

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA EVELYN CUNHA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:
A ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL NO BRASIL ATÉ 2017**

UBERABA-MG
2018

DÉBORA EVELYN CUNHA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:
A ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL NO BRASIL ATÉ 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, na linha de pesquisa, Processos Educacionais e seus Fundamentos, da Universidade de Uberaba – UNIUBE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. José Carlos Souza Araújo.

UBERABA-MG

2018

i

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Cunha, Débora Evelyn.

C914p Políticas públicas educacionais: a alfabetização midiática e informacional no Brasil até 2017 / Débora Evelyn Cunha. – Uberaba, 2018.

113 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo.

1. Educação. 2. Educação – Brasil – Políticas públicas. 3. Alfabetização – Métodos de ensino – Mídia. 4. Organização das Nações Unidas. I. Araújo, José Carlos Souza. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

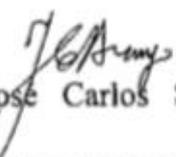
DÉBORA EVELYN CUNHA

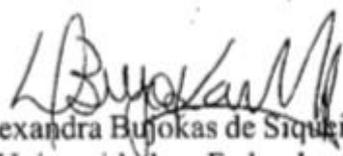
**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:
A ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL NO BRASIL ATÉ 2017**

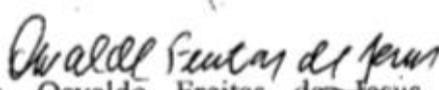
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 07/03/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba


Prof.^a Dr.^a Alexandra Bufokas de Siqueira
UFTM - Universidade Federal do
Triângulo Mineiro


Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Dedico este trabalho a minha família, em especial aos meus pais, Valter e Jane, que, com o amor, o carinho e a dedicação nunca mediram esforços para me apoiarem.

Ao meu noivo Marcelo, pelo incentivo na realização e concretização deste sonho, me mostrando ser possível o que parecia ser impossível.

E à toda comunidade de docentes e acadêmicos para que este pequeno trabalho possa, de algum modo, refletir na educação com o avanço das mídias e das tecnologias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro momento a oportunidade de estar em vida, de ter saúde psíquica para sonhar, saúde física para batalhar, e muita fé para concretizar os sonhos. A Deus, nosso pai, minha gratidão.

Agradeço também aos meus pais pelo amor incondicional, por todo o apoio e incentivo imprescindíveis à concretização de mais um sonho.

Ao meu noivo Marcelo, não poderia deixar de lhe agradecer. Seu amor, companheirismo, paciência, auxílio e incentivo foram cruciais na finalização deste projeto.

Meus especiais agradecimentos ao Professor Doutor José Carlos Souza Araújo pelo apoio, dedicação e orientação dispensados nessa minha caminhada, e ao amigo, colega advogado, Dr. Harytow Heitor de Paula, por me permitir conciliar a advocacia, minha paixão, na busca da concretização de outra paixão, a docência e a educação.

A vocês, o meu eterno, muito obrigada!

“Um homem não pode ser visto como um ser inferior, somente por executar uma tarefa inferior. Ele deve ser analisado pela forma e pela alegria com que executa a sua tarefa” Nelson Teixeira p. 189.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa, Processos Educacionais e seus Fundamentos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, oferecido pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Seu tema se expressa pela investigação dos reflexos da alfabetização midiática e informacional nas legislações e nas políticas públicas brasileiras de 1988 a 2017. Em termos de problematização, cabem algumas indagações com as quais essa pesquisa se desenvolveu: Como e em que sentido a alfabetização midiática está presente nos textos jurídico-educacionais? Como a alfabetização midiática e informacional proposta pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) foi inserida nas políticas públicas educativas brasileiras? A presente dissertação teve por objetivo geral caracterizar em que sentido se explicita em textos jurídico-educacionais brasileiros, desde a Constituição Federal de 1988 aos nossos dias, incluindo as orientações da AMI, os quais traduzem os projetos e as realizações da política educacional para a formação em alfabetização e letramento em mídias. Para a averiguação da problematização, a pesquisa conta com alguns objetivos específicos, os quais são apresentados, respectivamente em cada capítulo: os conceitos norteadores da cultura digital no Brasil; a formação do estado e o panorama político do estado de direito democrático e a educação conforme a Constituição Federal de 1988; as principais legislações e políticas públicas brasileiras educacionais; e, somente após a própria alfabetização midiática e informacional nos exatos termos apresentados pela UNESCO. Do ponto de vista do método, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico/hipertextual e documental que se expressa pelos diferentes capítulos. Ainda do ponto de vista documental, essa dissertação envolve minuciosa análise das principais legislações educacionais brasileiras, desde a primeira previsão da educação como direito social fundamental, à aprovação, em dezembro de 2017, da Base Nacional Comum Curricular, bem como do estudo dos três documentos, já traduzidos para o português, desenvolvidos pela UNESCO para apresentar aos seus Estados-membros a alfabetização midiática e informacional e todas as suas especificidades. Após a compreensão dos conceitos norteadores da AMI, das já existentes políticas públicas educativas, e utilizando-se da comparação, analisou-se a incorporação da alfabetização midiática e informacional nos textos legislativos e nas políticas públicas. Dando continuidade à pesquisa, observou-se a existência de preocupações, por outros atores da educação, quanto ao reconhecimento e incorporação da AMI no sistema de ensino brasileiro. Dessa feita, a AMI desenvolvida pela UNESCO constituiu-se como objeto para a realização dessa investigação com o intuito de revelar os seus aspectos intrínsecos na atual sociedade em rede e averiguar o seu reconhecimento e incorporação nas legislações e políticas públicas educacionais brasileiras. Assim demonstrou-se que o Brasil, até 2017, não reconhece a AMI em suas políticas públicas educativas posto que, utilizando-se da expressão tecnologia como mero instrumento, ainda se preocupa com as garantias mínimas tanto de infraestrutura da escola, como de acesso aos instrumentos tecnológicos. Por fim, apresentou-se os programas e os projetos realizados por Universidades brasileiras como tentativa de difundir a AMI no Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização Midiática e Informacional; UNESCO; educação; políticas públicas educativas brasileiras.

ABSTRACT

The present dissertation is linked to the main line of research, Educational Processes and its Fundamentals, of the Post-Graduation Course in Education, at master's degree, offered by the University of Uberaba (UNIUBE). The subject is expressed through the investigation of the consequences of *Media and Information Literacy*, in Brazilian laws and public policies from 1988 to 2017. In terms of hypothesis, there are some questions with which this research has developed: How and in what sense is media literacy present in educational laws? How the Media and Information Literacy proposed by UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) was inserted into Brazilian public educational policies? The purpose of this paper was to specify and prove the ways of Brazilian educational law, from the Federal Constitution of 1988 to our days, including the guidelines of MIL, which reflect the projects and achievements of educational policy for formation in literacy and media literacy. To investigate the hypotheses, the research has some specific objectives presented respectively in each chapter: the guiding concepts of digital culture in Brazil; the formation of Democratic Rule of State and educational outlook according to the Federal Constitution of 1988; the main Brazilian public education laws and policies; and only after the media and information literacy itself in the exact terms presented by UNESCO. The methodology consists in a bibliographical/hypertextual and paper research that is expressed by each chapter. Still from the documental point of view, this dissertation involves a thorough analysis of the main Brazilian educational law, from the first rule of education as a fundamental and social right, to the approval in December 2017 of the National Curricular Common Base, as well as the study of the three documents, already translated into Portuguese, developed by UNESCO to present its states members with media and information literacy and all its specifications. After the understanding of the guiding concepts of MIL, and the Brazilian public educational law using comparison, it was reviewed the incorporation of media literacy and information in law and public policies. Proceeding the research, it was observed the existence of concerns, by other subjects of education, regarding the recognition and incorporation of MIL in Brazilian educational system. The MIL was developed by UNESCO as an objective to carry out this research in order to reveal its internal aspects in current network society and to investigate its recognition and incorporation into Brazilian public educational laws and policies. Therefore, it was demonstrated that Brazil, until 2017, has not recognized MIL in public educational policies, since, using the expression technology as instrument, still worries about the minimum guarantees of both school infrastructure and access to technological tools. At the end, the programs and projects carried out by Brazilian Universities were presented as an attempt to disseminate the MIL in Brazil.

Keywords: Media and Information Literacy; UNESCO; education; public educational laws.

LISTA DE SIGLAS, ACRÔNIMOS E ABREVIATURAS

- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AMI – Alfabetização Midiática e Informacional
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CDN – Comitê de Direitos Nacional
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CES – Câmara de Educação Superior
- CF – Constituição Federal
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EGD – Estratégia de Governança Digital
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ME – Mídia-educação
- MEC – Ministério da Educação
- PDTIC – Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicações
- PETIC – Planejamento Estratégico de TIC
- PNE – Plano Nacional de Educação
- TIC – Tecnologia da informação e comunicação
- UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIUBE – Universidade de Uberaba

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – A estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996)	52
QUADRO 2 – O CNE na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996)	59
QUADRO 3 – A estrutura do Plano Nacional de Educação	65
QUADRO 4 – A Base Nacional Comum Curricular.....	71
QUADRO 5 – AMI: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias.....	79
QUADRO 6 – Competências às quais a AMI será capaz de desenvolver	82
QUADRO 7 – A proposta de matriz conceitual em AMI	84
QUADRO 8 – Os principais atores da AMI e suas funções	88
QUADRO 9 – Requisitos básicos para implementação da AMI.....	89
QUADRO 10 – Principais benefícios da AMI	90
QUADRO 11 – Benefícios do Marco de Avaliação da AMI.....	94

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – AMI: Uma proposta de matriz conceitual.....	83
IMAGEM 2 – Empoderamento <i>versus</i> Protecionismo.....	86
IMAGEM 3 – Lista de ferramentas de avaliação da AMI	94
IMAGEM 4 – Exemplos de políticas e estratégias desenvolvidas em Estados-membros	98
IMAGEM 5 – Objetivos estratégicos da EGD	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CONCEITOS NORTEADORES DA CULTURA DIGITAL NO BRASIL	16
1.1 O Constitucionalismo no Estado Neoliberal	16
1.2 Cibercultura, Técnica e Tecnologia	19
1.3 Cultura Midiática	25
1.4 As Políticas Públicas Educacionais	31
1.5 A Alfabetização Midiática e Informacional – AMI	34
2 O ESTADO DE DIREITO DEMOCRÁTICO E A EDUCAÇÃO	37
2.1 A Política, a Democracia e o Estado de Direito Democrático.....	37
2.2 A educação na Constituição Federal de 1988.....	41
2.3 A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – Lei 9.394/96	50
3 AS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO	57
3.1 Do Conselho Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Educacionais	57
3.2 Dos Planos Nacionais de Educação (Lei 10.172/01 e 13.005/14).....	63
3.3 A Base Nacional Comum Curricular	69
4 A ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL – AMI.....	74
4.1 Considerações sobre a UNESCO	74
4.2 O que é a Alfabetização Midiática e Informacional – AMI.....	77
4.2.1 A AMI nos documentos da UNESCO	77
4.2.2 O conceito e as competências em AMI	81
4.2.3 Atores, benefícios e requisitos para implementação da AMI.....	87
4.2.4 O marco de avaliação da AMI.....	91
4.3 A AMI no cenário político educacional brasileiro	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido junto à linha de pesquisa Processos Educacionais e Seus Fundamentos, do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Uma nova economia, informacional e global, surgiu nas duas últimas décadas e, para muitos, tal novidade só se tornou possível pela via da globalização, da tecnologia, da pós-modernidade, e do próprio estado neoliberal.

Em pleno século XXI, a denominada sociedade pós-moderna fortemente marcada pelo avanço tecnológico, o qual permite que as informações alcancem imediatamente seus agentes, também é caracterizada por esse novo mundo virtual que se constituiu, ou seja, o ciberespaço.

Embora seja constantemente correlacionado à internet, o ciberespaço tem um significado que vai muito além da referida mídia, pois envolve toda uma infraestrutura das redes de telecomunicações compostas por cabos, fios, computadores, assim como as informações e os seres humanos que fazem uso de tal tecnologia.

É certo que a atual sociedade globalizada só foi possível em razão dos avanços tecnológicos, que permitiram a invenção da televisão, do telefone, do rádio, mas principalmente da internet, mais recentemente.

O ciberespaço e todas as tecnologias digitais se intensificaram na atualidade tendo em vista o atual modelo neoliberal ou pós-moderno, o que garante a fluidez dos aparatos e a solidez das modificações.

