.

## RESUMO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde decretou o estado de pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus. A partir de então, o Brasil, enquanto sociedade e Estado, se deparou com a necessidade de reavaliação da estrutura social em seus diversos aspectos, sobretudo na educação. Nesse contexto, a presente pesquisa possui como objetivo analisar a inclusão digital como corolário do direito à educação com enfoque nos desdobramentos e adversidades manifestados nos processos de ensino-aprendizagem protagonizados pela Internet e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino remoto. Primeiramente, é apresentado o conceito de educação no ordenamento jurídico pátrio junto à natureza jurídica e os fundamentos constitucionais do direito social à educação, tratado enquanto acesso, permanência e qualidade, assim como sua relação com a inclusão digital. Por conseguinte, são percorridas as múltiplas dimensões que agregam o debate sobre a exclusão/inclusão digital, seguidas pela apresentação e análise de dados concretos acerca da realidade estudantil no ensino remoto, junto a subsequente discussão sobre a fundamentação legal voltada à inclusão digital. Por fim, considerando os pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin acerca da pedagogia da autonomia e da educação na era planetária, passa-se a analisar a inclusão digital como direito corolário ao direito à educação a partir de suas contribuições humanísticas.

**Palavras Chaves:** COVID-19; inclusão digital; Educação; direito à educação; Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

## ABSTRACT

On March 11, 2021, WHO assessed COVID-19 as a pandemic, disease caused by the new coronavirus. Since then, Brazil, as a society and state, saw itself with the need to reevaluate its social structure in its many aspects, especially education. As such, this research aims to analyze digital inclusion as a corollary of the right to education, focusing on the developments and adversities manifested in the teaching-learning processes, carried out by the Internet and Information and Communication Technologies (ICT) in remote education. Initially, the concept of education in the national legal system is presented along with the legal nature and the constitutional foundations of the social right to education, treated as access, permanence and quality, as well as its relationship with digital inclusion. Therefore, the multiple dimensions that aggregate the debate on digital exclusion/inclusion are discussed, followed by the presentation and analysis of concrete data about the student reality in remote education, together with the subsequent discussion on the legal basis for digital inclusion. Finally, considering the thoughts of Paulo Freire and Edgar Morin about education for autonomy and in the planetary society, digital inclusion is analyzed as a corollary right to the right to education based on its humanistic contributions.

**Keywords:** COVID-19; digital inclusion; Education; right to education; Information and Communication Technologies (ICT).

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2. DO DIREITO À EDUCAÇÃO</b> .....	12
2.1 CONCEITO .....	12
2.2 NATUREZA JURÍDICA .....	14
2.3 RELAÇÃO DE DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL .....	16
<b>3. DA INCLUSÃO DIGITAL</b> .....	20
3.1 ANÁLISE CONCEITUAL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DIGITAL .....	20
3.2 ANÁLISE DE DADOS .....	25
3.3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL .....	32
<b>4. A INCLUSÃO DIGITAL E DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E MORIN</b> .....	37
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	43
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	46

## 1. INTRODUÇÃO

O ser humano enxerga, ante o fascínio pela tecnologia, a extensão de si mesmo, sob a forma tecnológica (MCLUHAN, 1964). Então, ao identificar-se em sua extensão, atrai para si sua dignidade intrínseca à sua natureza, portanto, toda a dimensão involucra de sua cidadania e de seus Direitos fundamentais que o amparam. No entanto, por força dos efeitos surtidos pela pandemia de COVID-19, o liame do ser humano e sua extensão foi rompido, integrando-os em um só espectro, tornando imprescindível para a efetivação de seus direitos fundamentais – logo, de sua dignidade – a sistemática manipulação das tecnologias digitais de informação e comunicação

No bojo desse processo de integração do mundo real – na qualidade das atividades e do cotidiano da vida humana – com os ciberespaços<sup>1</sup>, onde as efetivações das dimensões humanas perfazem por intermédio desse meio, percebe-se o intrínseco acompanhamento de uma ética liberal, a qual gravita nela a extensão do lucro. Assim, o estado de hiperconectividade<sup>2</sup> promove uma dependência para com esses meios na garantia da cidadania e da dignidade humana, isto é, pela concretização de seus direitos – seja pelo trabalho, pela educação, saúde ou vida social.

Sem embargo a dependência, temos que esta relaciona-se à gravidade do lucro, uma vez que gera nas pessoas, obrigações de se manterem conectados ou adquirirem tais recursos tecnológicos para se integrarem à Sociedade da Informação<sup>3</sup>, no entanto, para isso é preciso adquirir esses bens materiais, portanto, dando onerosidade para a contemplação da cidadania e do acesso à direitos basilares, como o direito à educação.

No âmbito da educação, diante da interrupção dos processos de ensino-aprendizagem por força da pandemia do coronavírus SARS-COV2, estima-se que foram afetados 91% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020), sendo que no Brasil, foi instituído um Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC)

---

<sup>1</sup> Na acepção de Pierre Lévy (1999, p. 17), o termo ciberespaço especifica “[...] não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.”

<sup>2</sup> Para Eduardo Magrani (2018) a hiperconectividade descreve o estado de disponibilidade dos indivíduos para se comunicar a qualquer momento, caracterizado em três pontos: Sempre conectado (*Always-on*); prontamente acessível (*Readily accessible*); e armazenamento ininterrupto de informações e produção massiva de dados (*Always recording*).

<sup>3</sup> Para Jorge Werthein (2000, p.71) trata-se de expressão utilizada “como substituto para o conceito complexo de “sociedade pós-industrial e como forma de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-econômico.”

(BRASIL, 2020) em que através de suas portarias autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital, a partir da instituição do Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>4</sup>.

Ademais, no intuito de definir normas excepcionais a serem implementadas por escolas e universidades como parte das medidas de enfrentamento da crise sanitária a Lei nº14.040 de 18 de agosto de 2020 – quatro meses após o início da adoção das primeiras estratégias de ensino remoto – abriu a possibilidade das aulas continuarem a ocorrer integralmente ou parcialmente pelos meios remotos, isto é, não presenciais.

Em virtude de seu caráter emergencial o ERE foi constituído de forma improvisado, isto é, com poucos planejamentos acerca das condições socioeconômicas das comunidades acadêmicas e escolares, bem como dos efeitos da própria pandemia sobre essa população. Aqui vale a ressalva que, para fins deste trabalho, não compreendemos o Ensino a Distância (EAD) e o ERE como categorias dicotômicas, uma vez que ambas estão postas sobre o mesmo contexto e sujeitas a defasagens semelhantes. Portanto, ao longo deste trabalho, tais modalidades serão abordadas concomitantemente sob o termo de “ensino remoto”.

Levando em conta a questão do ensino remoto instaurado sob o contexto da atual pandemia de COVID-19, o objetivo do presente trabalho é discutir a intrínseca relação entre a inclusão digital como corolário do Direito à educação máxima ao que compõe suas dimensões de acesso, permanência e qualidade do ensino.

Para tanto, no primeiro capítulo, será desenvolvido a relação do direito à educação com a inclusão digital, iniciando com um breve esforço conceitual para definir a Educação no ordenamento jurídico pátrio, junto à natureza jurídica do direito à educação enquanto direito fundamental de dimensões sociais e individuais.

No segundo capítulo, busca-se desdobrar acerca da complexidade que permeia os conceitos – junto aos fenômenos e dinâmicas sociais agregados a eles – de exclusão e inclusão digital dentro da literatura, bem como analisar a relação desses dois movimentos com a exclusão social. Tais conceitos, por sua vez, estão desconjugados das perspectivas clássicas e economicistas que pressupõem os problemas envolvidos são de restrita natureza socioeconômica que trazem como solução comum a disposição de condições

---

<sup>4</sup> Portaria n. 343/2020 (alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020) e uma Medida Provisória (n. 934/2020) que instauraram as aulas em meios digitais, substituindo as atividades presenciais (exceto estágios, práticas de laboratório e para os cursos de Medicina, os internatos).

materiais de acesso às TIC e conexão na rede da Internet, desconsiderando a pluralidade de nuances que compõem esses fenômenos sociais.

Em seguida, é imprescindível analisar os dados advindos dos estudos desenvolvidos pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR) acerca das condições e desafios dos estudantes no ensino remoto para que articule-se o recorte contextual juntamente com os conceitos previamente trabalhados que desdobram, então, numa análise das fundamentações legais acerca da inclusão digital, sustentada enquanto um direito fundamental corolário ao direito à educação.

Por fim, imperam-se os esboços dos conceitos empenhados e articulados da inclusão digital e do direito à educação tomados a partir das contribuições de Paulo Freire e Edgar Morin em suas críticas acerca dos paradigmas da educação que estimulam o modelo de “ensino bancário” sustentado pela ética e estética de mercado, que reverbera em restrições do conhecimento em saberes dosados, desarticulados, que, conseqüentemente, condicionam a própria dimensão humana, restringindo-a sob a dominação tecnoeconômica do conhecimento. Com efeito, observa-se também seus pressupostos e ideais acerca da educação enquanto prática de liberdade que intente trazer o estudante como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, engendrado sob um pensamento complexo que vislumbre-os enquanto sujeitos históricos, compromissados pela solidariedade com a humanização do mundo, na constituição de uma cidadania de projeções planetárias.

Desta feita, esta monografia visa adotar um escopo interdisciplinar através de um processo subjetivo e intersubjetivo que vise recuperar a unidade do ser humano na sua ideia total (JAPIASSU, 1976, *apud* FREIRE, L.A & MORAES, 2016, p. 4), por meio de “interações e colaborações entre duas ou mais disciplinas, ou entre setores heterogêneos de um campo científico estabelecendo reciprocidade e enriquecimento mútuo.” (PIAGET, 1972 *apud* Op.Cit, 2016, p.5).

Para mais, esta monografia escora na existência de duas perspectivas de trabalho com a interdisciplinaridade, (LENOIR, 2011, p.48 *apud* FREIRE, L.A & MORAES, 2016, p.6). A primeira de aspecto conceitual, que busca a unidade do conhecimento, *in casu* surge especialmente nos conceitos de inclusão digital e direito a educação intentados à guisa deste texto. Já, em segundo plano, de caráter instrumental, sendo este trazido numa abordagem mais difundida e pragmática pela busca de resolução de problemas concretos, como no caso do ensino remoto como preferência para efetivar

o direito à educação nas suas esferas do acesso, permanência e qualidade, mirando possíveis soluções com base nas críticas e ideais propostos pelos pensadores Paulo Freire e Edgar Morin, acerca da Pedagogia da autonomia (2021) e da Educação na era Planetária (2003), respectivamente.

## 2. DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Para efeito de uma apresentação inicial da discussão a ser desenvolvida nesse trabalho, argumentamos que o Direito à educação no Brasil faz parte de um conjunto dos direitos sociais do cidadão, considerando-se o paradigma da igualdade entre os brasileiros concatenado substancialmente com os preceitos sumários da dignidade da pessoa humana repercutida nos objetivos do Estado Democrático de Direito em combater à miséria e às desigualdades sociais.

Desta feita, no Brasil, este direito somente foi reconhecido formalmente pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), particularmente em função do caráter eminentemente social da Carta Magna brasileira, sendo ela comumente conhecida e reconhecida como Constituição Cidadã. Até então, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir e manter um sistema de educação pública, gratuita e de qualidade contendo-se o sistema de ensino público na qualidade de política de assistência e amparo concedido à parcela da população que não tinha condições de pagar pela educação formal de seus filhos.

### 2.1 CONCEITO

A educação pode ser compreendida como uma necessidade básica do ser humano e da sociedade, refletida na qualidade de direito e bem fundamental. Consiste na essência da cidadania, uma vez que compreende o domínio do instrumental necessário para enfrentar os desafios em condições dignas de licitude e paz, estipulando uma equanimidade entre aqueles que possuem divergências sociais de oportunidades (SILVA, 2006).

Em outros termos, trata-se de um mecanismo para se alcançar, pela capacitação, o estado de felicidade e êxito da pessoa humana, face as intemperes que arrebatam as desigualdades socioeconômicas vigentes, constituindo numa “porta” da inclusão social que transpõe da marginalidade para a cidadania.

Para Gilda Araújo (2011), o direito a educação pode ser compreendido em dois aspectos: pelas oportunidades de acesso e possibilidades de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos.

Na mesma esteira, a autora aborda que as escolas encontram-se engendradas pela sua capacidade de inclusão no ensino, uma vez que a escolarização é niveladora das

desigualdades, trazendo o direito à educação como um potencial emancipador dessas mazelas sociais. Com efeito, ao depararmos com os atuais desafios elencados ao ensino remoto, temos, que, por diversas vezes, as instituições de ensino negligenciaram para com sua função social e pressupostos tanto na sondagem do perfil dos estudantes e formulação de políticas públicas, quanto na sua obrigatoriedade de oferecer um ensino de qualidade com iguais possibilidades para todos.

É por essa razão que a educação não deve ser constricta a particulares, pois estes somente podem oferecê-la aos que tivessem posses e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las, conservando seu semblante da servidão, submissão e degradação das camadas mais vulneráveis.

A educação contrapõe-se a ideia de mercadoria, isto é, aquela que se beneficia somente àqueles que podem pagar. Reflete, no entanto, questões democráticas, de desigualdade, exclusão e inclusão social, onde manifestam que não basta as oportunidades de acesso e criação de vagas, conjuntamente com a inclusão de pessoas vulneráveis socioeconomicamente, é necessário também que lhes sejam garantidos meios de permanência e de condições adequadas para os estudos (MONTEIRO, 2014).

De acordo com Serman (1952, *apud* TAVARES, 2009), a educação tem como cerne a dignidade da pessoa humana e, como princípio, a liberdade, reverberando sua essencialidade no exercício da cidadania, seja “perante a liberdade de pensamento, o direito de petição, a liberdade de reunião, o direito ao voto e à democracia” (TAVARES, 2009, p. 1).

Desse modo, segundo postula Canotilho (2003, p. 473 *apud* TAVARES, 2009) o nível de ensino de certa sociedade constitui um pressuposto dos direitos fundamentais, haja vista que a partir do direito à educação decorrem o exercício e a efetividade de demais – como os supracitados – de mesmo peso que concorrem com ele em sua formação e plenitude o direito à informação, direito a memória cultural e histórica, liberdade de expressão e de comunicação (TAVARES, 2009).

No que versa seu alcance e seus elementos qualitativos, estes são mencionados segundo a lei 9.394/96 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que diploma no seu artigo 1º o conceito de educação, sendo este:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

De outra banda, no que diz respeito ao seu conteúdo mínimo do direito à educação, temos que este pode ser aferido primariamente, pelo direito de igual acesso à educação, seus conhecimentos e capacitações (TAVARES, 2009) angariadas pelas suas modalidades de ensino-aprendizagem.

Ainda nessa linha, temos que os comandos constitucionais voltados para a seara deste direito social, advém das preocupações e objetivos previstos no Artigo 3º da Constituição Federal de 1988, constituindo as balizas em que o direito à educação se realiza e efetiva-se principalmente no seu direito de acesso (Op. Cit., 2009). Assim, podemos dizer que o direito a educação tem fulcro nos objetivos do Estado Democrático de Direito, a saber: (I) a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; (II) a garantia do desenvolvimento nacional; (III) a erradicação da pobreza e da marginalização, visando reduzir as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1988).

## 2.2 NATUREZA JURÍDICA

A Constituição Federal de 1988, *alma mater* do ordenamento jurídico brasileiro, eleva o direito à educação na propriedade de um direito fundamental de natureza social com fulcro no seu artigo 6º, sendo devidamente minudenciado nos artigos 205 a 214, correspondentes do Título VIII da Carta Magna, denominado “*Da Ordem Social*”. Esses dispositivos explicitam uma série de aspectos que envolve a concretização desse direito, informando os princípios e os objetivos, assim como os deveres de cada ente da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com sua garantia, estrutura educacional, além da previsão de um sistema próprio de financiamento, que conta coma vinculação constitucional de receitas.

A ordem social é constituída junto aos direitos fundamentais, ou seja, um núcleo substancial do regime democrático instituído, encontrando também sonância com a ordem econômica, tendo como finalidade assegurar a todos o bem-estar, ou seja, uma existência e subsistência digna e a justiça social.

Nessa senda, podemos entender que o direito à educação adota a qualidade de direito social público, subjetivo, quer dizer, que pode ser exercitável contra o Estado, posto o seu inadimplemento com suas obrigações, possuindo força subordinante. Para José Afonso da Silva (2006), os direitos sociais podem ser definidos:

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 a 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. (SILVA, 2006, p.286-287).

Desta feita, o direito à educação possui características de um direito individual e social, uma vez que seus efeitos rechaçam as expressivas desigualdades sociais, sendo um bem imprescindível pelo fato de que através da educação, a pessoa pode acessar ao conjunto de bens, serviços e oportunidades disponíveis na sociedade, bem como constituir parte integrada da mesma a partir de sua cultura, sendo também o direito cultural, pois a ele atribui o aspecto de condicionador do exercício de todos os outros direitos.

Para isso, dirime que o ensino deverá conduzir uma promoção humanística, científica e tecnológica, articulados pelas etapas, modalidades e ações integradas dos diferentes entes públicos, conforme diploma o Artigo 214, inciso V da CF/88.

Em virtude de sua ressonância individual e social do seu conteúdo, o direito à educação consubstancia-se em diferentes categorias, a saber: como direito de defesa (direito à liberdade de expressão, direito de voto); como direito prestacional (direito de igualdade); e ainda como direito de participação.

A deslinde disso, os direitos à educação versam também sobre liberdade de cátedra, que por sua vez constitui na autonomia das universidades percebidas dentro dos preceitos constitucionais. Nesse sentido, o perfil mínimo de atuação e autonomia ao qual visa promover indissociavelmente o ensino, a pesquisa e a extensão, se apresentam por força do diploma do artigo 207 da Norma Fundamental.

Nesse interim, a autonomia universitária possui caráter instrumental, visto que se dispõe a atender seu objetivo e finalidade, o ensino. Com efeito, essas instituições possuem autonomia para determinar seus aspectos didático-científicos, administrativos, de gestão, financeira e patrimonial. Assim, temos que as instituições superiores de ensino devem estar à frente dos processos que envolvem políticas públicas de inclusão social e digital que viabilizem às camadas hipossuficientes da população, não só o seu acesso à instituição superior de ensino, como também a sua permanência e a difusão de um ensino de qualidade a todos.

Em suma, o direito à educação impera sob o Estado um dever de atuar positivamente, para que, sejam criadas condições normativas abastadas para amparar o exercício desse direito. Portanto, as garantias institucionais relacionadas diretamente a esses direitos fundamentais são contempladas pela criação de condições reais, como estruturas, recursos tecnológicos, instituições e recursos humanos que efetivam essa matriz de direitos quando executadas paralelamente a processos de capacitação técnica de perfil humanístico, que possibilite a aptidão dos agentes que vão integrar os processos de ensino-aprendizagem (estudantes e professores) para lidarem de forma solene com as dinâmicas sociais que envolvem essas estruturas materiais e suas atividades cotidianas.

### 2.3 RELAÇÃO DE DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL

Diante do exposto, temos que o direito à educação abarca uma significação ampla, pela qual não limita-se ao acesso ao ensino ou escolarização do aluno, pressupondo também em suas disposições, a oferta de condições para propiciar o aprendizado – mediante a oferta de práticas pedagógicas e meios adequados de assistência às múltiplas necessidades do estudante – e o conseqüente sucesso escolar do educando, de modo a torná-lo apto à vida na sociedade contemporânea (ROCHA, 2008).

Atualmente, as linguagens e possibilidades de pensar práticas educativas são diversas, sendo essencial que haja liberdade de atuação para difusão do conteúdo escolar, através do livre arbítrio de apropriação do conhecimento, que ocorre principalmente através das mídias digitais, em decorrência da inovação tecnológica (CUNHA; CRUZ; BIZELLI, 2018).

Com advento da pandemia da COVID-19 tal fato consolidou-se, tornando essa relação inevitável, como bem observamos no espargimento de modalidades remotas aplicadas nos vários tipos de instituições de ensino como solução da efetividade do direito à educação, no seu acesso, permanência e ensino de qualidade, assumindo às TIC e a Internet papel central nos processos de ensino-aprendizagem, isto é, dos níveis dignos de subsistência, sofisticados em decorrência da Sociedade da Informação.

O artigo 205 da CF/88 prevê os objetivos básicos da educação: a) *o pleno desenvolvimento da pessoa*; b) *preparo da pessoa para o exercício da cidadania*; c) *qualificação da pessoa para o trabalho*. Por esses preceitos, leciona José Afonso da Silva (2006), que integram a carrara de valores antropológicos-culturais, políticos e profissionais, gravitando na concepção de um sistema educacional democrático os

princípios da universalidade (ensino para todos), igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, valorização dos respectivos profissionais, gestão democrática da escola e padrão de qualidade.

Tais princípios aludidos só se realizam em um sistema educacional democrático que por sua vez encontram fulcro no artigo 206 da Carta Magna, que enumera-os em diretrizes que alicerçam os modelos de ensino ministrados, apresentando, principalmente em seus incisos I, II e IV, que os mesmos devem, respectivamente: promover a igualdade de condições para o acesso e permanência dos estudantes na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a garantia do Estado pela gratuidade do ensino público em seus estabelecimentos oficiais.

Ainda nessa linha, temos explicitado na norma – “*a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]*” (arts.205 e 227) –, que o Estado tem o dever de aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, quer dizer, ofertar o ensino em todas as suas alternativas, resguardando seu padrão de qualidade (aspecto qualitativo) e os demais princípios estatuídos, ampliando cada vez mais suas possibilidades e oportunidades de modo que todos possam exercer esse direito de forma plena e efetiva (SILVA, 2006).

Sobre a Política Pública educacional, o Plano Nacional de Ensino (PNE), previsto no artigo 214 da Constituição Federal, na sua versão vigente (2014-2024), traz o acesso à tecnologia do processo de aprendizagem, dispendo em uma de suas metas:

7.15 – Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública de Educação Básica [...].<sup>5</sup>

Nesse sentido, ao elevar a educação como um “dever do Estado”, temos por essa via a sua condição enquanto serviço público que envolve a disponibilização de bens e serviços, ou seja, prestado pelo Poder Público indiscriminadamente, portanto, gratuitamente a seus usuários atentando aos padrões mínimos de qualidade para satisfação das necessidades educacionais.

Sobre isso, o artigo 4º do diplomado na LDB(1996) direciona o Estado ao seu dever com a educação pública, sendo ela efetivada mediante uma seleção de garantias, das quais cabe ressaltar a que comanda o seu inciso IX que trata dos “padrões mínimos de qualidade

---

<sup>5</sup> Acesso Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.”.

Ademais, no que tange a gratuidade do ensino oficial nos três níveis – fundamental, médio e superior – temos que essa erige-se de um direito humano, nos termos do art.26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, integrando os fins do Estado Democrático de Direito.

Todavia, passa-se a questionar a certa “gratuidade” do ensino público preceituada, na medida que este passa a ser intermediado principalmente pelo uso e acesso das TIC, requerendo dos estudantes condições prévias suficientes para arcar com os custos de seus estudos, atrelando ao direito à educação, um aspecto de onerosidade em virtude do uso imperioso dos recursos digitais. Em outras palavras, mesmo que o serviço público de educação não seja pago, os meios tecnológicos e a conexão de rede aos quais se submetem as modalidades remotas vigentes na crise sanitária, imperando os estudantes e suas famílias ao pagamento desses bens materiais, almejados para alcançar o bem social do direito à educação.