Ocorre que a tecnologia faz com que a sociedade se altere e conseqüentemente altere a cultura, sendo que em razão da rápida e incessante evolução, a atual sociedade se tornou líquida e moldável a qualquer tempo, como bem relata Bauman, em sua obra intitulada *Modernidade Líquida* (2001). Em meio a esse contexto de evolução social, com a educação não poderia ser diferente, as escolas se viram na necessidade de incluir nas suas práticas pedagógicas instrumentos tecnológicos na tentativa de garantirem aos seus alunos a inserção digital.

A intensa evolução da sociedade fez surgir a necessidade da inclusão dos direitos sociais nos ordenamentos jurídicos que, remonta ao início do século XX. Em razão do agressivo crescimento urbano da época, os Estados se viram compelidos a abordarem tais direitos com o afincado de reduzir as desigualdades sociais. Desta forma, as constituições passaram a regular a implementação de políticas públicas mínimas, para garantia dos direitos sociais como o acesso à educação, a saúde, a previdência, etc.

O modelo de Estado de direito democrático, que inspirou diversas nações no pós-Segunda Guerra (a partir de 1945), fundou, como corolário dos direitos fundamentais, a proteção contra o arbítrio do soberano em detrimento das garantias universais.

Esse modelo de estado, caracterizado pela descentralização político-administrativa constitucional de poder do ente soberano, permitiu o avanço no desenvolvimento de políticas públicas, as quais teriam, no campo educacional, como o principal objetivo, unificar o Sistema Brasileiro de Ensino, em todas as esferas e regiões.

Esse já era um objetivo fortemente defendido pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que, desde 1932, vislumbrava uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Sendo nesse manifesto muito significativas as posições de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira dentre outros.

No Brasil, reforçando o modelo de direito democrático, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabeleceu o direito à educação, bem como, por todo o ordenamento jurídico que há regulamentações sobre política educacional nos mais diversos níveis, como por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – Lei 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Educacionais, os Planos Nacionais de Educação (Lei 10.172/01 e 13.005/14), e a Base Nacional Comum Curricular (aprovada em 2017).

As referidas legislações são constantemente editadas e tantas outras são aprovadas, observando a evolução da sociedade. Um exemplo do grande avanço da educação e resultado das inovações sociais, foi a previsão e obrigatoriedade do direito à educação continuada aos professores pois defendida a ideia de que educadores competentes devem ser capazes de aumentar e adaptar seus métodos de ensino às mudanças sociais e ao mercado de trabalho.

O atual contexto, calcado em uma sociedade neoliberal, marcado pelo avanço tecnológico, e a conexão globalizada em tempo real, em um mundo em que as informações bombardeiam as diferentes sociedades em contextos e espaços diversificados, ocasionou, também uma nova releitura da educação.

A liberdade de informação e a liberdade de comunicação são direitos, os quais devem ser observados em um estado de direito democrático, uma vez que o cidadão deve ter acesso à toda e qualquer informação e o direito a se comunicar com qualquer outro cidadão, independentemente do local, do espaço, da cultura e do tempo.

É fato que a globalização e o próprio neoliberalismo permitem o amplo acesso à informação, e, conseqüentemente, desenvolve uma cultura midiática na qual o cidadão poderá estar contido ou simplesmente estar escravizado.

Entretanto, o simples acesso às novas tecnologias, sejam elas midiáticas, cibernéticas, ou por meio de livros e museus, não são capazes de garantir o efetivo direito à comunicação, à informação, à educação e, conseqüentemente, à democracia.

A ausência destes direitos básicos permite o empoderamento de uns, supostamente fortes, em detrimento de outros pois incentiva o egocentrismo, o monoculturalismo, a divisão de classes, a escravidão, a guerra, o autoritarismo, enfim, a barbárie.

Foi exatamente neste contexto de pleno avanço tecnológico, criação do *ciberespaço* e estabelecimento da *sociedade em rede*, que a Organização das Nações Unidas para a ciência, educação e cultura, preocupada com o desenvolvimento sustentável e uso consciente da informação, mídias, TIC, desenvolveu o programa da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI).

A fim de fundamentar a criação da AMI, a UNESCO se valeu, também, do artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) para afirmar que o desenvolvimento de uma alfabetização midiática e informacional seria tão importante quanto o aprender a ler, a escrever e a fazer cálculos nessa nova sociedade midiaticizada.

Para a Organização, é dever de seus Estado-membros garantir que seus cidadãos desenvolvam as competências e as habilidades em AMI, empoderando-os, por meio das tecnologias da informação e comunicação, visto que, somente assim, haveria a efetivação dos direitos à liberdade de expressão, à liberdade de comunicação e à educação, ideários esses à consecução da paz mundial.

Ocorre que para compreender a Alfabetização Midiática e Informacional apresentada pela UNESCO e a preocupação desta pesquisadora, cuja formação inicial em Direito, de averiguar se as determinações apresentadas pela Organização foram, de alguma forma, adotadas pelo Estado-membro Brasil, inserindo-a em suas políticas públicas, necessário será um estudo sobre: os conceitos norteadores da cultura digital no Brasil; o panorama político do estado democrático de direito e a educação; as principais políticas públicas brasileiras educacionais; e, somente após a própria alfabetização midiática e informacional.

Assim, o primeiro capítulo se dedicará à explanação dos diversos conceitos, alicerces imprescindíveis à compreensão da AMI como: o Estado neoliberal, e o seu desenvolvimento até o atual cenário político econômico cultural; a *cibercultura*, a técnica, à luz do filósofo Heidegger e as diversas acepções da palavra *tecnologia*; a *cultura midiática* que se desenvolveu conforme a formação da *sociedade em rede*; e noções gerais sobre as políticas públicas educacionais e a alfabetização midiática e informacional.

O segundo capítulo abordará a evolução do poder político do homem, apontando a criação do Estado e de seus elementos básicos como o povo, o território e o governo, sua transformação para Estado de Direito e a sua consecução ao Estado de Direito Democrático.

De mais a mais serão abordadas definições de política, democracia, e do próprio estado democrático, necessários a compreensão do direito à educação cujo marco será a redemocratização e a Constituição Federal de 1988.

Isso posto será apresentado a legislação mais completa em benefício da educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, e suas principais reformas, embora a estrutura sempre se caracterize por nove títulos, entre eles, os princípios, os fins da educação nacional, e a sua organização.

Por conseguinte, o tema do terceiro capítulo, intitulado *as principais políticas públicas brasileiras e a educação*, analisará o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular, legislações que reiteram e redesenham o direito à educação.

Ao final, o último capítulo apresentará a Alfabetização Midiática e Informacional nos exatos termos em que fora proposta pela UNESCO. Será narrado, em um primeiro plano, o cenário de criação da Organização das Nações Unidas e, conseqüentemente da sua ramificação para a educação, a ciência e a cultura.

Seguindo para um estudo documental, serão expostos os documentos publicados pela Organização, já traduzidos para o português, sendo assim intitulados: *Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para formação de professores* (2013), *Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias* (2016), *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País* (2016).

Após essa compreensão histórica e a análise documental, será exposto o que a UNESCO compreende por alfabetização midiática e informacional, principalmente no que se refere ao seu conceito composto, como se dá a sua elaboração, os atores envolvidos, os requisitos para sua implementação, os seus benefícios e o seu marco de avaliação.

Logo, em última análise essa pesquisadora, se atentando aos documentos legislativos educacionais brasileiros até 2017 buscará a inclusão da alfabetização midiática e informacional no sistema educacional brasileiro, seja em políticas públicas ou em ações independentes que reconheçam a importância da AMI na atual sociedade.

CAPÍTULO 1

CONCEITOS NORTEADORES DA CULTURA DIGITAL NO BRASIL

O presente capítulo aborda os diversos conceitos necessários à compreensão do contexto para o surgimento da alfabetização midiática e informacional: neoliberalismo e estado neoliberal; cibercultura, ciberespaço e tecnologia; cultura midiática; políticas públicas educativas; e, ao final, aspectos gerais da alfabetização midiática e informacional. Esta análise tem como fim precípua compreender o cenário histórico, político, econômico e cultural em que fora desenvolvida a AMI¹, as diversas concepções sobre tecnologia, o surgimento da cultura midiática e o que poderiam ser consideradas as políticas públicas educativas.

1.1 O CONSTITUCIONALISMO NO ESTADO NEOLIBERAL

Para compreender o atual cenário econômico-político-cultural, é necessário elucidar as mudanças que permearam as nações durante os séculos XVII a XXI, e entender como direitos básicos, vetores entre liberdade e igualdade, foram conquistados e administrados pela sociedade ocidental.

É importante rejeitar a abordagem do termo constitucionalismo, sendo desnecessário estabelecer como baluarte a formação sociológica e jusfilosófica das constituições, destacando-se, porém, tão somente o recorte histórico dos direitos fundamentais, em especial o direito social à educação, sua formação e qual a soma de fatores históricos latentes que necessitou sua elevação a nível constitucional.

Destarte, revela-se improfícuo aprofundar no que se refere ao fundamento da Constituição, como conceituam os constitucionalistas, por exemplo, a Constituição Sociológica de Ferdinand Lassalle, na Prússia de 1862; Jurídica de Hans Kelsen, Áustria, 1925; Política de Carl Schmitt, Alemanha 1928; e Normativa de Konrad Hesse, também Alemanha, 1959.

Feitas tais considerações, é importante delimitar, que, no aspecto histórico o termo *constitucionalismo*, pode ser abordado em dois sentidos diferentes: em sentido amplo, correspondente à existência de uma constituição nos Estados; e em sentido mais estrito, que envolve duas ideias principais, garantia de direitos e limitação do poder.

Nesse sentido estrito, conforme LENZA (2017, p. 64):

¹ Alfabetização Midiática Informacional – AMI, desenvolvida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 2013, apresentada como um Currículo com diretrizes para Formação de Professores em Alfabetização Midiática.

Todo Estado deva possuir uma Constituição, avança-se no sentido de que os textos constitucionais contêm regras de limitação do poder autoritário e de prevalência dos direitos fundamentais, afastando-se da visão opressora do antigo regime.

Durante várias gerações, os abusos e ilegalidades ocorridos e autorizados pelo regime absolutista, amparados pela ordem de uma minoria aristocrática e católica, foram questionados e resistidos pela população insatisfeita. Essas atrocidades fomentaram revoluções, que, auxiliaram no desenvolvimento do cenário global atual.

Revoluções nas ordens jurídicas, como por exemplo, a norte-americana, que engendrou a outorga de um documento de caráter político, a primeira constituição escrita (Constituição Estadunidense de 1788); bem como a francesa (1789), que consolidou a ideia de Estado Soberano, oposto ao regime absoluto, ambos foram marcos necessários à garantia dos primeiros direitos civis.

Com o desenvolvimento da sociedade moderna, o modelo econômico liberal de Adam Smith, principalmente assumido por essas duas experiências (norte-americana e francesa), demonstrou-se insuficiente e predatório, pois se preocupou somente com a limitação do poder do Estado diante do povo, uma vez que até então o Rei detinha *status* de Deus, não havendo substancial cuidado com a implementação de direitos políticos e sociais (como a economia, cultura e trabalho) e consequente atendimento às classes desfavorecidas.

O atendimento aos anseios da burguesia e à carência de limites estatais, decorrentes do liberalismo, usurparam de maneira degradante a qualidade de vida da classe trabalhadora, ensejando uma nova atuação e mudança dessas condições.

Somente a partir do século XX, especificamente em 1917, com a constituição do México, e, em 1919 com a Constituição da República de Weimar (Alemanha), que o Estado passou a consagrar os Direitos Sociais.

As atrocidades vividas pelo desenfreado crescimento econômico, revelaram a real necessidade do Estado se tornar o expoente e deflagrador das mais diversas políticas públicas, tais como os direitos culturais, educacionais e econômicos, o que deu espaço ao chamado *Estado do Bem-Estar Social*² emergente.

Em contrapartida, os ditos países em desenvolvimento arcaram com uma forte exploração do trabalho em prol do capital, dando origem aos regimes ditatoriais, opostos aos seus vizinhos capitalistas desenvolvidos aos quais se aliaram.

²Entende-se o *Estado do Bem-Estar Social* como aquele garantidor dos direitos econômicos, culturais e sociais, baseados no intervencionismo em contrapartida ao modelo liberal e de abstenção adotado.

Até na atualidade, esse paradoxo entre igualdade e liberdade é colocado em xeque pelo capitalismo, sendo reestruturado para atender as recessões econômicas e desenvolver o imperialismo do consumo. Essa mudança foi denominada de neoliberalismo, que, como bem retrata a professora Marilena Chauí:

[...] implicou no abandono da política do Estado do Bem-Estar social (políticas de garantia dos direitos sociais) e o retorno à ideia liberal de autocontrole da economia pelo mercado capitalista, afastando, portanto, a interferência do Estado no planejamento econômico. (CHAUÍ, 1995, p. 434)

Com a justificativa de que o capital por si só resolveria os problemas sociais, foram implantadas políticas de privatização e desregulação.