Do mesmo modo, é posto em xeque o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, quando consideramos as modalidades emergenciais do ensino remoto e do ensino híbrido que, conforme exposto pelos dados, destoa cada vez mais às desigualdades sociais, ampliando as vulnerabilidades pungentes de parcelas dos estudantes, em razão da demanda prévia desses de possuir e saber usar tais dispositivos e aplicações digitais.

De mesmo modo, encontra-se defasado o preceito da justiça social fomentado pelo ensino público, haja vista que são consternados os mecanismos que visam a igualar pobres e ricos, colocando suas oportunidades e possibilidades desbalanceadas, podendo ser resgatados, contudo, a partir de processos que ensejam a inclusão digital dos sujeitos desamparados dentro dos novos paradigmas de ensino-aprendizagem impostos.

Com efeito, o acesso aos recursos digitais compôs em um pressuposto inexorável para o acesso às atividades de ensino-aprendizagem tornando-se uma barreira condicionante para os estudantes que não dispõem de condições materiais (posse e uso das tecnologias) e educacionais (capacidade de manuseio e operacionalização) para acessar e manter seus estudos, portanto, de efetivar seu direito à educação.

Portanto, podemos aferir que a efetivação do direito à educação nas suas instâncias de acesso, permanência e ensino de qualidade, face às suas modalidades remotas e híbridas promovidas pelas instituições de ensino, só podem ser devidamente

concretizadas quando acompanhadas de processos de reconhecimento das exclusões digitais – isto é, dos sujeitos e das dinâmicas sociais que levam ao isolamento do acesso às TIC ou à sua margem pela falta de qualidade, capacitação, ambiente para seu uso integrado junto às suas aplicações – consequentemente a programas e políticas públicas que fomentem a inclusão digital na sua plenitude. O ensino à distância assim como o ensino remoto emergencial – modalidade instituída no contexto da pandemia de COVID-19 – devem contemplar, prioritariamente as condições de telecomunicação dos agentes do processo (estudantes e professores), de modo a efetivar o direito à educação, e não o contrário.

### 3. DA INCLUSÃO DIGITAL

Conforme identificamos previamente, os recursos tecnológicos digitais de comunicação e informação podem ser grandes aliados na efetivação do direito à educação em suas instâncias de acesso, permanência e qualidade, sobretudo quando consideramos o contexto atual da pandemia de COVID-19. Todavia, para se alcançar tal resultado é necessário que sejam analisadas as complexidades que tangem sobre a inclusão das camadas mais vulneráveis dentro do que se denomina Sociedade da Informação, permitindo não só seu mero acesso ao uso dessas tecnologias por meio de sua aquisição material facilitada por políticas públicas atuadas em conjunto com o mercado, mas também de ações sistemáticas que intentem a contemplar a universalidade de problemas e dicotomias que perfazem o fenômeno da inclusão digital, que por sua vez, só é possibilitado na sua concretude, a partir da compreensão da sua antítese, isto é, a exclusão digital.

#### 3.1 ANÁLISE CONCEITUAL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DIGITAL

Tanto o conceito da exclusão digital, quanto em seu antônimo composto pela inclusão digital carregam em suas noções, origens inconsistentes, incongruentes, e ambíguas, apresentando de acordo com a literatura uma falta de consenso quanto à sua natureza e expressividade.

Ao par de que o termo “exclusão digital” encontra sua origem no final da década de 1980, em virtude da introdução das TIC nos ambientes de trabalho, a pauta da inclusão digital, enquanto política pública desponta na década de 1990 por força da Internet e advinda dos espaços políticos-ideológicos tanto de governos nacionais e internacionais com fulcro no que foi determinado por “Sociedade da Informação”.

Em virtude de sua complexidade evidente, cabe a ressalva de que os conceitos de inclusão e exclusão digital apresentam múltiplas nuances e perspectivas, por estarem intrinsecamente e extrinsecamente vinculados aos demais seguimentos que compreendem a inclusão e a exclusão social.

A Exclusão social é caracterizada pelo distanciamento de uma pessoa, ou grupo social que são marginalizadas por força de sua situação desfavorável ou de

vulnerabilidade que a condiciona e impede o seu ingresso nos meios e acessos que lhe concedem sua integração no âmbito social.

Para tanto, é preciso entender primeiro a amplitude desse fenômeno social, uma vez que a inclusão e a exclusão digital emergem mutuamente nas dinâmicas sociais que integram o universo das desigualdades presentes em nossa sociedade. Dessa forma, o combate da exclusão de pessoas perante uma dinâmica social é marcado pelo uso intensivo das tecnologias de base digital deve originar-se de ações que visem a sua inclusão digital.

Vale destacar que a pobreza não é um fenômeno isolado, podendo ser definida e percebida através dos níveis de desenvolvimento cultural, tecnológico, educacional e político de cada sociedade (SORJ & GUEDES, 2005). Assim, quando nos deparamos com o aumento do nível de vida considerada “digna” e “civilizada”, a partir da aquisição de recursos tecnológicos e digitais, nada mais significa do que a elevação dos patamares socioeconômicos, destoando cada vez mais as desigualdades e as injustiças existentes.

Desta feita, para fim deste trabalho, analisaremos a exclusão no seu aspecto mais condizente com os contextos de origem que somam a esse fenômeno, apresentando uma proposta que vise transcender tal processo de seus liames determinísticos que o reduzem a uma mera consequência dos processos de produção capitalista, por ela estar incluída na sua dinâmica, partindo do pressuposto de essas dinâmicas sociais e a sociedade como um todo são compostas por sujeitos inertes e passivos (BONILLA & OLIVEIRA, 2011).

A exclusão digital não consiste em um fenômeno simples, que restringe sua dinâmica social na divisão daqueles que têm – no sentido de posse – e os que não tem acesso à produtos de informática e à Internet em seus domicílios. Com efeito, podemos entender por exclusão digital dentro da noção proposta por Robert Castel (1998) apresentada por Bonilla e Oliveira (2011) de desfiliação. Nessa ordem, a desfiliação refere-se à “perda dos suportes sociais que garantem o exercício de direitos iguais em uma sociedade e o desengajamento material e simbólico dos indivíduos no laço social” (2011, p. 12).

As desigualdades frente a esses processos apresentam diversas denominações, como: *digital divide*, *apartheid digital*, *gap digital*, *infoexclusão*, ou *exclusão digital* (BONILLA & OLIVEIRA, 2011). Tais desigualdades expostas frente às exclusões sociais já conhecidas estimularam a formulação de diversas políticas públicas com a função de minimizá-las. De modo geral, essas ações de combate à exclusão digital emergem sob a proposta de universalizar o acesso às tecnologias da informação e

comunicação fomentadas por políticas públicas provindas tanto do setor público, quanto do privado.

Para Schwartz (2012), a exclusão digital não se define pela falta de acesso dos aparelhos tecnológicos como computadores e celulares, mas sim, de aspectos condicionantes que incapacitam as pessoas de pensar, de criar e de organizar novas formas que sejam mais justas e dinâmicas de produção e distribuição da riqueza simbólica e material.

Ante o exposto, é preciso compreender a exclusão digital abarcando suas várias matizes e dimensões em que ocorrem nesse fenômeno e suas dinâmicas sociais envolvidas, a saber: (I) Questões sobre a qualidade de acesso que tangem sobre a velocidade da conexão, seu tipo e cobertura, limitação de pacote de dados, custo, tempo disponível para o acesso e o modelo de aparelho pelo qual se acessa (celular, televisão, computadores); (II) O local de acesso – ambiente próprio, uso individual, em casa ou em outro ambiente; (III) O grau de instrução e capacidade de leitura e interpretação do usuário para conseguir manusear e se desenvolver pelas TICS e suas aplicações; e (IV) disponibilidade e qualidade das tecnologias para as necessidades advindas de seu uso – que tocam questões do armazenamento e processamento suficiente para sustentar as aplicações promovidas no dispositivo.

De outra banda, a inclusão digital urge como uma proposta de transformar as bases estruturais da sociedade através dos meios tecnológicos de comunicação e informação. Entretanto, não deve estar somente correlacionada em oferecer condições materiais de acesso às tecnologias (computador e rede), conforme é refletido pelos dogmas da inclusão digital. Deve envolver processos cognitivos questionadores que fomentem a capacitação e manipulação autônoma dos sujeitos ante as aplicações, atividades realizadas no bojo das TIC, no objetivo de contemplar todas as dimensões que agregam essas desigualdades sociais.

O debate da inclusão digital também deve estar coerente em seu âmago com questões cruciais tratadas pela literatura sociológica para o entendimento dos mecanismos produtores e reprodutores de desigualdades, compreendendo as suas dimensões de gênero, raça e classe social (AGUIÃO & LIMA, 2021). A Internet e suas múltiplas formas de interação no ciberespaço dão abertura para a produção e reprodução de informações, imaginários e representações sociais.

Neste quadro, estão presentes informações falsas – vide o fenômeno das *Fake News*<sup>6</sup> – conteúdos impróprios, assim como componentes cognitivos que informam o preconceito e reproduzem estereótipos, dando abertura para discursos racistas, capacitistas e misóginos, aos quais os estudantes, especialmente crianças e adolescentes, estão constantemente sujeitos, caso não haja uma capacitação prévia e um direcionamento educacional para filtrar esses e demais conteúdos que consistem em um “lixo digital”.

Com isso, para além do acesso às tecnologias digitais e sua *expertise* técnica promovida pelas políticas públicas de democratização desses recursos, é mister que a inclusão digital deva acompanhar o fomento à formação no manejo e uso dessas ferramentas, de modo a promover habilidades técnicas e sociais que forneçam aos seus usuários condições favoráveis em desenvolver sua autonomia frente às complexidades pungente desses contextos sociais, capacitando-os para lidarem e interajam com essas situações e conteúdos desenxabidos

Nessa senda, ponderamos que o conceito de inclusão digital não resume-se numa discussão terminológica ou semântica, mas sim de “uma leitura social, associada às análises dos interfaceamentos políticos entre os atores envolvidos, apreendendo seus sentidos de forma crítica e construtiva” (BONILLA & OLIVEIRA, 2011, p. 14). Na mesma esteira, vale-se nas formas que a inclusão digital “potencializam interações e possibilidades dos próprios sujeitos se engajarem nas atuais dinâmicas sociotécnicas de forma ativa, participativa, propositiva e construtora de novas realidades sociais.” (Op. Cit, 2011, p. 14).

Ademais, compete salientar que a inclusão digital deve estar evadida da lógica inclusiva atrelada à perspectiva economicista à qual entende por “incluído” aquele integrado aos processos de produção e consumo estabelecidos na ordem neoliberal capitalista, ou seja, ser consumidor e produtor.

Conquanto, deve estar associada à uma concepção de cidadania compreendida enquanto “processo político construtivo e constitutivo da efetivação dos direitos sociais e humanos” (BONILLA & OLIVEIRA, 2011, p. 22), que se realiza com advento dos espaços de comunicação dinâmico – ciberespaços – através da convivência coletiva neste espaço público contemporâneo constituindo o “acesso aos meios comunicacionais

---

<sup>6</sup> Entendemos o fenômeno das Fake News (“notícias falsas”) como a ampla divulgação de informações inverídicas, que não representam a realidade, sendo as mesmas compartilhadas por instrumentos de mídia em massa, especialmente nas redes sociais.

constituídos pelas TIC compõem o rol dos direitos humanos na sociedade contemporânea” (Op. Cit, 2011, p. 22).