Por um lado, as mudanças do modelo econômico, o desenvolvimento tecnológico propiciou a aceleração do crescimento informacional, e conseqüente encurtamento das relações globais, reestruturando e automatizando toda a força produtiva.

Por outro lado, o desenvolvimento de novas tecnologias foi responsável por massivos níveis de desemprego, acumulando o capital e fomentando ainda mais a exclusão das pessoas perante o domínio daqueles que detém os métodos mais avançados de produção.

São nas críticas de CHOMSKY (1999, p.3), que o modelo neoliberal é melhor delineado como sistema econômico, político e cultural, revelando-se como verdadeiro complexo de ações políticas que permitem uma particular minoria, detentora de uma grande força empresarial, controlar grande parte da vida social com o objetivo único de aumentar seus ganhos individuais, processo esse que ganhou destaque inicial com os governos de Ronald Reagan (1981 a 1989), presidente dos Estados Unidos da América e Margaret Thatcher (1979 a 1990), Primeira-Ministra do Reino Unido.

Também preocupado com o capitalismo predatório e o consumo desenfreado da população, em suas obras, *Vida a Crédito* (2010) e *Medo Líquido* (2008), Zygmunt Bauman apresentou a concepção de *sociedade líquida* na qual a própria modernidade líquida seria pós-utópica.

Para o referido autor, o neoliberalismo seria tanto a causa como o próprio efeito da crise do estado-nação, no qual assumiria o papel de executor da soberania do mercado, tendo em vista que tal modelo teria influenciado a sociedade que antes era de produtores para uma sociedade de consumidores.

Nesse mesmo sentido, Bauman, reafirmando o conceito de liquidez, na qual a modernidade recusa a sua própria característica, critica qualquer linearidade e imutabilidade da

identidade e natureza da cultura, sendo assim, avesso às concepções de multiculturalismo apresentada por Charles Taylor, entre outros sociólogos.

A atual sociedade de consumidores vigora em um neoliberalismo no qual o Estado, já sem nenhuma credibilidade, possui como seu único mantenedor o medo, ou seja, o Estado da proteção pessoal, no qual, inimigos fantasmas são criados para manter os políticos no poder. Em meio a tal capitalismo líquido, a intensidade das relações e dos próprios medos, são garantidas por meio da tecnologia e da globalização, a esse respeito:

[...] ele também parece nos alertar para os paradoxos da ciência e da tecnologia, no mesmo espírito do século XX, incorporado por Georg Simmel, que muito o influenciou: "o controle sobre a natureza que a tecnologia nos oferece é pago com nossa escravidão em relação a ela". (BAUMAN, 2010, p.19)

Esse estudo sobre o neoliberalismo destaca o domínio da classe empresarial detentora das formas de tecnologia, como seu sustentáculo, descrevendo a sociedade e a sua liquidez em um mundo pós-moderno.

1.2 CIBERCULTURA, TÉCNICA E TECNOLOGIA

Em pleno século XXI, a denominada *sociedade pós-moderna* fortemente marcada pelo avanço tecnológico, o qual permite que as informações alcancem imediatamente seus agentes, também é caracterizada pelo novo mundo virtual que se constituiu, ou seja, o ciberespaço. Ou, talvez seja a cibercultura uma das expressões da sociedade pós-moderna.

Embora seja constantemente correlacionado à internet, o ciberespaço tem um significado que vai muito além de referida mídia, pois envolve toda uma infraestrutura das redes de telecomunicações composta por cabo, fios, computadores assim como as informações e os seres humanos que fazem uso de tal tecnologia.

O termo *ciberespaço* foi desenvolvido por William Gibson, o qual em sua obra, intitulada, *Neuromancer* (1984), o tenha utilizado para descrever a comunicação e as batalhas entre as multinacionais, diante de diversos conflitos de interesses em que informações deveriam permanecer secretas e sigilosas.

Observando o surgimento da expressão, Lévy, em sua obra, *Cibercultura*, define ciberespaço como:

O espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de

comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. (LÉVY, 1999, p. 85)

É certo que a atual sociedade globalizada, na qual a informação está acessível e atinge a todos, só foi possível em razão dos avanços tecnológicos, que permitiram a invenção da televisão, do telefone, da rádio, mas principalmente da conhecida internet.

Muito se discute se internet e *ciberespaço* podem ser considerados sinônimos, visto que ambos tratam de um espaço de comunicação proporcionado pela interconexão global de memórias digitais. Porém, no tópico denominado por *Interfaces*, Lévy traz aquele como sendo um mero aparato material e tecnológico garantidor do acesso ao mundo virtual.

Na tentativa de esclarecer as diferenças, reconhecendo a interdependência entre o ciberespaço e as tecnologias digitais, Lévy ainda afirma:

As tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado de informação e do conhecimento. (LÉVY, 1999, p. 32).

Conforme o autor, a Internet deve ser vislumbrada como uma ferramenta das tecnologias digitais, ou seja, infraestrutura de comunicação que sustenta o ciberespaço e, assim, poderá se desdobrar em diversos ambientes de navegação.

Entre correios eletrônicos, fóruns, chats, perfis sociais, o ambiente virtual mais conhecido e utilizado, desenvolvido na primeira metade dos anos de 1990, é o *world wide web*, o qual se configura como sistema em hipermídia, que é a reunião de várias mídias interligadas por sistemas eletrônicos de comunicação e executadas na Internet, pela qual é possível acessar qualquer site para consulta na Internet.

A tradução literal de *world wide web* é *teia ampla do mundo* ou *teia do tamanho do mundo*, e indica um serviço que opera pela internet, permitindo que enormes volumes de conteúdos estejam disponíveis pela execução de três funções centrais³. A internet nos anos de 1960 nasce como rede fechada, mas é somente em 1989 que ganha características semelhantes às atuais. Porém, é somente em 1993 que o *www* se configura com densidade.

O ciberespaço e todas as tecnologias digitais se intensificaram na atualidade tendo em vista o atual modelo neoliberalista.

³ Definição disponível no glossário constante do documento *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País*.

Na visão de Foucault (2008), o neoliberalismo foi um modelo econômico, principalmente difundido nos Estados Unidos de Ronald Reagan e na Inglaterra de Margaret Thatcher na década de 80, que se preocupavam em reformular os princípios do liberalismo clássico, visando atender às exigências do novo Estado regulador e assistencialista.

Importante salientar que no campo das políticas públicas educacionais, a política neoliberal visa modernizar os instrumentos difusores do ensino, reconhecendo este como um produto de mercado, como por exemplo: adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade.

É neste contexto em que se denota a sociedade em rede descrita pelo sociólogo Manuel Castells. Para o espanhol, o supracitado modelo permitiu uma nova ordem político-social que, centrada na evolução das tecnologias da informação, encurta - não só pela acessibilidade econômica (das massas) – redemocratiza o acesso aos mais variados meios de informação.

Na referida obra, o autor também esclarece que não existe relação de dependência entre tecnologia, definição do modelo social incorporado e, casuisticamente, a incorporação das respectivas ferramentas tecnológicas, mas tão somente, a associação e uso da tecnologia.

Para o referido sociólogo tal sociedade em rede é consequência do investimento econômico a par do crescimento social, bem como do desenvolvimento de novas tecnologias, as quais seriam também utilizadas como forma de poder e dominação:

Em nível mais profundo, as bases significativas da sociedade, espaço e tempo estão sendo transformadas, organizadas em torno do espaço de fluxos e do tempo intemporal. Além do valor metafórico dessas expressões apoiado por várias análises e ilustrações nos capítulos anteriores, há uma hipótese importante: as funções dominantes são organizadas em rede próprias de um espaço de fluxos que as liga em todo o mundo, ao mesmo tempo em que fragmenta funções subordinadas e pessoas no espaço de lugares múltiplos, feito de locais cada vez mais segregados e desconectados uns dos outros. (CASTELLS, 2007, p. 572)

Essas tecnologias permitiram o surgimento de um mercado global e a integração de mercados financeiros, os quais afetam a forma como as empresas passaram a desenvolver suas estratégias.

Segundo Castells (2007), estaríamos vivendo uma nova etapa no desenvolvimento do capitalismo, cuja integração dos mercados mundiais colocaria por terra a atual organização econômica, baseada em economias nacionais autônomas. O resultado desse processo seria o remanejamento de fluxos cada vez maiores da esfera nacional para a esfera mundial.

Em contrapartida, Martin Heidegger (2006), um dos fundamentais pensadores do século XX, ainda no final da Segunda Guerra Mundial, passou a centrar suas ideias no conceito de técnica, na possibilidade do ser do homem diante desse novo paradigma afirmando que ela influencia as relações do homem com ele mesmo e para com a sociedade.

Heidegger (2006) não se preocupou em descrever um conceito ou encontrar uma definição perfeita para a técnica, mas todas as questões que ela suscita, principalmente no que se refere a tecnologia, ou seja, sua essência.

Como essência da técnica, importante é retomar que aquela não é tão somente *o meio*, mas sim o modo de desabrigar, da verdade, que, conforme Heidegger, é possível ser encontrado:

É apenas necessário que captemos despreziosamente aquilo que sempre já recorreu ao homem e decidi-lo de modo que, somente assim, o homem possa cada vez ser um homem. Onde quer que o homem abra seu ouvido e seu olho, abra seu coração, liberte-se de todo o seu pesar, ao imaginar e operar, ao pedir e agradecer, em toda parte sempre já se encontrará levado para o que está descoberto. Seu descobrimento já aconteceu todas as vezes que convoca o homem nos seus modos de desabrigar a ele dispostos. Se a seu modo o homem, no seio do descobrimento, mesmo onde se opuser a ele. Se, portanto, o homem, ao pesquisar e observar, persegue a natureza enquanto uma região de seu representar, então ele já é convocado por um modo de desabrigamento que o desafia a ir ao encontro da natureza enquanto um objeto de pesquisa, até que também o objeto desapareça na ausência de objeto da subsistência. (HEIDEGGER, 2006, p.384)

Por sua vez, o desabrigar pode ser denominado como técnica manual, onde existirá o desocultamento, ou também como técnica moderna, cujo sentido será revelado como desafio, sendo este, o foco maior das lições de Heidegger.

Para compreender a técnica na sua acepção moderna, o filósofo apresenta a necessidade de visualizar a técnica como um núcleo essencial da ciência moderna, na qual o modo peculiar de desabrigamento é absolutamente dependente ao destino que o homem deve cumprir na sociedade.

Pela compreensão de técnica moderna não haveria a nulidade da liberdade humana, pois, para Heidegger, o homem só será submisso e impotente à técnica, quando apenas se submete a ela sem qualquer compreensão. O destino da humanidade não advém do próprio homem e dos meios os quais ele se tornou disponível.

Observando a técnica como o meio que constrói o caminho do homem no futuro, em sua obra *Serenidade*, Heidegger (2006) demonstra a sua sensibilidade perante o mundo quando explicita o pensamento que calcula, a reflexão que medita, a serenidade e a própria poesia. Logo, em visualizando atualmente a tecnologia como técnica, pensa-la somente calculando não permitiria refletir sobre ela.

Para Heidegger, a tecnologia não é fruto do trabalho humano, mas o destino humano que a ele se apresenta e, para não os escravizar cabe somente ao homem refletir e compreendê-la por meio da *alethéia*.

É incontestável que uma nova economia, informacional e global, surgiu nas duas últimas décadas e para muitos, tal novidade só se tornou possível por utilização da globalização, da tecnologia, da pós-modernidade, enfim, do ciberespaço.

Curiosamente, o mundo pós-moderno poderia ser, na compreensão de Morgan (2005), a própria sociedade *ciber-civilizada* e, portanto, em sua linearidade de evolução da humanidade, a única capaz de se definir como cultura. Já Franz Boas (2008), tendo em vista toda a sua relativização, observaria as diversas tangentes pelas quais se desenvolveu a sociedade, suas disponibilidades, infraestruturas, entre outras influências.

Ocorre que a tecnologia faz com que a sociedade se altere e conseqüentemente altere a cultura, sendo que em razão da rápida e incessante evolução, a atual sociedade se tornou líquida e moldável a qualquer tempo.

O renomado sociólogo Bauman (2001), em entrevista realizada à professora Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke, assim respondeu quanto à *modernidade líquida*:

Diferentemente da sociedade moderna anterior, que chamo de "modernidade sólida", que também tratava sempre de desmontar a realidade herdada, a de agora não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Tudo está agora sendo permanentemente desmontado mas sem perspectiva de alguma permanência. Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da "liquidez" para caracterizar o estado da sociedade moderna: como os líquidos, ela caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades "auto-evidentes". Sem dúvida a vida moderna foi desde o início "desenraizadora", "derretia os sólidos e profanava os sagrados", como os jovens Marx e Engels notaram. (BAUMAN, 2001).

Como Bauman narra sobre a modernidade líquida tal liquidez, alcançou não só a sociedade, mas também o próprio conceito de cultura, incorporando novas noções à sala de aula, sua infraestrutura e principalmente o modo de ensinar.

Em se tratando da nova realidade virtual-tecnológica, em que os sujeitos permanecem conectados em rede, como uma aldeia global que permanece trocando informações por meio da tecnologia, para melhor compreender a atual cibercultura, necessário se faz uma análise relevante sobre o instrumento tecnológico.

A tecnologia permitiu a globalização e integração de mercados, o que afeta a forma como as pessoas interagem, e foi nesse contexto que as mais diversas áreas doutrinárias

sentiram a necessidade de traçar uma definição estável de acordo com as mais diversas qualificações e propósitos.

Epistemologicamente, segundo o dicionário Caldas Aulete (1964, p. 3909), o termo tecnologia já se encontrava sedimentado como de origem grega, *Tekhne* (arte) + *logos* (discurso) + *ia*, ou seja, a ciência que trata dos métodos e do desenvolvimento das artes industriais; ou, substantivo feminino que trata das artes industriais.

Para Pinto (2005), não é possível iniciar uma compreensão mais profunda do termo tecnologia, senão distinguindo-o em quatro principais significados.

Em se tratando da etimologia da palavra, dito sentido primordial, o autor apresenta a tecnologia como um valor imprescindível à compreensão dos demais, pois estaria relacionado as habilidades ou os modos de produzir alguma coisa.

O estudo da epistemologia da técnica narra a tecnologia como sendo a ciência que estuda a técnica, ou seja, a própria técnica como sendo um objeto de estudo do pensamento dialético crítico. Tal estudo tem primordial importância visto que garante uma unificação das noções sobre a técnica a qual passará a ser um objeto definido de qualquer pesquisa.

A ênfase neste primeiro significado da tecnologia, esclarecendo a necessidade de constituir a ciência da técnica, têm-se mostrado ainda mais necessário quando se percebe que a maioria dos particulares, conhecedores da atividade tecnológica, ignoram aquele sentido e, assim, produzem opiniões inadequadas, carentes de fundamentos filosóficos e geradores de julgamentos vazios.

Nesse sentido o autor ainda apresenta um possível conceito de técnica:

Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana, que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. (PINTO, 2005, p.221)

Tecnologia também se equivale à simples técnica, sendo esse o termo mais usado no cotidiano. Na linguagem americana, é encontrado o sinônimo *know how*, ou literalmente o *saber como*.

Neste contexto os próprios técnicos, desconhecedores do significado maior e epistemológico da tecnologia, a visualizam e a divulgam ressoando os interesses sociais de dominação, afirmando-a como *explosão tecnológica*, *tecnoeestrutura*, e até mesmo como *cultura de massas*.

Dessa forma, “o caráter de *metropolitaneidade* se mede pela posse da supremacia tecnológica: é a consciência de centros de poder político e técnico que se julga incumbida de definir as condições das massas humanas” (PINTO, 2005, p. 227). Porém certamente esse não pode ser o significado empregado pela ciência e consciência crítica, as quais devem ir além dos maquinários e das fábricas para elaborar a verdadeira teoria da técnica.

O autor, ainda com relação à importância da consciência crítica e do caráter lógico dialético, a respeito de técnica e da tecnologia, apresenta a universalização de seus conceitos, e reconhece o quão é extremamente perigosa à própria sociedade neoliberal, pois reforça a dominação das classes e a exclusão da consciência da humanidade que se torna mero escravo.

A ausência de consciência crítica desenvolve pensamentos como aquele em que o autor denomina de *concepção homeopática da técnica*, muito utilizada por técnicos, os quais reconhecem a técnica como sendo a única capaz de trazer todas as soluções da humanidade, como sendo o *motor* de todo o desenvolvimento da humanidade e, dessa forma, o homem é mero objeto da técnica.

Assim, como terceiro significado, extraído da própria técnica, tecnologia compreende o conjunto de todas as técnicas que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento.

Por fim, o autor identifica o quarto significado como sendo a *ideologização da técnica*. A proposta é que há um progressivo desligamento das bases materiais da técnica, na qual as máquinas adentram na sociedade transformando a mão-de-obra humana que se aliena na mera *teologia da máquina*. O surgimento da ideia fica restrita à absorção de concepções tecnologicamente desenvolvidas.

Neste significado o autor retoma à ausência de consciência crítica a respeito da tecnologia, principalmente dos técnicos que a utilizam, mesmo porquê tal alienação garante o *estado de levitação* e a *aparência de divindade* da tecnologia.

A alienação da humanidade proporciona um estado latente e eterno de devoção na qual o homem se esquece que a máquina é sua obra, mas acredita ser objeto dela, de ser ele intrínseco a ela e que somente assim, poderá adquirir a suposta essência humana de técnico.

A teologia tecnológica exige então um culto e assume as características de religião messiânica. A técnica é implorada com graça que deve cair das alturas dos centros olímpicos, onde habitam os deuses, e só nela se deposita a esperança de salvação. Esses estados de espírito, típicos da forma final, máxima da ideologização da técnica, que a envolve num halo místico, incapacitam os estudiosos, ou mesmo os simples labutadores, de compreender esta ideia fácil e essencial, a de que a técnica representa o nome dado à mediação exercida pelas ações humanas, diretas ou armadas de instrumentos, na consecução das finalidades que o homem concebe para lutar contra

as resistências da natureza e a instituição nacional de relações sociais de convivência. (PINTO, 2005, p. 92).

Assim, a ideologia da técnica e a mística da tecnologia podem ser compreendidas como um embate entre a própria limitação dos seres humanos, que possuem a sua evolução condicionada à técnica, *versus* aqueles que tratam a tecnologia sendo uma extensão do corpo humano sem, portanto, limitação, mas agregando valores e significados.

Castells (2007), concorda que a humanidade vive uma nova etapa no desenvolvimento da economia capitalista, cuja integração dos mercados mundiais colocaria por terra a atual organização econômica, baseada no protecionismo. O resultado desse processo seria o remanejamento de fluxos cada vez maiores da esfera nacional para a esfera mundial.

Portanto, o paradigma da tecnologia da informação a compreende como: matéria prima dos recursos de informação; meio de inserção dos efeitos das novas tecnologias visto que o processamento de informação se torna onipresente transformando e moldando; lógica das redes atuando sobre as relações humanas; capacidade de reconfiguração constante sem destruir a organização; e convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado, por exemplo, a microeletrônica, informática e comunicações integrados aos sistemas de informação.

A *explosão tecnológica* acompanhada da *era tecnológica*, a fortificação do estado neoliberal e o desenvolvimento de uma sociedade pós-moderna, líquida e em rede, sem criticidade do pensamento, deu novo significado ao humano, o qual, deve necessariamente, ser visto e reconhecido, como técnico, para se ver incluído da sociedade de consumidores.

Importante destacar que a explosão tecnológica, a globalização, o pós-modernismo, o neoliberalismo, fizeram com que a liquidez cultural dessa sociedade em rede permitisse tal alteração cultural que perpassa desde o conceito de cultura à atual denominada *cultura midiática*⁴.

1.3 CULTURA MIDIÁTICA

Na tentativa de compreender o avanço da cultura midiática na atual *sociedade em rede* que tem chegado aos bancos escolares, necessário se faz uma compreensão desde as mais antigas e principais definições que se atribuiu à cultura.

⁴ Expressão utilizada por Thompson (1995), em sua obra *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*.

Dentre tantos filósofos e sociólogos que procuraram desvendar tamanha máxima, neste estudo serão lembrados dois daqueles que a perceberam como algo além do resultado advindo do pensamento racional do homem.

Franz Boas, sendo um geógrafo-físico, se interessou pela antropologia e principalmente pela compreensão dos conceitos culturais, quando seu principal questionamento era entender o porquê de alguns povos apresentarem um traço cultural, ou seja, algumas características específicas, e outros não, de tal modo que seria possível distingui-los sob as diferenças.

Em razão de sua distinta formação em que estuda as características territoriais e físicas, enquanto antropólogo, percebeu o equívoco em operacionalizar a cultura como sendo um mero resultado das relações humanas.

Sendo, então, o precursor da corrente do particularismo histórico-cultural, Boas apresentou algumas premissas por ele defendidas, quais sejam: cada cultura envolve uma história particular e somente aqueles que a vivenciam e a adotam, podem compreendê-la; para entender determinada cultura deve-se, anteriormente, investigar a história particular daquela sociedade e de toda a sua evolução; a diversidade é a principal característica que define e caracteriza o ser humano e; por fim, para se comparar culturas é necessário observar todas as premissas com cautela, pois haverá influência histórica, física, humana, bem como do espaço geográfico em que fora estabelecida.

Desta forma, na obra de Franz Boas, *Primeiras Manifestações Culturais: a mente do ser humano primitivo*, afirma que cultura pode ser assim definida:

[...] como a totalidade das reações e atividades mentais e físicas que caracterizam a conduta dos indivíduos que compõem um grupo social, coletiva e individualmente, em relação ao seu ambiente natural, a outros grupos, a membros do mesmo grupo e de cada indivíduo para consigo mesmo. Também inclui os produtos destas atividades e sua função na vida dos grupos.

A simples enumeração destes vários aspectos da vida não constitui, no entanto, a cultura. Ela é algo mais que tudo isso, pois seus elementos não são independentes, têm uma estrutura (BOAS *apud* CASTRO, 2009).

Importante destacar que dentre a ampla contribuição de Boas ao tratar de educação como cultura, e da inclusão desta no núcleo das ciências sociais, o antropólogo também deixou sua marca ao afirmar a inexistência de raça tendo em vista tal conceito ser indefinido e inútil, apresentando assim o conceito de etnia.

Pode-se compreender que o relativismo cultural apresentado por Franz Boas só foi possível após Lewis Henry Morgan, considerado um dos fundadores da antropologia moderna,

desenvolver o evolucionismo cultural, pelo qual se sustentou a linearidade e as relações sequenciais na linha do progresso humano.

Morgan, norte-americano nascido em 1818, graduado em Direito, tendo exercido por um breve período a profissão de advogado, se enredou na área política na qual atuou como deputado e posteriormente, senador. Assim, foi como um preocupante dos direitos humanos, que se apaixonou pela antropologia.

Num primeiro momento, o advogado, político e antropólogo focou seus estudos em compreender a cultura dos povos iroqueses, tendo focado sua pesquisa nos graus de parentesco e no próprio comportamento do animal o que facilitaria própria compreensão do comportamento humano.

Em sua principal obra, conhecida por *A Sociedade Antiga* (1877), Morgan descreveu sobre o evolucionismo cultural, suas características lineares, a acumulação processual de conhecimento do ser humano e, finalmente, a formação da cultura inteiramente relacionada à civilização.

Observando a história do homem como trajetória linear e progressiva, identificou três principais períodos na história da evolução da humanidade, sendo eles: a selvageria, a barbárie e a civilização, percebendo que:

[...] enquanto invenções e descobertas tiveram uma conexão mais ou menos direta, as instituições se desenvolveram a partir de uns poucos germes primários de pensamentos. As instituições modernas têm suas raízes plantadas no período de barbárie, ao qual suas origens foram transmitidas a partir do período anterior de selvageria. Tiveram uma descendência linear através das idades, com as linhas de sangue, e também apresentaram um desenvolvimento lógico (MORGAN in CASTRO, 2005, p.21).

Na primeira fase, os homens eram tidos como animais selvagens, ou seja, seus conhecimentos norteavam apenas a subsistência, em que a caça para se alimentar era a única atividade desenvolvida. Ao final desta fase dos primórdios, os homens iniciaram o desenvolvimento de novas técnicas como arco e flecha, os quais facilitariam a caça.

A barbárie, contrariando o nome, inicia-se com a humanidade organizada em tribos, em *gentes* as quais se mantinham consistentes tendo em vista a ideia de governo, líder e subordinados, que já existiam no pensamento do homem.

Nessa fase iniciou-se a produção da arte da cerâmica, os animais deixaram de ser apenas alimento e passaram a ser domesticados tanto no hemisfério oriental como ocidental; para a subsistência, houve o cultivo irrigado de milho e plantas, além da utilização de tijolos e

pedras na construção, desenvolvendo o processo de fundir minério de ferro para o posterior uso de equipamentos de ferro.