Sobre isso, é interessante analisar a inclusão digital sob o parâmetro de “novo *ethos* ético e sociopolítico” (SILVA *et al*, 2005, p. 29), alicerçado por uma ética universal, que vise o bem comum. Por isso, vincula-se a ela, ações que promovem a conquista da cidadania digital, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e democrática. O conceito de cidadania aqui, só encontra substância quando esta se perfaz em medidas de igualdade e convivência coletiva (SILVA *et al*, 2005) que promova aos indivíduos condições plenas para o exercício de seus direitos e deveres.

Portanto, entendemos aqui a inclusão digital como o processo de democratização dessas tecnologias e da cidadania digital, dentro desta perspectiva de integração dos sujeitos “incluídos” dentro das dinâmicas sociais presentes nestes processos, em todas as suas instâncias.

Para tal, suas condições são potencializadas, otimizadas e oportunizadas, permitindo que eles sejam capazes de participar, operar, questionar, produzir, decidir e transformar frente às TIC e suas aplicações nas suas vidas cotidianas, especialmente no tocante ao exercício de seus demais direitos, como o direito à educação, intermediado por essas tecnologias.

Essa abordagem está profundamente articulada com questões educacionais e culturais dentro das operacionalidades envolvendo às TIC, haja vista que estão presentes quando se debate a inclusão digital. Nesse diapasão, segundo Manuel Castells citado por BONILLA & OLIVEIRA (2011):

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente. (CASTELLS, 2005, *apud* BONILLA & OLIVEIRA, 2011, p. 17).

Já, no que tange a inclusão, particularmente no seu aspecto educacional deve ser entendida como um princípio que respalda um processo contínuo e permanente (CARVALHO, 2005). Assim, podemos tratá-la no que diz respeito tanto aos espaços onde ela ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão digital, inclusão no mundo do

trabalho, inclusão na escola, etc.), quanto no que versa aos sujeitos aos quais se atribui (minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de pessoas que frequentam ou não a escola, que estejam ou não em situação de deficiência, hipossuficientes, dentre outros) (CARVALHO, 2005).

Da mesma forma que, para haver inclusão digital é necessária a capacitação no acesso à informação na Internet, como pela garantia do letramento digital do usuário (SILVA *et al*, 2005) de modo que se enseja a cultura informacional. Por letramento digital, convém salutar que trata-se da “habilidade para construir sentido, capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação eletrônica, estando essa em palavras, elementos pictóricos, sonoros ou qualquer outro.” (SILVA *et al*, 2005, pg. 33)

Diante disso, percebe-se que a falta de observação desses aspectos e dimensões da exclusão e inclusão digital, no contexto de calamidade da pandemia de COVID-19 que ensejaram o ensino remoto, bem como dos efeitos socioeconômicos e psicológicos que trouxeram à pandemia, serviram de instrumento para o aumento dos índices de evasão escolar<sup>7</sup>, baixo desempenho acadêmico, desmotivação e abandono dos estudos<sup>8</sup>, dentre outros fatores, conforme pormenorizaremos no tópico seguinte.

### 3.2 ANÁLISE DE DADOS

Para conferirmos a maior efetividade no processo de inclusão digital em vista do ensino remoto instaurado no contexto de pandemia de COVID-19, é preciso estarmos a par das realidades dos estudantes máxime os impactos causados pela crise sanitária que comprometeu com vários setores da sociedade, agravando as desigualdades e vulnerabilidades existentes em boa parte da população.

Tal perspectiva será abordada sob o escopo dos dados levantados pelas pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR)<sup>9</sup> no seu painel TIC COVID-19 (2020), com foco em sua 3ª

---

<sup>7</sup> Conferir o Coronavírus Monitoramento na Rede Federal de Educação *in* Ministério da Educação (MEC) que apresenta no seu Painel Geral os “Dados Gerais da Rede Federal de Educação” em que constam os índices de trancamentos e cancelamentos de matrículas (evasão) nas instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/rede-federal> . Acesso em: 20 mai 2021

<sup>8</sup> Para maiores informações, conferir a notícia “Educação em tempos de ensino remoto”, disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=382427>. Acesso em: 20 mai 2021.

<sup>9</sup>O CETIC.BR é um Centro Regional de Estudos, que está sob os auspícios da UNESCO, sendo vinculado ao Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), sendo responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil. Os resultados desta pesquisa, bem como suas tabelas de proporções, totais e margens de erros para cada indicador são publicados em

edição que versa sobre o ensino remoto e o teletrabalho, bem como do relatório TIC Educação 2020<sup>10</sup>.

Todavia, em virtude das medidas de distanciamento social, consequentes da crise sanitária, a produção de dados estatísticos durante o período da pandemia foi substancialmente comprometida. Por força das recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS)<sup>11</sup>, e da estrita necessidade de se preservar a saúde de entrevistadores e respondentes, as pesquisas presenciais realizadas foram submetidas a uma metodologia adaptada, em caráter extraordinário por meio de pesquisa com usuários de Internet, realizada através de um painel *web* complementado por entrevistas telefônicas (CETIC.BR, 2020). No caso do módulo voltado ao ensino-remoto, foi voltado a usuários de Internet com 16 anos ou mais, matriculados em instituições de ensino ou que residem com crianças ou adolescentes que estudam em escolas públicas ou particulares (Op. Cit. 2020).

Desta feita, inicialmente é preciso apontar que no âmbito da educação formal, segundo o CETIC.BR (2020) cerca de um terço dos usuários de Internet com 16 anos ou mais (32%) declarou que frequentava escola ou universidade no momento da coleta de dados, sendo esta proporção maior entre aqueles entre a faixa etária de 16 a 24 anos (55%), com Ensino Superior (39%) e pertencentes às classes AB (40%). Dentre eles, 69% frequentavam instituições públicas ao passo que 31% em particulares.

Dessa forma, 87% dos estudantes afirmaram que a instituição de ensino onde estudavam ofertou aulas ou atividades pedagógicas remotas sendo esta proporção maior na rede privada (96%) (CETIC.BR, 2020). Por outro lado, cerca de 10% dos estudantes afirmaram que não foram ofertadas atividades remotas e 3% não sabiam responder (Op.Cit. 2020).

---

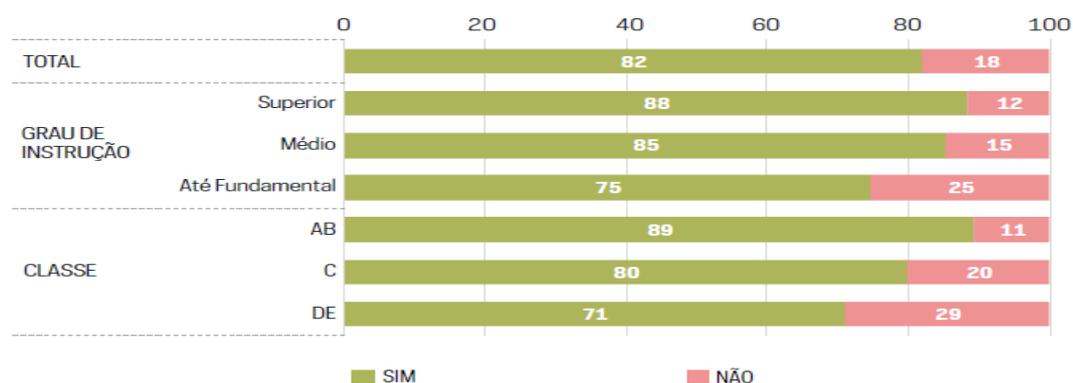
formato on-line e disponibilizados no *website* do Cetic.br (<https://www.cetic.br/>) e disponível para download. Acesso em: 10 ago 2021.

<sup>10</sup> Conferir em: CGI.br/NIC.br, Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras –TIC Educação 20TIC Educação 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/> 20. Acesso em: 20 ago 2021

<sup>11</sup> É o caso das recomendações publicadas pela Eurostat sobre o tema no website da entidade. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/metadata/covid-19-support-for-statisticians>. Acesso em: 02 set. 2021.

## GRÁFICO 2 – ACOMPANHAMENTO DAS AULAS OU ATIVIDADES REMOTAS OFERTADAS PELA ESCOLA OU UNIVERSIDADE DURANTE A PANDEMIA

Total de usuários de Internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidade (%)

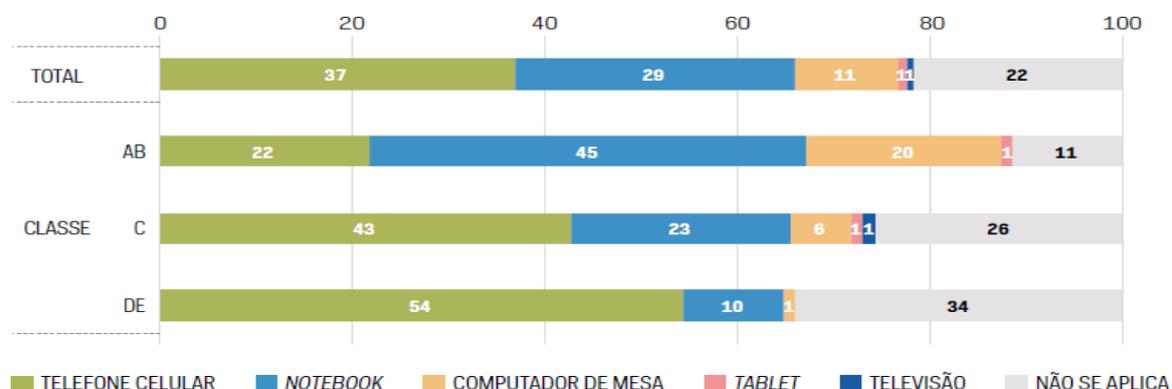


Fonte: Dados disponíveis no Painel TIC COVID-19 3ª edição (2020), p. 11

No que tange o acompanhamento das atividades remotas temos que essa é maior de acordo com o perfil socioeconômico da pessoa, bem como ao seu grau de instrução prévio. Conforme disposto no gráfico 2 acima, 82% dos estudantes usuários que acompanharam as aulas e atividades remotas, sendo que o percentual mais significativo ocorrem nas classes AB (89%) do que os de classe C (80%) e DE (71%). Já, no que condiz com a escolaridade esse percentual foi maior entre os estudantes com Ensino Superior (88%), seguidos por aqueles do Ensino Médio (85%), e por último para aqueles que possuem até Ensino Fundamental (75%). Desses estudantes, 42% passaram de uma a três horas por dia participando das atividades educacionais remotas.