Por fim Lewis Henry Morgan observa o momento em que os homens desenvolvem a linguagem, primeiramente a de sinais ou gestos e, posteriormente, a linguagem articulada, em que a inteligência humana e o pensamento inconsciente permitiram a criação e utilização de sons vocais.

Nesse momento, observou-se o crescimento do respeito pela família, que já poderia residir em habitações com verdadeiras arquiteturas, na qual a consanguinidade estaria garantida após estabelecer o instituto do casamento que, para sua celebração, fez ampliar as ideias religiosas que evoluíram dos dogmas grotescos em tempos de selvageria.

O cérebro humano intensificou a noção de propriedade e, conseqüentemente, a sua influência controladora, sua vontade de dominação, e o firmamento do *homem político*.

Por todos os aspectos aqui explicitados tem-se que:

[...] a experiência da humanidade tem seguido por canais uniformes; que as necessidades humanas tem sido substancialmente as mesmas; e que as operações de princípio mental têm sido uniformes em virtude da identidade específica do cérebro em todas as raças da humanidade (MORGAN in CASTRO, 2005).

A teoria evolucionista desenvolvida por Lewis Henry Morgan observava a linearidade do desenvolvimento humano e da própria sociedade, sustentando o conceito de cultura como sendo uma acumulação processual de conhecimentos que só se realizaria plenamente quando a sociedade atingisse o estágio de civilização.

Ao definir cultura como aquela sociedade em que se atingiu o grau de civilização, Morgan desenvolveu paralelamente o conceito de etnocentrismo visto que as demais sociedades que ainda viviam em selvageria ou barbárie eram consideradas como inferiores, menores e até mesmo como erradas.

Conforme já narrado anteriormente, Franz Boas, antropólogo alemão radicado nos EUA, foi o precursor da relativização das culturas humanas, ou seja, além do conceito de cultura ser amplo e relativo, não estaria restrito às sociedades civilizadas, devendo observar histórica e geograficamente cada cultura, para a compreensão das diferenças e até mesmo de grau evolutivo. Importante esclarecer que tal método relativo-comparativo foi futuramente superado pela técnica da observação participante desenvolvida por Bronislaw Malinowski (1922).

Desta forma, a Antropologia, ao longo das descobertas destes antropólogos entre tantos outros, foi se desenvolvendo ao ponto de atualmente, pela perspectiva relativista, ser

possível a identificação de diversas culturas em que cada uma possui a sua verdade, não havendo hierarquia ou qualquer tentativa de dominação.

Após compreender o conceito de cultura em alguns dos principais enfoques, evolucionista e relativista, e todas as suas contribuições para o relativismo autônomo atual, será possível uma breve análise da fervorosa cultura midiática.

Conforme já descrito, a sociedade pós-moderna, também denominada por Bauman (2001) de *modernidade líquida*, tem se firmado por meio do incansável desenvolvimento tecnológico e da própria tecnologia da informação.

Tal avanço possibilita que a *sociedade em rede* permaneça, a todo o tempo, conectada, garantindo que os sujeitos, que vivem nesse *ciberespaço*, realizem a troca constante e exacerbada de informações, constituindo a *cultura midiática*.

Nesse sentido, a cultura se amplia, apropriando-se de práticas e rituais da vida cotidiana, buscando atender as mais variadas diversidades humanas para se reafirmar, como um verdadeiro produto das relações humanas que, assim sendo, se imporá perante a humanidade.

Observando a cultura midiática como acima descrita, e lembrando que a linguagem foi a principal forma de evolução da humanidade da barbárie à civilização, Stuart Hall (2014), teórico cultural e sociólogo jamaicano, principal fundador da Escola Birmingham dos Estudos Culturais, a compreendeu como ponto estrutural para o entendimento da cultura.

O referido teórico desenvolveu a *teoria da recepção*, na qual observava como a linguagem e suas percepções na compreensão do discurso, percebendo a influência da posição de cada sujeito na ordem comunicativa.

A cultura midiática tornou-se um importante objeto de estudo na atual sociedade líquida, ou pós-moderna, visto que está presente na vida de todos os sujeitos e a todo o momento, pois celulares, rádio, televisão, computadores, enfim, em todos os meios de comunicação, mostrando como eficazes instrumentos dos paradigmas dominantes, considerados hegemônicos.

Thompson (1995) compreende a cultura midiaticizada como sendo um processo desenfreado da massificação pelas instituições e meios de comunicação que, por meio das redes, tornaram as informações acessíveis a um grupo crescente de receptores.

Perante esse sistema midiático-cultural, a cultura midiática é a própria cultura pensada e produzida para ser transmitida e consumida em todos os sentidos, sendo capaz de circunscrever novas realidades culturais.

Na cultura midiática não se trata apenas da conformação do público a determinados hábitos, padrões de comportamento, valores, gostos e preferências, difundidos por meio da mídia, mas da criação, duplicação ou da recriação da realidade por meio dela.

E é nesse sentido que surge a importância da cultura midiática ser apresentada aos jovens desde os primeiros bancos escolares, ou seja, a disciplina *mídia-educação* fará com que os alunos compreendam os quatro principais conceitos-chave, quais sejam: a linguagem, a audiência, as instituições da mídia e sua representação para aquele determinado público

Ao contrário do que muito se propaga, a mídia na educação não compreende a inclusão de mídias digitais nas salas de aula como meros instrumentos facilitadores, ou não, do processo de ensino-aprendizagem, mas a sua aplicação como método de compreensão de todas as linguagens, público-alvo, objetivos daquela referida mídia.

Isso fará com que a cultura midiática não seja tão somente replicada e difundida como cultura, mas repensada, dialogada, interpretada, discutida, fazendo com que a cultura se reafirme como sendo o verdadeiro produto das relações do homem.

1.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Embora exista a noção da cultura midiática, e a discussão da importância da disciplina *mídia-educação*, para garantir que os alunos desenvolvam noções dos quatro conceitos-chave para a correta utilização da tecnologia e desenvolvimento da cultura midiática, sabe-se que as primeiras mudanças devem ser garantidas por políticas públicas.

Desta forma, importante analisar as principais políticas públicas educacionais no Brasil, desde as primeiras previsões como direito fundamental, às mais recentemente desenvolvidas.

Como principal precursor da educação em território brasileiro, difundindo-a por meio de ações missionárias e educacionais, verifica-se a presença dos jesuítas no Brasil em meados do século XVI. Ordem católica intitulada por Companhia de Jesus, fundada em 1534 por estudantes de Paris cujo objetivo, se resumia:

[...] graças à ação dos jesuítas, inicia-se a educação formal no Brasil, dada em escolas, com o objetivo claro de catequizar, mas também de ensinar a ler e escrever e, depois, a cantar e a conhecer um pouco da gramática. (MOTTA, 1997, p. 103)

Mas, conforme já salientado, foi no século XVIII que os primeiros direitos, os direitos civis e políticos foram objeto de normatividade, em 1787 com a ratificação da primeira constituição escrita, a Constituição Estadunidense, e 1789, com a Revolução Francesa.

Entretanto, somente no início do século XX, com as constituições do México, e, da Constituição da República de Weimar (Alemanha), que o Estado passou a consagrar os Direitos Sociais.

No Brasil não foi diferente, o Estado brasileiro viu-se compelido a investir em políticas públicas de caráter social, mais especificamente na seara educacional, pois apesar de a Constituição Imperial ser outorgada em 1824, foi somente em 1889 que foi criado o primeiro órgão público com o objetivo primordial de fiscalizar a educação nacional.

Conforme se observa em MOTTA (1997, p. 111):

É neste ambiente de mudanças económicas, sociais e políticas, que se dá a Proclamação da República, a 15 de novembro de 1889, e se cria o Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos, instalado imediatamente pelo Ministro Benjamim CONSTANT, um dos ideólogos do positivismo no Brasil e baluarte dos republicanos. Apesar de ter tido urna vida curta, de 1889 a 1891, esse Ministério fez uma reforma profunda no conteúdo do que era ensinado em nossas escolas, com alterações no currículo de forma a adaptá-lo totalmente à classificação das ciencias de Augusto COMTE, começando pelo Colegio Pedro II, padrão para aquela época.

Nessa progressão de direitos, já em 1932, ainda sob a égide da Constituição da República de 1891, destaca-se na história da educação brasileira, o Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova liderado pelos professores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Cecília Meireles, entre outros intelectuais preocupados com as mudanças sociais e a necessidade de construir um Brasil em que a educação fosse democrática, popular e de qualidade.

Importante reflexão realizada à época foi a criação de um Sistema Nacional para que na forma federalista de governo, o Brasil garantisse uma educação de qualidade e igualitária.

Um das principais críticas feitas à época se consubstanciava no paradigma do modelo norte-americano de federalismo. Enquanto no Brasil Federativo, o Estado Maior, centralizado, abre mão de sua soberania para os estados-membros, no modelo norte-americano, observa-se que cada Estado possui sua soberania já devidamente consolidada, para somente então a renunciarem em prol de um Estado Maior.

O Manifesto defendia um modelo de escola única, laica, pública, obrigatória e gratuita, apresentando, para tanto uma política educacional com ênfase na descentralização de poderes para sua execução.

Esse clamor ficou ainda mais forte no governo do Presidente Getúlio Vargas, momento histórico em que se construía um novo modelo estatal fortemente fundado no pacto centralizador.

O pacto federativo é uma combinação entre autonomia e interdependência, pois, as partes constitutivas da federação, ou seja, as relações intergovernamentais aparentam a inexistência de hierarquia, embora haja nítida discrepância econômica entre eles.

Com a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a descentralização, universalização e a publicização das responsabilidades dos entes federados em se tratando do direito a educação.

Na constituição em vigor, objeto desta pesquisa, o constituinte se preocupou de tal forma em normatizar expressamente muitos dos direitos e garantias antes propostos pelo Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova, que dedicou um capítulo exclusivo à educação (artigo 205 e seguintes), além de reforçá-lo em outras passagens do texto constituinte, vale a transcrição:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1998)

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. (BRASIL, 1998)

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

Observa-se que desde o Manifesto dos Pioneiros, da normatização de alguns dos objetivos na Constituição de 1988, até os tempos de hoje (2017), busca-se a construção de um sistema nacional de educação, ou seja, um conjunto de todas articulações educacionais em todo o território nacional.

Em razão de tal objetivo ainda não ter se concretizado, criam-se institutos com a função de efetivar políticas públicas educacionais no Brasil, quais sejam: aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2006; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica em 1990; Censo Escolar; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2008; Plano de Ações Articuladas (PAR) em 2007; Prova Brasil e Provinha Brasil em 2005; IDEB (Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica) em 2007; Secretaria da Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE) em 2001; a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, entre outros.

O que se percebe é a permanente necessidade de criação de políticas públicas educacionais para que medidas educacionais, aprovadas tanto nacionalmente como a título de tratados ou convenções em órgãos internacionais, possuam e garantam a eficácia de todos os direitos fundamentais.

Porém, mesmo com o avanço tecnológico na atual sociedade neoliberal, há muito que se avaliar a respeito da inserção da cultura midiática na vida dos brasileiros, principalmente no que se refere à educação, uma vez que ainda se vislumbra muitas dificuldades para a garantia do acesso à tecnologia, desde professores sem qualquer preparo, técnicos sem pensamento crítico que sequer conhecem os significados da tecnologia, enfim, sem a mínima noção do que sejam as mídias digitais e de como elas interferem na vida em sociedade.

1.5 A ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL - AMI

A Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), apresentada pela UNESCO, é uma ferramenta que apresenta uma série de matrizes e competências a serem desenvolvidas juntamente com os cidadãos, desde crianças, alunos, professores, pais, todos os envolvidos na sociedade, para garantir o real acesso à informação, comunicação, a educação e conseqüentemente a todos os direitos fundamentais em um Estado Democrático de Direito.

Trata-se vários documentos que para as suas elaborações, a Organização contou com a participação de diversos Estados contribuintes, de profissionais das mais variadas áreas do saber, de diversos continentes e, principalmente, de diferentes culturas.

Com fundamento no art. 19, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), o qual prevê que “todo ser humano tem direito a liberdade de opinião e expressão”. A Matriz referida apresenta claramente a distinção entre alfabetização informacional e alfabetização midiática, incorporando-as em um único conceito e, assim, alcançando uma noção simplificada que abrange elementos tanto de primeira como de segunda, para formar o cidadão alfabetizado em mídias.

Para reforçar a eficácia das ferramentas apresentadas a UNESCO aponta em seus textos competências a serem observadas por diversos atores, como por exemplo: compreensão do papel das mídias e da informação na democracia; compreensão do conteúdo das mídias e

dos seus usos; acesso eficiente e eficaz à informação; avaliação crítica das informações e suas fontes; situação do contexto sociocultural dos contextos midiáticos; promoção da AMI entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças requeridas, sendo essas algumas das competências a serem desenvolvidas.

A própria UNESCO reconhece as importâncias das políticas públicas para se alcançar as competências e objetivos traçados nos seus documentos para a AMI.

Serão necessárias políticas nacionais para garantir a inclusão sistemática e progressiva da AMI, em todos os níveis dos sistemas educacionais. O ponto de partida deve ser a compreensão das políticas educacionais de educação, permitindo as leis sobre liberdade de expressão e liberdade de informação, além de outros instrumentos internacionais relacionados às liberdades e suas intersecções com as políticas de alfabetização midiática e informacional. (WILSON, 2013, p. 24)

Nesse contexto, o avanço tecnológico tem permitido que alguns professores em sala de aula, ou mesmo pela educação à Distância, se utilizem de técnicas de ensino modernas, ou seja, de todos os aparatos modernos disponíveis como smartphone, tablets, ipads, lousas digitais, entre outros.

Ocorre que a UNESCO, com os documentos em AMI, demonstra que a simples utilização das técnicas modernas não são suficientes. A Organização aponta que, para garantir a eficácia do artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), deverão ser desenvolvidas algumas competências que vão além do aprender a ler, a escrever, e a fazer cálculos.

A tecnologia e a mídia por meio de publicidade, propaganda, jornalismo, enfim, todo o *ciberespaço* e a *tecnologia da informação e comunicação*, integram e unem a sociedade global. Assim, para o cidadão viver dignamente, e não apenas sobreviver nessa realidade, é evidente a necessidade de realizar uma unificação das noções de alfabetização e principalmente desenvolver a midiática e informacional.

Foi, com o intuito de democratizar o acesso à informação, a comunicação, e a própria educação, que a UNESCO apresentou a matriz curricular em AMI para que, letrando midiática e informacionalmente todos os cidadãos, desde os primeiros anos da educação básica, consigam desenvolver o pensamento crítico, e não se permitam ser escravizados pela técnica e pela tecnologia em todo o mundo pós-modernista.

As pequenas pesquisas já realizadas na procura da efetiva implementação dessa Matriz Curricular nos cursos de formação de professores, evidencia ser esta mais uma política pública que, até a presente data, aparentemente não conseguiu concreta implementação.

O primeiro passo dado pela Organização, deixa claro a necessidade de conhecer o estado-membro, as políticas públicas que possui, e sua formação social e política para, somente após conseguir compreender e desenvolver as políticas públicas e estratégias para o desenvolvimento da AMI.

O estado-membro Brasil, desde a sua elevação ao *status* de Estado, passou por diversas mudanças até a promulgação da Constituição da República de 1988, e os direitos fundamentais e sociais que ela estabeleceu.

Assim, um estudo sobre o estado democrático de direito, e o direito à educação no Brasil é de suma importância para compreender a atual situação política desde estado-membro.

CAPÍTULO 2

O ESTADO DE DIREITO DEMOCRÁTICO E A EDUCAÇÃO

Este capítulo discorre sobre a evolução do poder do homem, principalmente de seu poder político; o avanço dos conceitos e a libertação do homem de um estado apolítico, anarquista, para um estado político. São demonstrados os elementos básicos de um Estado como povo, território e governo, e a necessidade de se estabelecer uma organização por um ordenamento jurídico que o qualificasse como Estado de Direito o qual, mais tarde, se elevaria à Estado de Direito Democrático cuja democracia estaria amplamente garantida por uma Constituição Federal. Após, são explicitados os direitos e deveres relativos à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

2.1 A POLÍTICA, A DEMOCRACIA E O ESTADO DE DIREITO DEMOCRÁTICO

Não é possível traçar um marco temporal para o surgimento da locução, *política pública*, da forma empregada cotidianamente – como o conjunto das atividades governamentais difundidas direta ou indiretamente a fim de criar ou aperfeiçoar os valores básicos dos cidadãos - mas tão somente estimar que, antigo fruto das revoluções sociais, passou a ser objeto de inúmeras movimentações populares e políticas.

Porém, para uma melhor compreensão das atuais políticas públicas, principalmente daquelas desenvolvidas para a educação, necessário se faz um breve estudo de clássicas definições a respeito do Estado de Direito Democrático.

O termo, política, originalmente concebido pela escola clássica, na Grécia antiga, teve como principal expoente o filósofo Aristóteles. Sua obra, *Política*, certamente pode ser tratada como o primeiro estudo sobre a natureza, os papéis e as formas do Estado diante das funções do governo, apresentando-a como derivação do adjetivo de *pólis* - politikós, que explicava a cidade e o cidadão, termos estes derivados de *civitas*, *civitatis*, originados do latim.

Ao longo dos séculos, tais concepções foram se desenvolvendo, tanto que na chamada era moderna, *política* avançou seu significado para: *ciência do Estado*; *ciência Política*; *filosofia política*; passando a ser sinônimo do próprio *Estado*.

Como bem destaca BOBBIO (2000, p. 160), tal evolução pode ser ilustrada pelas obras que, reforçando o ensinamento aristotélico, também apresentavam o avanço da política moderna, como por exemplo: *Filosofia do Direito* (HEGEL, 1821), *Sistema da Ciência do*

Estado (Lorenz von Stein, 1852-56), Doutrina Geral (George Jellinek, 1900), *Elementi di Politica* (Croce, 1925).

Ademais, esse avanço não desvinculou a doutrina moderna da ideia dos três poderes conforme inicialmente desenvolvida por Aristóteles, poder paterno, poder despótico e o poder político, as discrepâncias destes observavam o interesse daquele que o emanava.

Não obstante, é imprescindível traçar um paralelo da aplicação da locução *poder político* para melhor compreendê-lo, conforme as necessidades e mutações da sociedade, elevando seu status a uma nova roupagem, principalmente após marcos históricos como a Revolução Francesa (1789-1799), o liberalismo econômico (século XX); e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

O poder político está constantemente relacionado à força que existe entre governantes e governados, visto que pertence à categoria do poder de um homem sobre outro homem, e não do poder de um homem sobre a natureza, como bem nos ensina Bobbio (2000, p. 161):

O poder foi definido tradicionalmente como “consistente nos meios para se obter alguma vantagem” (Hobbes) ou, de modo análogo, como “o conjunto dos meios que permitem conseguir os efeitos desejados” (Russell). Sendo um desses meios o domínio sobre outros homens (além do domínio sobre a natureza), o poder é definido ora como uma relação entre os sujeitos, na qual um impõe ao outro a própria vontade, determinando-o, seu, malgrado o comportamento: mas como o domínio sobre os homens não é geralmente fim em si mesmo, mas meio para se obter “alguma vantagem”, ou, mais exatamente, “os efeitos desejados”, de modo não distinto do domínio sobre a natureza, a definição de poder como tipo de relação entre sujeitos deve ser integrada à definição do poder como a posse dos meios (dos quais os dois principais são o domínio sobre os outros homens e o domínio sobre a natureza), que permitem obter exatamente, “alguma vantagem” ou “os efeitos desejados”.

Desta forma, é certo que o poder político está caracterizado pela exclusividade de quem detém a força em relação aos governados, e é nesse sentido que o homem saiu do estado apolítico para o Estado político. Cada componente da sociedade, de forma igualitária, renuncia a uma parcela do seu direito individual - verdadeira autotutela dos seus interesses – conferindo-os a uma única entidade maior a autoridade de dispor e fruí-los.

O Estado, conforme Mendes (2008, p. 40), é considerado uma nação politicamente organizada, composto de três elementos: povo, território e governo. O povo deve ser identificado por fatores comuns a uma determinada nação, como idioma, cultura, religião etc. A base física é demarcada geograficamente pelo seu território. Já o governo é o controle, a administração, aquele que exercerá a política, observando que o Estado deve ser soberano na ordem interna e independente na ordem externa.

Para se elevar à qualidade de Estado de Direito, é necessário estabelecer uma organização por meio de um ordenamento jurídico, ideia esta desenvolvida por Kelsen (1960), em que a justificação da criação de um Estado só se torna possível quando o Direito é uma ordem diferente do próprio Estado.

Assim, deve ser afastada a ideia de que o Estado é uma ordem divina, mas tão somente um conglomerado de direitos a serviço do bem comum, da proteção dos cidadãos, bem como do arbítrio dos próprios governantes, seja através de direitos e garantias fundamentais, individuais, sociais, da sua organização e de seus poderes, assim como da estruturação da ordem econômica e social.

A articulação entre o povo e seu Estado Soberano se deu de várias formas durante a existência da humanidade, mas foi somente com a Revolução Francesa (1789-1799) que o absolutismo se viu abalado por uma nova ordem vigente. O povo, através de seus representantes eleitos, direta ou indiretamente, redesenharam o cenário político instituidor do Estado.

Em seu livro, *Política*, Aristóteles analisou vários sistemas de governo, chamando de injusta a democracia (*demokratia*) e de justa a República (*politeia*):

Resta-nos falar da "República" propriamente dita. Reservamo-la para o final não por ser uma depravação da aristocracia, de que acabamos de falar (pois é normal começar, como fizemos, pelas formas puras e depois ir às formas desviadas), mas porque ela reúne o que há de bom em dois regimes degenerados, a oligarquia e a democracia". Assim, a excelência deste governo será mais fácil de compreender mais adiante, quando tivermos exposto o que diz respeito aos dois sistemas de que ele é apenas uma mistura. Chamamos comumente republicanas" as formas que se inclinam para a democracia e "aristocráticas" as que tendem para a oligarquia, porque é mais comum encontrar saber e conhecimento entre os ricos. Ademais, os ricos são menos expostos à tentação de agir mal, possuindo o que seduz aos outros. É por isso que os chamam de fidalgos, cavalheiros e notáveis. Assim, propondo-se a aristocracia a dar preferência aos bons e honestos cidadãos e possuindo as oligarquias maior número destes cidadãos do que outras, é impossível que um Estado governado por tais pessoas não tenha boas leis; da mesma forma, não podemos chamar de aristocracia o Estado governado por más leis: seria uma ponerocracia. (ARISTÓTELES, 2002, p. 67)

Surgida na Grécia, a chamada *democracia direta*, se confundia com o ato do povo exercer o governo, ao fazer reuniões em praça pública para tratar de vários assuntos e problemas.

Com o crescimento das populações, a antiga democracia direta tornou-se impossível de concretizar, e assim, nasceu a democracia representativa nela o povo, por meio do voto, elegia seus representantes que iriam tomar decisões em seu nome.

Embora houvesse a escolha do representante pelo povo e por meio de eleição, os governados ainda se viam nas mãos de déspotas, *ditadores*, os quais desenvolviam políticas em

prol de meros interesses particulares. Assim, imprescindível se fez a criação de normas para a proteção do próprio ordenamento jurídico e validade dos direitos fundamentais.

Neste contexto, o estado democrático de direito surgiu como:

[...] a organização política em que o poder emana do povo, que o exerce diretamente ou por meio de representantes, escolhidos em eleições livres e periódicas, mediante sufrágio universal e voto direto e secreto, para o exercício de mandatos periódicos, como proclama, entre outras, a constituição brasileira. Mais ainda, já agora no plano das relações concretas entre o Poder e o indivíduo, considera-se *democrático*, aquele Estado de Direito que se empenha em assegurar aos seus cidadãos o exercício efetivo não somente dos direitos civis e políticos, mas também e sobretudo dos direitos econômicos, sociais, e culturais, sem os quais de nada valeria a solene proclamação daqueles direitos. (MENDES, 2008, p. 149)

Como explicitado anteriormente, o Estado Democrático de Direito nasceu do aprimoramento dos modelos liberal e social que o antecederam no curso da história; sua principal característica, a de garantir aos indivíduos seus direitos fundamentais, possibilitou a normatização de princípios.

O direito monárquico, por sua vez, já havia projetado - mesmo que de forma tímida - o que poderiam ser chamados de centelhas de direitos e garantias fundamentais, verdadeiras diretrizes, que datam, a título exemplificativo, como na Inglaterra, do Século XIII, como a *magna carta libertatum*, *act of settlement*, *bill of rights e petition of habeas corpus*, cujas traduções respectivamente: magna carta, ato de estabelecimento, declaração de direitos de 1689 e petição de *habeas corpus*.

Entretanto, foi somente séculos depois, que, a primeira constituição escrita, a constituição estadunidense de 1787, que esses direitos fundamentais se condensaram em um documento de caráter político, possuindo força cogente, e vinculando-se a toda estrutura governamental. Na França, as constituições ganharam força legal, contudo, somente posteriormente se elevaram ao topo das normas, adquirindo a característica de poder supremo.