## GRÁFICO 6 – DISPOSITIVOS UTILIZADOS COM MAIOR FREQUÊNCIA PARA ACOMPANHAMENTO DE AULAS OU ATIVIDADES REMOTAS, POR CLASSE

Total de usuários de Internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidade (%)



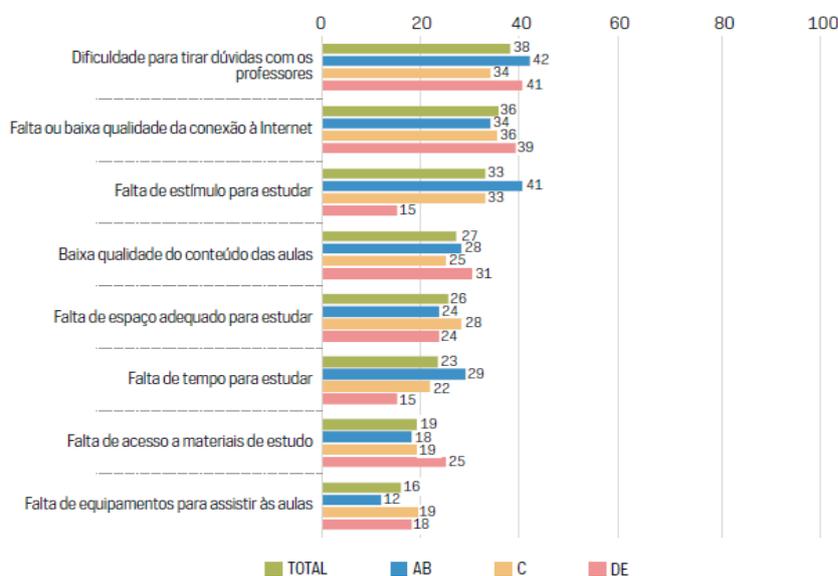
Fonte: Dados coletados no Painel TIC COVID-19 3ª edição (2020), p.16

Quanto aos dispositivos utilizados para acessar a rede (vide gráfico 6), a pesquisa registrou uma presença hegemônica do telefone celular – principalmente nas classes C e

DE –, estando presente entre 37% dos usuários como ferramenta utilizada com maior frequência para acompanhar as aulas e atividades educacionais remotas, sendo citado por 22% dos usuários das classes AB, 43% dos usuários da classe C e 54% dos usuários das classes DE, retificando que o uso exclusivo dos estudantes do celular nas atividades educacionais foi de 59%, na medida que 10% dos usuários apontaram que compartilham o dispositivo com outros moradores do domicílio (CETIC.BR, 2020). Aqui cabe salientar que dos usuários das Classes DE, 74% acessavam a rede exclusivamente pelo telefone celular, percentual que se evidencia em 11% quando dos usuários das classes AB (Op.Cit, 2020).

De outra parte também foi evidenciado disparidades, em virtude de seus altos preços e maior grau de complexidade de manuseio, que o uso de computador (*notebook, desktop e tablets*) foi predominante nos indivíduos de classes AB sendo 70% no uso de computadores portáteis e 46% nos computadores de mesa (CETIC.BR,2020). Essas proporções caem abruptamente entre os usuários da classe C correspondendo respectivamente a 32% e 19%, sendo esse percentual menor ainda nas classes DE que foi de 12% para ambos os dispositivos, portanto, expondo que esses estudantes podem possuir maiores dificuldades no acompanhamento e realização das atividades educacionais em função das limitações de armazenamentos e processamentos, bem como às aplicações – principalmente no que tange a edição de texto – dispostas no modelo de TIC utilizado.

**GRÁFICO 4 – BARREIRAS PARA ACOMPANHAMENTO DE AULAS OU ATIVIDADES REMOTAS, POR CLASSE**  
Total de usuários de Internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidade (%)



Fonte: Dados coletados no Painel TIC COVID-19 3ª edição (2020), p.13

Acerca das principais barreiras enfrentadas para o acompanhamento de aulas e atividades remotas, o estudo apurou (vide gráfico 4) que: 38% se deu pela dificuldade para esclarecer dúvidas com os professores, 36% devido à falta ou baixa qualidade de conexão à Internet, e 33% por falta de estímulo para estudar. Ademais, destaca como outras razões as faltas de: espaço para estudar (26%); de tempo (23%); de equipamentos para assistir às aulas (16%).

**GRÁFICO 5 – MOTIVOS PARA NÃO ACOMPANHAR AULAS OU ATIVIDADES REMOTAS**

Usuários de Internet com 16 anos ou mais que não acompanharam as aulas ou atividades ofertadas pela escola ou universidade, considerando o período total da pandemia ou os 30 dias anteriores à pesquisa (%)



**Fonte: Dados coletados no Painel TIC COVID-19 3ª edição (2020), p. 14**

Paralelamente, no que versa os motivos alegados para não acompanhar as aulas ou atividades remotas (Gráfico 5), foram evidenciados: A necessidade de buscar emprego (56%); de cuidar da casa, irmãos, filhos ou parentes (48%); falta de motivação (45%) e doente ou impossibilitado de assistir às aulas (22%). Quanto aos indivíduos das classes DE, tais fatores são ampliados, atingindo 63% pela necessidade de buscar emprego, 58% no caso de cuidar de parentes e familiares e a falta de equipamentos para acompanhar as aulas (48%), sendo mais expressivo nesta classe.

Sobre isso, cabe destacar que a pandemia, da COVID-19, na qualidade de “sindemia”<sup>12</sup>, trouxe à tona uma nova configuração social – como desemprego e/ou

<sup>12</sup> Neologismo que combina os termos pandemia e sinergia; que trata duas ou mais doenças interagindo de tal forma que causam danos maiores do que a mera soma dessas duas doenças. O conceito foi cunhado pelo antropólogo e médico Merrill Singer na década de 1990 para caracterizar como as epidemias podem se sobrepor umas às outras sob fatores sociais, culturais e ambientais, tornando a população mais vulnerável ao impacto dessas doenças. Para maiores informações sobre esse assunto, conferir: <https://cee.fiocruz.br/?q=node/1264>. Acesso: 10 mai 2021.

redução de salário, morte dos provedores de renda, necessidade de cuidado dos mais idosos e crianças, dependência dos recursos tecnológicos para trabalho, realização de reuniões virtuais em casas, muitas vezes com poucos cômodos e recursos de terceiros, além de baixa qualidade ou falta de acesso à Internet e suas tecnologias (MENEZES *et al.*, 2020).

Por fim, o relatório da TIC Educação 2020 no seu primeiro bloco apontou que nas escolas consultadas se verificou a continuidade da realização das atividades pedagógicas durante a pandemia de COVID-19 através do ensino remoto apresentou severos desafios para sua efetivação, dentre os quais, sobressaíram<sup>13</sup>: (I) As dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis para apoiar os alunos nas atividades escolares (93%); (II) a falta de dispositivos, como computadores e celulares e acesso à Internet nos domicílios dos alunos (86%); (III) O atendimento dos alunos que vivem em áreas isoladas ou remotas (70%); (IV) O atendimento a alunos em condição de vulnerabilidade social, como aqueles que não dispunham de acesso à alimentação no domicílio (65%); e (V) Dificuldades no atendimento aos alunos com deficiência (59%).

Para além disso, cabe destacar que o Brasil encontra-se diante de uma realidade com 14,4 milhões de desempregados e 35,6 milhões de trabalhadores informais<sup>14</sup>. É preciso ratificar que a crise sanitária surtiu reflexos catastróficos que acentuaram as condições de diversos grupos vulneráveis, bem como ampliando a sua contingência, haja vista que um número cada vez maior de pessoas perdem seus empregos e suas moradias<sup>15</sup>, ou seja, não tendo condições mínimas para sua subsistência, tampouco para arcar com os custos de acesso aos recursos digitais.

Frente a isso, temos que a pandemia é um espelho e que por seus reflexos agravou as demais categorias de crises da nossa sociedade, trazendo consigo sintomas das doenças que sofríamos antes da pandemia – depressão, ansiedade, problemas de sono – que se destacam com mais força, havendo como seu sintoma basilar, o cansaço (BARROS *et al.*, 2020). Esses componentes de saúde mental incorrem mais em estudantes jovens –

---

<sup>13</sup> Esses desafios foram constatados no Relatório da TIC Educação 2020, que realizou entrevistas com gestores de escolas de todo o Brasil. O referido dado se apresenta no painel CO2 – Escolas por desafios enfrentados para a Continuidade da Realização de Atividades pedagógicas durante a pandemia COVID-19. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/pesquisa/2020/escolas/CO2/>. Acesso em: 01 set. 2021.

<sup>14</sup> Segundo o IBGE na sua pesquisa PNAD Contínua, apesar do desemprego recuar para 14,1% no primeiro trimestre, ainda atinge 14,4 milhões de pessoas. Para mais informações, conferir em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31480-desemprego-recua-para-14-1-no-2-tri-mas-ainda-atinge-14-4-milhoes-de-pessoas> . Acesso em: 01 set. 2021.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/769293-movimentos-de-direitos-humanos-alertam-para-o-aumento-de-pessoas-em-situacao-de-rua/> . Acesso em: 01 set. 2021.

especialmente mulheres e pessoas com antecedentes de transtornos mentais –, uma vez que encontram-se mais sujeitos a estressores, incluindo solidão decorrente do isolamento social, medo de contrair a doença, tensão econômica e incertezas sobre o futuro (Ibidem, 2020).

Tais questões condicionam em um contexto de exclusão de um enorme contingente de brasileiros que ficam proscritos da plenitude do direito à educação em todas as suas dimensões (acesso, permanência e qualidade), tendo como prova cabal, os altos índices de evasão e abandono dos estudantes, assim como outras consequências, como desânimo, baixo rendimento escolar, reprovação.

Por estes dados, observa-se que a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem pela via uníssona dos recursos digitais, compõe em dispêndio do direito à educação, constituindo na perda do aspecto de reparação e equiparação social que possui esse direito, tanto no tocante ao seu acesso, quanto na sua permanência, qualidade e efetividade.

Então, é preciso que as estratégias adotadas nos processos de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas se atentem às realidades de seus estudantes, de modo que se observem suas vulnerabilidades sociais, capacitação no manuseio das tecnologias digitais, viabilidade desses recursos assim como condições propícias para seu acesso. Estando coerente com as dinâmicas sociais envolvidas nos processos de inclusão social, é possível alcançar a efetividade do direito à educação, solapando os fatores condicionantes para seu cerceamento.

Estamos cada vez mais dependentes das TIC e dos meios digitais enquanto instrumentos promovedores de nossos interesses – bem estar, trabalho, entretenimento, educação – e benefícios de vida, isto é, de garantir nossos direitos. E quando falamos dessa dependência frente aos processos de ensino-aprendizagem, não falamos aqui de meros recursos faltosos que são dispensáveis no âmbito humano, mas sim de objetos indispensáveis para a formação, composição e proteção da personalidade, portanto, da dignidade humana.

É notório, que as dinâmicas sociais e práticas vivenciadas pelos discentes, se alteram de acordo com as ferramentas que dispõem para realizarem suas atividades em aulas remotas, podendo estas estarem comprometidas total ou parcialmente em razão da qualidade de sua rede de Internet, bem como dos dispositivos tecnológicos dispostos.

Ora, um estudante que acompanha as aulas e realiza as atividades via celular possui claras limitações motoras (conforto, postura, manuseamento), de armazenamento,

de otimização, processamento dos aplicativos quando comparado com outro que acompanha as mesmas atividades, porém por um computador. A falta de oferta desses meios adequados para a realização e efetivação desses direitos pode acabar gerando insegurança e marginalização daqueles que não estão integrados nas novas propostas de ensino fomentadas pelas TIC.

Vale frisar que, inclusive essas desigualdades, se destacam entre estudantes que utilizam o mesmo tipo de dispositivo, contudo, com potencialidades (armazenamento e processamento) diferentes, de mesmo modo destaca-se as diferenças presentes entre aqueles que detêm da posse do aparelho, ou utilizam de outra pessoa (geralmente dos pais ou irmãos).

Por isso, podemos afirmar que não só às ausências do acesso à Internet e das TIC que interferem no direito à educação dos estudantes, como também se expressa na falta de qualidade da conexão e/ou dispositivos ao fornecerem barreiras que dificultam e mingam a fruição deste direito por parte dos estudantes, especialmente daqueles em condição de vulnerabilidade.

Dessarte, a efetividade do Direito à educação nas modalidades de ensino intercedidas pelas TIC e pela conexão na Internet – vide ensino remoto e ensino híbrido – só será facultada, quando lastreadas por políticas públicas e estruturas que efetivem a inclusão digital na qualidade de direito fundamental.

### 3.3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Como vimos, a inclusão envolve os sujeitos aos quais foram renegados histórica e socialmente do acesso aos bens e serviços, isto é, de seus direitos basilares para a promoção de sua vida digna, marginalizando-os de sua cidadania e da sociedade. Por outro lado, também observamos que o distanciamento não se realiza somente pelo trato da questão sob o viés tecnológico, possuindo desdobramentos em outras searas da vida amparadas pelo direito, integrando as exclusões digitais dentro das perspectivas das exclusões sociais.

As tecnologias de informação e comunicação, de mesmo modo as redes de Internet pululam como novos prolongamentos do ser humano (GONÇALVES, 2011). Por isso, a inclusão digital não pode ser mais ignorada pelo direito e tem que ser incorporada nas suas instituições e institutos, particularmente no que se refere aos processo de ensino-aprendizagem.

Neste cenário, as TIC perfazem em instrumentos promovedores de condições essenciais e existenciais para a vivência e sobrevivência humana, uma vez que promovem uma alternativa de acesso a produtos e serviços essenciais e também ao ensino, consistindo no umbral para a realização e efetivação de direitos fundamentais que integram a dignidade humana.

A inclusão digital equivale também ao direito de apropriação das tecnologias e da cultura produzida. Apropriação é característica humana de utilização do objeto e por ele atingido com a finalidade de dar um uso, utilidade, disposição, fruição, semelhante ou diversa do que foi pensado inicialmente na sua perspectiva materialista.

Ainda dentro da perspectiva da apropriação, Pierre Levy (2010) apresentou essa questão de forma clara

Acesso a todos sim! Mas não se deve entender por isso um “acesso ao equipamento”, a simples conexão técnica que, em pouco tempo, estará de toda forma muito barata, nem mesmo um “acesso ao conteúdo” (consumo de informações ou de conhecimentos difundidos por especialistas). Devemos antes entender um acesso a todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autcartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do lado social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes. A perspectiva aqui traçada não incita de forma alguma a deixar o território para perder-se no “virtual”, nem a que um deles “imite” o outro, mas antes a utilizar o virtual para habitar ainda melhor o território, para tornar-se seu cidadão por inteiro. (LEVY, 2010, pgs. 200-201)

No entanto, a pandemia tornou mais evidente o papel das tecnologias de informação e comunicação nos diversos aspectos do cotidiano. Então, a carência do acesso aos recursos digitais não restringem-se somente à sua dimensão material, consumerista de bens e serviços, mas também permeia a seara dos direitos, haja vista que as medidas restritivas de isolamento consolidaram os meios digitais como extensão das atividades e benefícios do ser humano, sendo o ambiente pelo qual o cidadão passa a efetivar seus direitos e exercer sua cidadania.

Dessa maneira, o uso pleno das TIC e da rede de Internet compõe os direitos humanos, a cidadania e a dinâmica de geração de “novos direitos” uma vez essas tecnologias fazem parte das condições contemporâneas de auto-organização, colaboração e dos processos horizontais que estruturam as bases para a constituição de uma nova organização social, no caso, advinda da Sociedade da Informação (BONILLA & OLIVEIRA. 2011)

Diante disso, há que se pensar a inclusão digital como uma necessidade histórica cujo valor deve ser transformado em direito fundamental a ser utilizado pelo ser humano contra sua exclusão (GONÇALVES, 2012). Assim, na medida que a inclusão digital pode estruturalmente transformar a sociedade (Op.Cit. 2012) pondera-se que ela é caracterizada nas suas maneiras de se realizar, como um direito e um valor que realça e ativa demais direitos inerentes à sua condição, como a liberdade, a dignidade – no que condiz com o combate às desigualdades sociais e à miséria – e à igualdade.

Nessa perspectiva o direito à inclusão digital pode encontrar respaldos dentro da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948<sup>16</sup>, por força de seus artigos 19º e 21º, inciso II e 27, inciso I que tratam respectivamente dos direitos à liberdade de opinião e expressão, acesso à informação; do direito de acesso ao serviço público de seu país; e direito de se apropriar das tecnologias e da cultura produzida.

A comunicação é um direito humano básico, estando ela mais evidente atualmente, pelas medidas de contenção sanitária e distanciamento social, tornando-se efetiva por intermédio das tecnologias de informação e comunicação, mormente no que tange o acesso ao serviço público.

Para mais, cabe o destaque que a Declaração dos Direitos Humanos (1948) ressalta no teor de seu artigo 26 acerca do papel da educação que vise à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Dessa maneira, apresenta o direito à educação, garantido pela sua gratuidade e obrigatoriedade no que diz respeito ao ensino fundamental; generalização do ensino técnico e profissional; e o acesso aos estudos superiores de forma aberta a todos em plena igualdade, por função do mérito.

Logo, resta cediço acima que o direito à inclusão digital, pelo acesso às TIC estão amparados pelas liberdades de opinião e expressão; direito à informação; e direito à educação, promovidas pelas interações em rede, concretizando um novo parâmetro de cidadania contemporânea.

Por outro lado, o legislador constituinte optou pela cidadania e pela universalização de direitos básicos ao estabelecer o pacto social, conforme podemos observar nos artigos 1º e 3º da Constituição de 1988. Para tanto são tratados como fundamentos, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art.1º, II e III). Ademais, traz como objetivos da República Federativa do Brasil: (I) a construção de uma sociedade

---

<sup>16</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 19 ago. 2021.

livre, justa e solidária; (II) garantir o desenvolvimento nacional; (III) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; (IV) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No que diz respeito ao preceito da igualdade, a Constituição Federal de 1988 promulga esforços para harmonizar os dois tipos de isonomia (material e formal), transcendendo o enunciado da igualdade perante a lei, pois este preceito abstrato e impessoal leva em conta somente a igualdade dos indivíduos, ou seja, descartando os aspectos que envolvem as igualdades dos grupos, portanto compelindo com a produção e reprodução de desigualdades e proporcionando a injusta (SILVA, 2006).

Para tanto, vale-se um impulso de forças criadoras do direito por parte do Poder Público, para que progressivamente se dê conta das diferenças nas dinâmicas e formações dos grupos sociais, reconhecendo-os e amparando-os por força de leis setoriais, ações afirmativas, políticas públicas que os contemplem nas suas carências pela efetivação de seus direitos sociais.

Na mesma medida que, mesmo que de forma programática, a Carta Magna de 1988 postula sobre reais promessas de busca da igualdade material que se discorrem sob a forma dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (SILVA, 2006) enumerados no artigo 3º, pela redução das desigualdades sociais e regionais e na repulsa a qualquer forma de discriminação. De mesmo modo, manifesta-se na universalidade da seguridade social, a garantia ao direito à saúde, à educação, da ciência tecnologia e inovação, arrimada em princípios democráticos e de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, preocupados com a justiça social como objetivo das ordens econômicas e social (arts.170, 193, 205 e 218 da CF/88).

Tais mandamentos constitucionais reverberam na Lei nº12.965 de 2014, conhecida como Marco Civil da Internet, cujo escopo no seu artigo 4º, I, apresenta a promoção do acesso à Internet por todos, sendo este artifício essencial para o exercício da cidadania e efetivação dos demais direitos. Além disso, desdobram-se na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) que disciplina no seu artigo 2º os fundamentos de proteção dos dados pessoais que determinam nos seus incisos, dentre outros, o respeito à privacidade (I); a autodeterminação informativa (II); a liberdade de expressão, de informação, de comunicação e de opinião (III); o desenvolvimento econômico e tecnológico e a inovação (V); e os direitos humanos, o livre desenvolvimento da personalidade, a dignidade e o exercício da cidadania pelas pessoas naturais.

Diante disso, vale ponderar, segundo Carmen Lúcia Antunes Rocha (*apud*, SILVA, 2006, p. 214), que a igualdade constitucional vai para além de uma expressão de Direito, consistindo num modo justo de se viver em sociedade. Na mesma esteira, trata-se de um princípio posto como pilar de sustentação e um mistagogo interpretativo das normas jurídicas que abarcam o sistema jurídico fundamental.

A igualdade é signo fundamental da democracia (SILVA, 2006), quer dizer, não admite os privilégios e distinções que um regime simplesmente liberal consagra. Assim, as desigualdades não podem ser tamanhas e injustas de modo que comprometam com o ser humano em sua dignidade e existência, máxime a realização de sua felicidade e objetivos que constroem sua vida.

O tratamento igualitário, acurado por processos de inclusão digital que disponibilizam oportunidades e possibilidades aos estudantes desfavorecidos mediante o acesso e uso da rede e das TIC, consagra-se em uma justiça formal, uma vez que os indivíduos da mesma categoria (estudantes) são tratados da mesma forma na efetividade dos direitos sociais, como o direito à educação.

Por fim, temos que as políticas públicas são ações do Governo revestidas da autoridade soberana do poder público que perfazem como instrumentos hábeis ao cumprimento das obrigações previstas na Constituição Federal de 1988. Contudo, não obstante os fundamentos constitucionais enunciados, a realidade atual da crise sanitária escancarou as condições socioeconômicas da população brasileira, ampliando cada vez mais as desigualdades e vulnerabilidades por força do uso intermitente e deliberativo das TIC e dos ciberespaços, especialmente no que diz respeito ao Direito à Educação.

#### 4. A INCLUSÃO DIGITAL E DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E MORIN

As instituições de ensino devem estar cientes das realidades, necessidades e desafios perpetuados por seus estudantes, bem como da comunidade que integram, a saber como suceder com suas estratégias, metodologias e políticas públicas de inclusão digital dentro do paradigma do ensino remoto. A educação em nenhuma de suas instâncias, poderá ser dependente e conivente com as limitações proporcionadas em virtude da posição social ou da capacidade econômica do indivíduo e de seus familiares (WALZER, 2003), isto é, que esteja condicionada pela esfera do econômico

No entanto, o que ocorreu foi que boa parte das instituições de ensino (sobretudo às públicas), adotaram um “Caminho simples” para o retorno das atividades didáticas e pedagógicas por meio de aulas transmitidas de forma síncrona e assíncrona através de tecnologias e aplicações (Google Meet, TEAMS, Youtube, WhatsApp, e-mail, etc.), fundada em 3 premissas (GUSSO *et al*, 2020).

A primeira premissa considera que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem têm fácil acesso a recursos digitais de qualidade – no que diz respeito à promoção ininterrupta das atividades e seu bom desempenho na execução de tarefas (Hiperconectividade). A segunda premissa dispõe que os agentes (estudantes e professores) estão em condições adequadas de saúde física, psicológica, econômica, tecnológica, no que diz respeito ao manejo dos recursos eletrônicos e suas aplicações para realizar e alcançar êxito nas atividades remotamente. Por último, a terceira premissa voltada ao paradigma da “educação bancária” que corresponde o ensinar como mero ato de transmissão de informação e conteúdo apresentados pelo professor e assimilado pelos alunos.

Apesar de ser facilmente implementado, esse caminho possui diversas vicissitudes que o constroem, tornando-o inviável a médio e longo prazo, por obstar com a realidade brasileira composta por severas vulnerabilidades e desigualdades sociais. Essas, refletem-se nas dinâmicas sociais atinentes ao uso das TIC e da rede de Internet, robustecendo os processos de exclusão digital, portanto, de exclusão social, por razão da pouca ou da falta de preparo de professores e estudantes para lidar com os recursos tecnológicos e adaptar-se às novas dinâmicas vigentes na modalidade remota online tanto síncrona, quanto assíncrona.

De mesmo peso, ressalta a carência ou a baixa qualidade da posse e uso das ferramentas digitais que intermediam os processos educacionais, que não foram também previamente dimensionados pelas instituições de ensino, tampouco pelo governo. A educação, mesmo na tradição liberal é considerada uma atividade de interesse geral a ser garantida pelo Estado, e que, portanto, não pode ser deixada somente aos particulares, quer dizer, a mercê da ética do lucro (ARAÚJO, 2011, p. 5).