No Brasil, a primeira constituição, conhecida como *A Carta Política do Império do Brasil* de 1824, já era dotada de supremacia. Naturalmente, todos os documentos constitucionais que se seguiram, de 1891, 1934, 1946, 1967, 1969 e 1988, mantiveram essa qualidade.

2.2 A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A educação está intimamente ligada à evolução do texto constitucional brasileiro, estando presente desde a Constituição do Império de 1824.

Embora noutros documentos já houvessem precedentes de normas que versavam sobre justiça sociais e alguns direitos sociais, a Constituição Federal de 1988, foi a primeira na história brasileira a prever um título específico para os chamados Direitos e Garantias Fundamentais (Título II), que incluem: Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos (art. 5º); Capítulo II - Dos Direitos Sociais (arts. 6º a 11); e Capítulo III - Da Nacionalidade (arts. 12 e 13).

Tem-se como direito social aquele que é prestado de forma igualitária - reforçando a função paternalista do Estado maior - em que os governantes se condicionam a oferecer determinadas garantias individuais aos cidadãos proporcionando uma vida mais digna, a realizar o chamado mínimo existencial.

O rol de direitos sociais é exemplificativo, pois é de característica do ser humano transformar suas necessidades ao longo da evolução tecnológica e social. Assim, logo em seu artigo 6º, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como primeiro direito social:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

A característica de direito social revela à educação duas perspectivas (subjéctiva e objectiva), e duas dimensões (negativa e positiva).

A perspectiva subjéctiva da educação a qualifica como direito passível de ser postulado em juízo, destacando seu entendimento de grande parte do corpo jurídico brasileiro sobre o reconhecimento ao mínimo existencial, isto é, a condição material mínima à educação. Já a perspectiva de cunho objectivo representa a relação em que todos os dispositivos da Constituição possuem entre si, um sistema de fins e valores a serem alcançados por toda a nação.

A dimensão positiva do direito à educação exige um dever ser, um fazer por parte de todos os órgãos estatais, em conjunto com as instituições privadas, a tutelar e proteger as instituições educacionais. Por último, a perspectiva negativa exige uma abstenção do Estado decorrente do dever de não interferência, tal qual a verdadeira vedação a atos (estatais e privados) que possam lesar ou ameaçar de lesão o direito à educação.

De maneira inaugural, a Constituição não restringe a aplicação dos direitos sociais aos brasileiros natos, garantindo-os independente de função específica ou fática também aos naturalizados. Importa enfatizar que os direitos sociais não possuem característica primária de direitos coletivos, mas atuam precipuamente face à linha individual da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF).

Ressalta-se que, como a educação, todos os direitos sociais ganham objeto de própria codificação, como no próprio texto o constituinte utiliza-se expressamente do termo *na forma desta Constituição*, especialmente no Título VIII, Da Ordem Social, que, em seu artigo 205, inaugura o capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O supracitado texto normativo reúne aquilo que o legislador compreende como educação. Inicialmente cumpre identificar que *a educação como direito de todos é*:

[...] o direito de ser colocado durante a sua formação em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar a ponto de elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica. (PIAGET, 1973, p.35)

Nesta seara inclui-se além da educação intelectual, a educação moral, definida no contexto das relações interpessoais, como bem entende o mesmo autor (2013), que a educação é condição indispensável ao desenvolvimento e aperfeiçoamento natural do indivíduo. O constituinte atribuiu, de maneira uniforme, que o direito à educação é dever do Estado, da família e da sociedade, cada qual contribuindo na medida da respectiva competência.

O Estado, como o conjunto de atribuições definidas pela própria Constituição; a família, como o dever de educação dos pais para com seus filhos (matricular seus filhos na escola, acompanhar a frequência e aproveitamento); e a sociedade, como oferta do ensino privado, ou como geradora de oportunidades.

De acordo com o mesmo texto constitucional, as finalidades da educação podem ser divididas em: pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para o exercício da cidadania; e a qualificação para o trabalho.

A educação como caminho para o pleno desenvolvimento da pessoa reforça o caráter pessoal que o constituinte revestiu o texto constitucional, tratando a pessoa humana, como o

fim a ser alcançado pelo texto normativo. Desta forma, é de consequência lógica pensar que o aperfeiçoamento das capacidades morais e psicológicas dos indivíduos é fator determinante ao seu pleno desenvolvimento, e grande parte desse amadurecimento ocorre no seio educacional.

Ademais, a educação também tem papel importante no preparo do ser humano para o exercício da cidadania, sendo esta compreendida pelo exercício do sufrágio, do voto para eleger seus representantes - intimamente ligado aos direitos políticos – e na qualificação para o trabalho.

É de conhecimento universal de que as populações que recebem educação individual de qualidade tendem a se tornarem mais desenvolvidas, haja vista conseguirem atender as necessidades dos mais variados mercados de trabalho.

Por conseguinte, o artigo 206 da Constituição Federal reúne o que a doutrina constitucional brasileira aponta como princípios basilares à identificação e compreensão da sistemática educacional brasileira:

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988)

O inciso I do supracitado artigo inaugura o texto com o chamado *Princípio da Igualdade de Acesso e Permanência na Escola*, assertiva do constituinte face à realidade enfrentada pelo brasileiro, seja pelo desequilíbrio social, seja pelas dificuldades de acesso tamanha a dimensão territorial do país. Esse princípio age como forma de coibir e manter a difusão da educação, correção das desigualdades fáticas ocasionadas por elementos externos ao indivíduo, que interferem imediatamente no seu futuro (CANOTILHO, 2013, p. 1966).

Em seguida, há o *Princípio da Liberdade de Aprender, Ensinar, Pesquisar e Divulgar o Pensamento, a Arte e o Saber*. Insipiente notar que não há liberdade absoluta no texto constitucional, ou seja, o cumprimento desse princípio deve ser compatível com a realidade de

cada sociedade. A divulgação do conhecimento encontra limites na história daquela sociedade, na ética pedagógica, ou até mesmo no próprio texto constitucional, a serem discutidos no espaço público próprio.

Também afirmado no cerne do artigo 205, o *Princípio do Pluralismo de Ideias e de Concepções Pedagógicas, e Coexistência de Instituições Públicas e Privadas de Ensino* complementa a ideia de que a educação, além de inovador dever do Estado, deve ser suplantada concomitantemente às ações da sociedade.

Ora, ainda se tratando de uma organização social de planos tão diversificados como a brasileira, seria incongruente o constituinte vedar o referido dispositivo, haja vista que a convivência diversificada só tende a enriquecer o ser humano em desenvolvimento, sem incluir a discrepância entre ambos sistemas curriculares. Seria semelhante à vedação dos convênios com planos de saúde privados, obrigando o cidadão a se submeter ao carente tratamento público de saúde.

O *Princípio da Gratuidade do Ensino Público em Estabelecimentos Oficiais* é sempre objeto de críticas tanto pela doutrina constitucional brasileira, como pedagógica, pois, apesar de ser marco de discricção com grande parte da comunidade global, o fato de o poder público oferecer ensino oficial nos três níveis – fundamental, médio, e superior – esse aspecto somente reforça a força paternalista do Estado brasileiro em gerir as políticas públicas, o que acarreta o sobrecarregamento da máquina administrativa em quase todos os setores, levando a realidade fática a um caminho mais distante do que o proposto pelos textos normativos.

No inciso V do artigo 206 da Constituição Federal se encontra o *Princípio da Valorização dos Profissionais da Educação Escolar*, que, como bem salienta o professor português J. J. Gomes Canotilho, esse dispositivo:

[...] procura resgatar o prestígio social do professor. Nenhuma sociedade se desenvolve se o profissional da educação não é prestigiado, incentivado e motivado a desempenhar o seu mister dando o melhor de si. O futuro do país e o destino das próximas gerações dependem desse profissional, que desempenha uma função social de importância inquestionável. (CANOTILHO, 2013, p. 1968)

Também reflete que:

A valorização do profissional implica também lhe dar condições adequadas de trabalho, compreendidas aqui não só instalações físicas, mas também instrumentos, como bibliotecas, laboratórios e outros, colocados à disposição do professor para que esse possa desenvolver suas atividades da forma mais adequada. (CANOTILHO, 2013, p. 1968)

Importa frisar que o professor, como principal ator da construção do conhecimento, deve estar ciente e preparado para as mudanças da sociedade, quanto mais ao período de constante renovação tecnológica que se enfrenta.

A Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), possui relevante auxílio na capacitação destes profissionais, seja através de cartilhas desenvolvidas pelo órgão executivo responsável da ONU (Organização das Nações Unidas), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), da qual o Brasil é signatário.

O *Princípio da Gestão Democrática do Ensino Público* traduz novamente a ideia da participação ativa da sociedade na educação, tanto na política de ensino como na gestão democrática da escola, o que será visto quando da abordagem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96).

Ao fim do artigo, é possível encontrar o *Princípio da Garantia de Qualidade*, via de mão dupla em razão da obrigação das escolas em prestar um ensino de qualidade e do Estado em manter a fiscalização desse serviço.

Entende-se por ensino de qualidade, aquele que atende as especificações propostas para o funcionamento da escola abarcando os princípios constitucionais e princípios constantes na legislação extravagante, em destaque aqueles contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em seguida, o artigo 207 dispõe sobre as autonomias didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das Universidades e instituições de pesquisa científica e tecnológica:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 1988).

Inicialmente, a autonomia didática constitui-se como prerrogativa da Constituição Federal, a de conferir competência às Universidades ou instituições de pesquisa científica e tecnológica para definir o ensino ofertado, logo, cabe à própria universidade delimitar a forma e a relevância do conhecimento transmitido (CANOTILHO, 2013, p. 1969).

Entende-se por autonomia científica, aquela conferida ao professor universitário em conduzir sua pesquisa da forma que entender ser mais produtiva, ou ainda, no que se refere à autonomia organizacional da própria disciplina científica.

Já a autonomia administrativa, reside na estrutura administrativa das Universidades ou instituições de pesquisa científica e tecnológica, na capacidade de organização interna, de bens, normas e gestão pessoal, observando obviamente os requisitos legais, como procedimentos licitatórios no caso das instituições públicas.

O texto normativo conferido ao artigo 208, revela verdadeira dimensão objetiva do direito social a educação, conforme já explicitado:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL, 1988).

A obrigatoriedade do ensino fundamental, conforme o disposto no inciso I, deve ser entendida como alicerce para o desenvolvimento de qualquer sociedade moderna. É do interesse da comunidade (interesse coletivo), que seu componente humano tenha ao menos a mínima capacidade de entendimento para as relações interpessoais.

Compreende-se como universalização do ensino médio gratuito, a disposição de instituições de ensino médio a quem pretender cursá-lo.

O inciso III, trata de tema recorrente, de relevante e atual carga científica, a Educação Especial, que deve ser entendida como o dever de especialização (tanto técnica como pessoal) do Estado, para atender o cidadão portador de deficiência. Em consonância com esse dispositivo, foi editado no ano de 2015 a Lei 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A Educação Especial é aquela passível de reduzir as diferenças e integrar na sociedade a pessoa com deficiência, conforme o desenvolvimento de suas características pessoais, capaz de aproximá-la da igualdade material.

Em seguida, o artigo trata da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5(cinco) anos de idade, como bem relata o jurista Marcos Augusto Maliska:

O direito à educação infantil é resultado do desenvolvimento de nossa sociedade nas últimas décadas, em especial com o ingresso da mulher no mercado de trabalho. “Em uma sociedade em que a mulher não é mais a ‘dona de casa’, por certo, sua permanência no mercado implica a atribuição ao Estado do dever de providenciar meios para que as mães deixem seus filhos em creches ou em pré-escolas, enquanto estiverem trabalhando.

O direito à educação infantil não está restrito às mães que trabalham, mas é razoável se admitir, no caso de crianças de até três anos de idade, que seja dada prioridade às mães que trabalham, pois nessa idade elas devem ser incentivadas a ficarem com seus filhos, quando isso é possível. (CANOTILHO, 2013, p. 197)

Diferentemente do inciso I e do inciso II, no que tange ao acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, não é dever do estado proporcionar sua obrigatoriedade ou universalidade nos mesmos moldes apresentados, o que não se confunde com a necessidade de o país continuar e aumentar significativamente os investimentos na rede pública de ensino superior, para reduzir o déficit educacional, pois o mercado de trabalho está em constante evolução tecnológica, e cabe ao poder público acompanhar essas mudanças preparando o profissional capacitado conforme as necessidades do setor empregador.