No entanto, as transformações em escala global promoveram uma ruptura com os parâmetros da educação escolar correlacionados com os ideais da sociedade do pleno emprego e da sociedade organizada sob a proteção de um Estado intervencionista do ponto de vista político, econômico e social (ARAÚJO, 2011). Doravante a isso, o que se percebe é “um atrofiamento do Estado quanto às suas responsabilidades com a educação, que não integra, como vimos, a tradição liberal (daí a propriedade do termo “neo”, “novo” liberalismo)” (Op. Cit. 2011)

Na mesma esteira, reflete Boaventura de Sousa Santos que o Neoliberalismo é a versão do capitalismo que suscitou todas as áreas sociais, sobretudo a saúde, educação e a segurança-social ao modelo de negócio do capital, logo, à ética e estética do lucro (SANTOS, 2020). Nesse interim, no contexto atual, temos que a pandemia de COVID-19 mostrou de maneira atroz como esse capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências (Op. Cit. 2020), servindo de expediente para a privatização e mercantilização dos bens sociais coletivos, tais como a saúde e educação.

Em razão de sua urgência, o ensino remoto instaurado em 2020, careceu de planejamentos pormenorizados que vislumbrassem as questões voltadas aos impactos socioeconômicos da pandemia sobre os estudantes, bem como do acesso aos recursos digitais por parte dos mesmos. Desta feita, as adaptações promovidas com o ensino remoto afetaram parcelas dos alunos vulneráveis com pior condição socioeconômica, reforçando desigualdades que agora, são postas em sua dimensão tecnológica e digital, ou seja, pela exclusão digital.

Outrossim, a carência de políticas públicas educacionais e fatores tangenciais à educação têm dificultado esse período de adaptação, de modo que a crise sanitária revelou que nosso sistema educacional não tem qualquer preparo para suportar crises, sendo vital o redesenho do sistema educacional nas suas instâncias do acesso, permanência e qualidade, acompanhado pelo acesso às tecnologias que o mediam e possibilitam, de modo que não sejam outorgadas essas preocupações a título de onerosidade para os estudantes, sobretudo os hipossuficientes.

Perante este cenário, faz-se necessários considerar os ensinamentos, os postulados e as perspectivas teóricas de Paulo Freire e Edgar Morin ao que designa a Educação da Autonomia (2021) e a Educação para uma Era Planetária (2003), que urgem com seus pressupostos, conceitos e críticas aos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, bem como pelas suas aspirações da democratização do ensino como forma de viabilizar o exercício da cidadania (local e planetária) na dimensão transformadora da educação.

Ambas teorias defendidas pelos autores acima referidos que se apresentam críticas e avessas ao que chamam de dominação tecnoeconômica do conhecimento<sup>17</sup>, fragmentado e reduzido em unidades isoladas e desarticuladas (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003), assim como à ética e estética individualista do mercado, implantada no modelo de ensino “bancário” (FREIRE, 2021b).

Segundo o conceito de Edgar Morin de “ensino educativo” preconiza a missão de “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2010, *apud* CURY, 2011, p. 2). Aqui cabe salientar que o conceito de ensino abordado pelo autor, está elencado sob a ótica planetária, na qual aborda os aspectos condizentes à planetarização, que vão além dos processos econômicos e tecnológicos fomentados pela globalização (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Tal conceituação apresenta grandes similitudes com a essência freiriana da Educação para a Liberdade, pois ambos os autores encontram-se a carrara da luta pelo aprimoramento das capacidades intelectuais, para a autonomia do pensamento crítico e sua desenvoltura em atos e condutas que saibam lidar com a complexidade da vida (CURY, 2011), especialmente face ao atual contexto nebuloso, saturado de incertezas.

Ademais, para Morin; Ciurana e Motta (2003), o ato pedagógico deve ser destacado no seu sentido mais elevado, ou seja, de conduzir a uma educação no contexto da condição humana planetária, ao meio das incertezas, impondo-se sobre ela a ética e a antro-po-ética<sup>18</sup>, numa visão da unidade e da totalidade do ser e do conhecimento.

---

<sup>17</sup> A concepção tecnoeconômica de desenvolvimento está concisa na ideologia de progresso atrelada à globalização, motorizada pelo quadrimotor constituído por ciência, técnica, indústria e interesse econômico, portanto, sendo ignorados os problemas humanos da identidade, da desigualdade, da comunidade, da solidariedade e da cultura (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

<sup>18</sup> Na concepção dos autores, a antro-po-ética abarca uma visão de totalidade, do ser e do conhecimento pela qual “A educação deve compreender que existe uma relação inviolável e retroalimentadora entre antropologia e epistemologia, relação que ilumina as dinâmicas do conhecer e do poder.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 59).

Para isso, esses autores entendem que a educação possibilita trabalhar novos enredos, cujos atores – professores, alunos, famílias, líderes comunitários – possam visualizar numa tela do projeto escolar e dos processos educativos, interações e interdependências, sentidos, convergências e a necessidade de uma construção coletiva que entenda a dimensão holística que abarca o processo educativo.

Nessa ordem, é preciso que os processos de inclusão digital estejam elencados e correspondidos à uma perspectiva de antropolítica, pela qual se opere “com” e “na” multidimensionalidade complexa dos problemas humanos (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003) que por sua vez possam ser miradas dentro dos processos de ensino-aprendizagem vigentes no ensino remoto.

Em correspondência, Freire trabalha com a ideia de Ensino-Educação como aquele onde não existe pesquisar sem ensinar e ensinar sem pesquisar, da mesma forma que não existe educando que não seja educador e vice-versa. Essas posições trocam, isto é, estão em constante diálogo dentro do espaço da sala de aula, onde quem ensina, aprende ensinando, bem como quem está aprendendo, pode ensinar, a partir de suas dúvidas, contribuições, colaborações com suas visões e articulações sobre o mundo, junto as suas vivências e aspirações.

Por este conceito, podemos observar uma possibilidade de êxito no ensino remoto, haja vista que o que se construiu não foi um distanciamento problemático dos professores e estudantes, separando-os do ambiente uníssono e dificultando as comunicações, mas sim realizar uma aproximação de suas realidades a partir da ciência e consciência de ambos os agentes das condições de vida de cada um, portanto, de suas limitações, desafios e adversidades enfrentadas dentro do processo de ensino-aprendizagem remoto. Doravante as questão da privacidade, o que temos é uma maior intimidade, pela abertura, ampliação e flexibilização dos espaços individuais de cada um, permitindo que o contato entre esses sujeitos, seja melhor contemplado e compreendido na dialogicidade educativa.

Igualmente, é preciso despertar nos estudantes o que Freire denomina como “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2021b. p. 27). Dessa forma, face à pandemia de COVID-19, é preciso recusar o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador (Op Cit., 2021b). Todavia, o autor chama a atenção de que os seres humanos são condicionados e não determinados, devendo eles reconhecer sua condição e potencialidade para ir além de suas limitações de modo que se façam presença em si e no mundo (Op Cit., 2021b). Portanto, recupera-se aqui a Educação como forma

de transgressão, estimulando a capacidade criativa, crítica, solidária e aventureira do estudante em seu processo de aprendizagem

A rebeldia e a curiosidade epistemológica são solapadas, pelos processos pedagógicos e dinâmicas sociais envolvidas no ensino remoto e híbrido – no tocante ao uso constante da rede e das TIC – exercendo sobre os estudantes barreiras físicas, materiais, socioeconômicas, psicológicas, capacitistas, culturais e educacionais, mingando seu brio, cerceando seu direito à educação e seu acesso pela exclusão digital, impedindo-os de contemplarem-se nas suas capacidades de Ser Mais.

Considerando as dificuldades trazidas pela conjuntura atual e que impactam no ensino remoto elencadas no capítulo 2, somadas a fadiga pelo constante estado de hiperconectividade, desânimo e ambientes conturbados de estudo, é preciso evitar que os estudantes atuem como meros ouvintes, da mesma forma que os professores assumam o papel de meros “transmissores” do conhecimento.

Diante disso, Freire aponta que “O educador democrático não pode negar-se do dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2021b, p.28). Com efeito, o educador deve ser inclusivo, fomentando e criando métodos e alternativas que gerem espaços acessíveis, individuais e coletivos para debates e dúvidas, de maneira a apresentar uma variedade de situações e circunstâncias concretas ou conceituais aos estudantes. Desse modo, deve-se empreender um rigor metódico que aproxime os educandos de seus “objetos cognoscíveis” (Op. Cit., 2021b) nas suas múltiplas dimensões.

Nessa circunstância, cabe a crítica de Morin acerca do caráter funcional do ensino que leva a reduzir o docente a um funcionário, ao par que seu caráter profissional leva a reduzir a prática pedagógica a um erro desempenho de especialista do docente (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Assim, o ensino “tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida” (Op. Cit, 2003, p. 98).

Educar é criar e viabilizar espaços e condições onde os conhecimentos, pelo seu diálogo (debates e discussões), possam ser construídos, ampliados, circulados, em ambientes nos quais as autorias desse conhecimento advém dos protagonistas do processo de educação, quer dizer, dos próprios estudantes postos em relação dialógica com os docentes. Trata-se aqui da educação enquanto prática de liberdade que por sua vez só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de

reflexivamente se descobrir e se conquistar como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1987).

Nesse diapasão, ao passo que os ciberespaços educacionais possam proporcionar, pelas suas limitações e dinâmicas que demandam pressupostos aos estudantes (uso e técnica das redes, aplicações e tecnologias digitais) espaços autoritários e restritivos, também podem, contudo, quando apropriados corretamente, dispor de uma potencialidade animadora, em virtude de sua capacidade de impulsionar ambientes plurais, dialogais para a prática docente e a maximização dos processos de ensino-aprendizagem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À título de compor uma tentativa de considerações finais, argumentamos que estamos diante de um panorama profícuo para integrar todas as mídias no ensino à distância e continuado. A Internet junto às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ao tornarem-se mais e mais hipermídia, haja vista que são integradas a ela suas várias formas de comunicação e informação (áudio, vídeo, texto, escrita, imagem) que surgem-se como uníssonas em um único ambiente (MORAN, 1997), produzindo inerentemente a elas, exclusões sociais.

Entretanto, por força da crise sanitária, observamos dos dados apresentados, que essas tecnologias passaram a ser um meio mais privilegiado – por ser em muitos casos o único meio – de comunicação entre professores e discentes, defasando em virtude da distância e a intermediação desses recursos, as relações que integram as atividades de ensino-aprendizagem, seja pela falta de dinâmicas sociais sólidas para a aplicação das ferramentas digitais nos processos pedagógicos, seja pela carência material desses recursos com boa qualidade, ou na capacidade de se operar esses recursos e suas aplicações para efetivar as atividades pedagógicas inerentes à prática docente.

A centralidade tomada pelas tecnologias e mídias digitais na vanguarda da Sociedade da Informação e da efetivação dos direitos e garantias fundamentais, como o direito à educação, configuram como condicionantes substanciais para os estudantes que necessitam de encontrar alternativas para retomarem o protagonismo de seus processos de ensino-aprendizagem, na intenção de serem mais, quer dizer, ir além das amarras de suas limitações.

Dessa maneira, deve-se observar a inclusão não como um estado – ou como uma condição –, quer dizer, algo que pode ser sanado por meros dispositivos que permitam a movimentação virtual dos estudantes para a sala de aula. Consiste em um processo, pelo qual se busque não só a presença dos estudantes nos ciberespaços educativos, mas a sua plena integração nesses ambientes, permitindo-os a praticarem as dinâmicas de sala de aula (tirar dúvidas, manifestar opinião, comunicar) e realizar as atividades escolares sem impasses, dispendo de sua máxima potencialidade em termos tecnológicos e educacionais.

Por isso, os processos de ensino-aprendizagem devem ser construídos de maneira a cessar e superar o autoritarismo tecnoeconômico e o erro epistemológico do “bancarismo”, que se renova e sofisticada por meio da centralidade dos recursos digitais e

do ciberespaço que respeitam a uma lógica algorítmica, portanto, restritiva, que se vê produzida e reproduzida por ciberculturas lastreadas por retrocessos nas dimensões educacionais e humanitárias culminando na ampliação das desigualdades e exclusões sociais.

Para que esses novos paradigmas do ensino remoto sejam contemplados em sua máxima potencialidade, é preciso antes que os agentes que estão à frente desses processos estejam antes cientes dos perfis dos estudantes, que trazem consigo a partir de sua realidade tecnológica, toda uma bagagem cultural e socioeconômica.

O modelo essencial seria aquele que estimula a crítica, a análise e a sistematização do conhecimento pré-existente, articulando-o sob a ordem fática social e profissional que acabam por também empregar suas vivências, experiências e diferentes áreas e concepções do conhecimento. Em outros termos, é promover e viabilizar espaços e ciberespaços para que saibam lidar com o conhecimento que emerge em várias facetas expressivas pela casuística da realidade social, convertendo-o em condutas profissionais e cidadãos que visem pela contemplação do inacabamento do ser humano, a transformação social.

Dessarte, temos que o constante avanço científico e tecnológico deve estar sempre escoltado por avanços no plano existencial e ético (MORIN; CIURANNA; MOTTA, 2003). Todavia, o que evidencia-se é que as inovações trazidas ante a urgência da manutenção dos processos de ensino-aprendizagem através do ensino remoto foram coerentes com uma ética e estética de mercado, viabilizando perante o estado emergencial de calamidade pública a submissão e subversão das vias de ensino, concentradas e centralizadas pela mera aquisição de dados de conexão de rede e tecnologias de informação e comunicação.

Ademais, ante as incertezas propagadas não só por força do isolamento social, mas pelas corriqueiras e inconstantes inseguridades produzidas não apenas no cenário sócio-político nacional, mas também internacional, dificultam as transformações que deveriam realizar-se nos ambientes escolares na medida em que são demandadas ininterruptamente. Diante disso, as instituições de ensino encontraram-se impotentes para o exercício pleno de sua missão de educar e de formar pessoas criativas e críticas, cedendo espaços e ciberespaços para a produção e reprodução de práticas deletérias como o modelo de ensino “bancário” assente na ética de mercado

Assim, as críticas e ideais de Paulo Freire e Edgar Morin fazem-se presentes nestes contextos, uma vez que o progresso científico e tecnológico deverá responder e

corresponder aos interesses humanos, sua dignidade e necessidades existenciais, estando desguarnecidas de significado caso não se respeite o seu próprio fim, que é o ser humano e sua cidadania.

Por essa razão, podemos aferir que aos avanços tecnológicos deveriam corresponder outros que estivessem a serviço do ser humano, isto é, dos atendimentos das vítimas do progresso anterior. Dessa maneira, para efeito de nossa discussão, pondera-se que os avanços e as mudanças imperiosas dos paradigmas de ensino-aprendizagem que resultaram na dependência dos recursos digitais poderiam ser contemplados caso anteriormente fossem observados processos e procedimentos massivos de efetivação do direito à inclusão digital como corolário do direito à educação e das práticas educativas.

A mudança dos paradigmas tecnológicos devem ser para os seres humanos e a serviço deles, conhecendo e reconhecendo-os como sujeitos de direito e saber. Assim, impõe-se a ética universal do ser humano (antropo-ética) e não aquela a favor de uma ética pequena, constituída pela ética de mercado e do lucro, que doravante se impõe enquanto o caminho ético presente na crise sanitária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIÃO, Silvia; & LIMA, Márcia. *Interfaces entre gênero, raça e classe em experiências de uso das TIC entre Crianças e Adolescentes*. **Dinâmicas de gênero e uso das Tecnologias: um estudo com crianças e adolescentes na cidade de São Paulo**/ organização Graziela Castello et al. 1º ed. – São Paulo: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento Cebrap, 2021.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. *Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar"*. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 27, n. 39, p. p. 279-292, abr. 2011. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/15800>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo *et al.* *Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19*. **Epidemiologia e Serviços de Saúde** [online]. 2020, v. 29, n. 4, e2020427. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400018>>. Epub 24 Ago 2020. ISSN 2237-9622. <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400018>. Acesso em: 12 ago. 2021

BARROSO, Luís Roberto. *A dignidade da pessoa humana no Direito Constitucional contemporâneo: a construção jurídico à Luz da Jurisprudência Mundial*. Tradução: Humberto Laport de Mello. 6ª impressão. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

BONILLA, Maria Helena Silveira; & OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. *Inclusão digital: ambiguidades em curso*. BONILLA, MHS., and PRETTO, NDL., orgs. **Inclusão digital: polêmica contemporânea** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 23-48. ISBN 978-85-232-1206-3. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino*. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 14 mai 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: do que estamos falando?* **Revista Educação Especial (UFES)** n°26 (2005): 19-30. Santa Maria (RS). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacaoespecial/article/view/4395>. Acesso: 13 set. 2021.

CASTIONI, Remi, *et al.* “Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 29, n° 111, Maio de 2021, p. 399–419. DOI.org (Crossref), doi:10.1590/s0104-40362021002903108.

CETIC.BR. Painel Tic Covid-19: *Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus*. 3ª edição: Ensino remoto e Teletrabalho (2020).

Documento disponível (PDF)  
em:[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel\\_tic\\_covid19\\_3edio\\_livro%20elett%C3%B4nico.pdf15](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edio_livro%20elett%C3%B4nico.pdf15) . Acesso em 15 ago. 2021.

CUNHA, Arielly Kizzy; CRUZ, José Anderson Santos; e BIZELLI, José Luís. *"os meios de comunicação como extensão do homem e a construção coletiva do conhecimento. Simpósio Internacional de Linguagens Educativas (SILE)*, 2018. Disponível em:[https://www.unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile\\_2018/comunicacao\\_oral/OS\\_MEIOS\\_DE\\_COMUNICACAO\\_COMO\\_EXTENSAO\\_DO\\_HOMEM\\_E\\_A\\_CONSTRUCAO\\_COLETIVA\\_DO\\_CONHECIMENTO.pdf](https://www.unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/comunicacao_oral/OS_MEIOS_DE_COMUNICACAO_COMO_EXTENSAO_DO_HOMEM_E_A_CONSTRUCAO_COLETIVA_DO_CONHECIMENTO.pdf). Acesso: 04 ago. 2021.

CURY, L.; CONSANI, M. *A educação de hoje rumo à educação planetária de amanhã. Comunicação & Educação, [S. l.]*, v. 24, n. 2, p. 78-87, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i2p78-87. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165136>. Acesso em: 10 mai 2021.

FREIRE, Ludmilla de Almeida; & MORAES, Silvia Elizabeth Miranda. *Universidade e conhecimento na era planetária: integrando saberes para a complexidade. Anais UECE*. 2016. Disponível em: [http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-38205-30032016-170639.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38205-30032016-170639.pdf) Acesso em: 08 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução Lilian Lopes Martin. – 44ªed. – Rio de Janeiro/São Paulo: editora PAZ&TERRA, 2021a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra 2021b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Victor Hugo Pereira. *Inclusão digital como direito fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Diretos Humanos) - **Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.2.2012.tde-30102012-092412. Acesso em: 27 jul. 2021.

GUSSO, Hélder Lima, et al. “*Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária*”. **Educação & Sociedade**, vol. 41, 2020, p. e238957. DOI.org (Crossref), doi:10.1590/es.238957. Acesso em: 18 mai 2021.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, **Coleção TRANS**, 2010 (3ª ed.).

LOPES, Cristiano Aguiar. *Economía Política de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Revista Electrónica Internacional* de. Publicado 2011-12-28 v. 9 n. 2 (2007). Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/235> Acesso em: 25 ago. 2021.

MAGRANI, Eduardo. *A internet das coisas*. — Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MCLUHAN, Herbert Marshal. *Os meios de comunicação como extensões do homem*.

Rio de Janeiro: Cultrix, 1964.

MENEZES, Crediné, *et al.* *Educação a distância no contexto universitário. Coronavírus*. Porto Alegre: UFRGS, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-educacao-adistancia-no-contexto-universitario/>. Acesso em: 14 mai 2021.

MONTEIRO, Raquel Motta. Calegari. *A educação no Brasil: direito social e bem público. Anais Seminário Internacional de Educação Superior. Universidade de Sorocaba. UNISOS*. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014. Disponível em: [https://unisos.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/3\\_es\\_mercado\\_e\\_sociedade/04.pdf](https://unisos.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/3_es_mercado_e_sociedade/04.pdf). Acesso em: 03 set. 2021.

MORAN, José Manuel. “*Como utilizar a Internet na educação*”. **Ciência da Informação**, vol. 26, no 2, maio de 1997, p. 146–53. DOI.org (Crossref), doi:10.1590/S0100-19651997000200006.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-R.; MOTTA, Raul. *Educação na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHOLZE, Nadir Terezinha; & SCHOLZE Martha Luciana. *MORIN e FREIRE: um diálogo possível na educação. Revista Acadêmica Licencia&acturas*. Revista de Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1, pgs.67-74 – São Leopoldo: Oikos, 2014. Disponível em: [ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/33](http://ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/33) Acesso em: 05 set. 2021.

SCHWARTZ, Clarissa. *Relações de gênero e apropriação de tecnologias de informação e comunicação na agricultura familiar de Santa Maria - RS / CLARISSA SCHWARTZ*. - 2012. 280 p. **Tese de doutorado. PPGER UFSM, RS**. 2012. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppgexr/images/teses/Tese%20Clarissa%20Schwartz.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021

SILVA, Helena *et al.* *Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. Ciência da Informação* [online]. 2005, v. 34, n. 1 [Acessado 27 Agosto 2021], pp. 28-36. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652005000100004>. Epub 09 Nov 2005. ISSN 1518-8353. <https://doi.org/10.1590/S0100-19652005000100004>.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. Malheiros Editores LTDA, 27ª edição, São Paulo, 2006.

SORJ, Bernardo & GUEDES, Luís Eduardo. *Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. Novos estudos CEBRAP* [online]. 2005, n. 72 [Acessado 25 Agosto 2021], pp. 101-117. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002005000200006>>. Epub 21 Mar 2006. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002005000200006>.

ROCHA, Taciana Alves de Paula. *A tutela Jurisdicional do Direito Prestacional a Educação: Ensino fundamental Regular em Ação Civil Pública no Brasil*. **Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco**. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Curso de Mestrado em Direito, 2008.

TAVARES, André Ramos. *Direito Fundamental à Educação*. **Anima: Revista Eletrônica do Curso de Direito da Opet**, v. 1, p. —, 2009. Disponível em: [https://www.opet.com.br/faculdade/revista-anima/pdf/anima1/artigo\\_Andre\\_Ramos\\_Tavares\\_direito\\_fund.pdf](https://www.opet.com.br/faculdade/revista-anima/pdf/anima1/artigo_Andre_Ramos_Tavares_direito_fund.pdf). Acesso em: 16 mai 2021.

TIC Educação (2020). *Pesquisa com gestores de escolas sobre os desafios enfrentados na pandemia de COVID-19*. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/> Acesso em: 01 set. 2021.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. **UNESCO COVID-19 Education Response** – Education Sector issue notes, Issue note n. 2.1, 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>. Acesso em: 20 mai 2021.

UNESCO. *Educação: da interrupção à recuperação*. **Paris: Unesco, 2021**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 15 ago. 2021.

WALZER Michael. *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WERTHEIN, Jorge. *A sociedade da informação e seus desafios*. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2000. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/889>. Acesso em: 23 set. 2021.