Tendo em vista a difícil realidade social enfrentada pela maior parte da população brasileira que ainda se depara com o analfabetismo e baixo investimento nos setores básicos, o constituinte elaborou o inciso VII do artigo 208, apresentando, à Carta Magna, o Ensino Noturno Regular adequado às condições do educando.

Seu objetivo foi suprir os mais variados perfis estudantis, como daquele que se encontra sem oportunidade de cursar o ensino regular, como forma de incluir o antes marginalizado do mercado de trabalho à produção de renda e acessar a sociedade civilizada.

Em continuidade, o artigo 209, em consonância com o já apresentado *Princípio do Pluralismo de Ideias e de Concepções Pedagógicas, e Coexistência de Instituições Públicas e Privadas de Ensino*, traduz a observância da aplicação das normas gerais de educação nacional às instituições privadas, tais quais as previstas na própria Constituição Federal e na Legislação Extravagante, bem como submeter sua fiscalização ao Poder Público, tudo com o objetivo de proteger a qualidade do ensino brasileiro:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988).

Novamente, como se observa no artigo 210, o constituinte se preocupou em fixar um conteúdo base para o ensino obrigatório, a equalizar a base da educação nacional. Ademais, verifica-se a importância dada à diversificação das regiões do território brasileiro, cada qual, devendo respeitar suas peculiaridades, e preservar a cultura dos povos indígenas.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

O artigo 211 da Constituição Federal dispõe sobre a repartição em matéria de educação pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.
§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.
§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.
§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988).

Para tanto, deve ser remetido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), a qual pormenoriza a atuação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, embora reforce a colaboração mútua entre tais entes.

O artigo seguinte regulamenta a vinculação do poder público ao financiamento anual do mínimo da receita, sendo: dezoito por cento para a União e vinte e cinco por cento aos demais entes.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino (BRASIL, 1988).

Após estabelecer o financiamento anual mínimo, a Constituição Federal apresenta em seu artigo 2013 uma forma de destinar recurso das escolas públicas às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que preenchidos dois requisitos: finalidade não lucrativa e destinação específica.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 1988).

Por fim, o último artigo da Seção I constante no Capítulo III, vincula o poder público à criação dos Planos Nacionais de Educação.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Essa Lei possuirá duração decenal observando os seguintes objetivos: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País; e, estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Embora a Constituição Federal, a Carta Magna de todo o ordenamento jurídico brasileiro, apresente normas específicas para a Educação, a complexidade que a seara educacional exige faz com que o próprio texto legal reconheça a necessidade de complementação por legislação extravagante, ou seja, outras Leis entre as quais se destacam, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e Plano Nacional de Educação – PNE.

2.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI 9.394/96

Como mencionado, a própria Constituição Federal reconhece que cabe também à LDB especificar a atuação do sistema de ensino federal estadual e municipal, conforme os artigos 16, 17 e 18 respectivamente.

Para essa lei o Sistema Federal de Ensino compreende: as instituições de ensino mantidas pela União; as instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos federais de educação.

Já os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, compreendem as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Por sua vez, os sistemas municipais de ensino compreendem: as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos municipais de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim como as demais Leis Brasileiras e o direito como um todo, têm a necessidade de se reformar e se recriar acompanhando a evolução e as necessidades da sociedade.

Porém, para compreender a atual LDB, necessário retomar no tempo de sua criação, o caminho percorrido pela legislação a qual prevê os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro.

Conforme já discorrido, tal caminho só tomou início pelo processo de democratização liberal, assumido já no final do Estado Novo, no qual a Constituição Federal de 1988 outorgou à União competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Essa outorga constituinte ocorreu com o intuito de oferecer uma educação igualitária e democrática já que a Constituição elevou a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, resultou de um longo processo de tramitação instaurado pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas Leis 5.540/68 (A Lei da Reforma Universitária⁵), 5.692/71 (A Lei da Reforma do Ensino Médio⁶) e posteriormente, substituída pela atual LDB, cuja Lei 9.394/96.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 surgiu a preocupação em garantir o direito à educação nos seus exatos termos, ou seja, por meio de uma escola democrática, em que haveria maior abrangência do sistema público de educação com a regulamentação da educação infantil e estabelecendo avanços ao ensino médio.

Ocorre que o texto final decorreu de um embate entre duas propostas distintas, sendo a primeira liderada pelo Deputado Octavio Elísio, tendo como relator do projeto o deputado Jorge Hage, e a segunda pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício.

Com significativo apoio do então presidente Fernando Henrique Cardoso e Ministro da Educação, Paulo Renato, a proposta dos senadores que mantinha fortemente centralizado nas mãos do governo toda uma estrutura de poder, em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, foi aprovada na Câmara o relatório contendo o texto final da LDB, posteriormente sancionada pela Presidência da República no dia 20, sob o nº 9.394/96.

⁵ Na tentativa de incorporar a ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, ajustou-se a LDB de 61, sancionando a lei de 5.540/68, reformadora da estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária.

⁶ Novamente para atender as novas demandas do ensino primário e médio houve uma nova reforma, concretizada pela lei 5.692/71, que alterou a denominação para ensino de 1º e 2º graus.

Embora para muitos a Nova LDB tivesse permanecido ambígua quanto aos direitos e obrigações garantidores da educação democrática, visto que apenas conceituava, mas não assegurava o próprio cumprimento, para outros, referida Lei instigou a necessidade de adequação da educação aos novos parâmetros legislativos, de forma a estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade do país.

Todavia é impossível deixar de reconhecer que a LDB é a legislação mais completa em benefício da educação, apresentando significativos avanços como a criação do FUNDEF (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a instituição programas do governo federal como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PROUNI (Programa Universidade Para Todos).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 1996 estrutura-se por 9 títulos os quais são assim constituídos:

Quadro 1 – A estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996)

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO			
TÍTULOS	NOME	CAPÍTULOS	SEÇÕES/ ARTIGOS
Título I	Da Educação	-----	Art.1º
Título II	Dos Princípios e Fins da Educação Nacional	-----	Art. 2º e 3º
Título III	Do Direito à Educação e do Dever de Educar	-----	Arts. 4º, 5º, 6º e 7º
Título IV	Da Organização da Educação Nacional	-----	Arts. 8º ao 20
Título V	Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	CAPÍTULO 1: Da composição dos níveis escolares	Art. 21
		CAPÍTULO 2: Da Educação Básica	Seção I: Das Disposições Gerais Art. 22 ao 28;
			Seção II: Da Educação Infantil Art. 29 ao 31;
			Seção III: Do Ensino Fundamental Art. 32 a 34;
		Seção IV: Do Ensino Médio Art. 35 e 36;	

			Seção IV-A: Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Art. 36-A a 36-D;
			Seção V: Da Educação de Jovens e Adultos Art. 37 e 38.
		CAPÍTULO 3: Da Educação Profissional	Art. 39 a 42
		CAPÍTULO 4: Da Educação Superior	Art. 43 a 57
		CAPÍTULO 5: Da Educação Especial	Art. 58 a 60
Título VI	Dos Profissionais da Educação	-----	Art. 61 a 67
Título VII	Dos Recursos Financeiros	-----	Art. 68 a 77
Título VIII	Das Disposições Gerais	-----	Art. 78 a 86
Título IX	Das Disposições Transitórias	-----	Art. 87 a 92

Elaborado pela autora

Como se observa, os nove Títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação faz com que se estabeleçam normas em todos os núcleos educativos, abrangendo todos os níveis da educação, básica a especial, e em todas as esferas. Embora a Lei de 1996 tenha sofrido inúmeras alterações, a estrutura apresentada no Quadro 1 fora integralmente mantida.

Importante esclarecer que as reformas na LDB foram em decorrência de outras Leis, sendo algumas delas: Lei nº 10.287, de 2001; Lei 10.639, de 2003; Lei nº 10.870, de 2004; Lei nº 11.700, de 2008; Lei nº 12.061, de 2009; Lei nº 12.796, de 2013; Lei nº 13.234, de 2015; Lei nº 13.278, de 2016; Lei nº 13.415, de 2017.

Em meio aos 92 artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, há aqueles em que explicitam as principais características do Estado de Direito Democrático, pós Constituição

Federal de 1988 pois eleva a educação como um direito fundamental o assegurando a todos indistintamente.

Já nos primeiros artigos, dos Títulos I e II o legislador se preocupou em apresentar o que é a *Educação*, a quem lhe compete garantir e os princípios básicos deverão ser observados, reforçando o direito democrático à educação, tanto pelo livre acesso ao ensino público, como pela liberdade e igualdade que devem ser prezadas nas escolas.

Art. 1º 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.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

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

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996)

A garantia do ensino público, como um dever do Estado, deve observar a previsão contida no art. 4º, abrangendo desde a educação básica ao ensino médio, permitindo também, as instituições de ensino privadas desde que atendidas as exigências conforme art. 7º da LDB, ambos contidos no Título III.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996)

Já as determinações contidas no Título IV, são direcionadas à organização da educação nacional, distribuindo deveres específicos aos entes da Federação que, em regime de colaboração, organizarão os respectivos sistemas de ensino, incluindo a elaboração de um Plano Nacional de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação.

O Título V, para descrever os níveis e as modalidades de ensino, se desdobrou em outros 5 capítulos, partindo desde a composição, até os objetivos e características de cada educação, básica (infantil, ensino fundamental e médio, profissional técnica de nível médio, de jovens e adultos) da educação profissional, da educação superior e da educação especial.

Também preocupada com os profissionais da educação, em seus artigos do Título VI a LDB reconhece quem são tais profissionais, as mais variadas formações que podem ter desde que observados a modalidade de educação e o nível de ensino, enfatizando, ainda, a necessidade dos sistemas de ensino lhes garantir a formação continuada e a promoção da valorização da profissão.

Com relação aos recursos financeiros, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação resguardou seu Título VII, em seus artigos 68 e 69, por exemplo, para estabelecer quais são as

receitas, as despesas e determinar a função, a forma e o percentual de repasse de cada ente federado.

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:
I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
IV - receita de incentivos fiscais;
V - outros recursos previstos em lei. (BRASIL, 1996)

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (BRASIL, 1996)

Por fim, os Títulos VIII e IX, se encarregam de implicar mais deveres à União que deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, incentivando os programas de ensino à distância e de educação continuada e, como dever final, encaminhar, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes à promulgação da LDB.

Percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 sofreu inúmeras alterações até os tempos de hoje, porém desde sua promulgação, em 1996, todos os legisladores descreveram a educação em todas as suas espécies e modalidades, de forma que, com os mais variados avanços, até mesmo tecnológicos, fosse garantida como um direito fundamentalmente democrático.

CAPÍTULO 3

AS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO

Após compreender a Educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, esse capítulo analisa as principais políticas públicas, as quais reiteram ou redesenham o direito à Educação conforme o avanço da sociedade. Analisa-se o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais desenvolvidas pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, as quais compõem o CNE; o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 - 2024 enfocando suas metas e estratégias e, após, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo CNE em dezembro de 2017. Explicita-se, assim, o contexto econômico, político e social desde a elaboração, aprovação, vigência e eficácia dos referidos textos legais.

3.1 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Embora sua previsão seja ampla, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não consegue abarcar e proteger todo o direito à educação, tanto que em seu art. 9º, IX, §1º, determinou-se à União o dever da criação do Conselho Nacional de Educação - CNE.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

[...] (BRASIL, 1996).

Normatizado pela Lei 9131 de 1995, o Conselho Nacional de Educação revogou o antigo Conselho Federal de Educação (CFE), sendo que, na época, até que fosse efetivamente instalado o CNE, o próprio Ministério da Educação se incumbiu de realizar as tarefas.

Conforme está disposto no portal do Ministério da Educação, O CNE deve, por meio de suas atribuições, encontrar alternativas e instrumentos institucionais que garantam a participação da sociedade em todo o desenvolvimento e avanços na educação.

A Lei 9.131 de 1995 a qual alterou a antiga redação da Lei 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 trazia em seu texto todas as atribuições do CNE.

Art. 1º Os arts. 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passam a vigorar com a seguinte redação:

[...]

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. (BRASIL, 1995)

Como o Conselho Nacional de Educação é composto por duas câmaras, Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior, o art. 9º, §1º e suas alíneas da Lei 9131 de 1995 se encarregaram de atribuir as funções de cada Câmara.

Art.9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.

§ 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica:

- a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;
- b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica;
- f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação;
- g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica;

§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:

- a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior;
- b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;
- d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;

- e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto;
 - f) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino;
 - g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos;
 - h) analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior;
 - i) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior.
- § 3º As atribuições constantes das alíneas d, e f do parágrafo anterior poderão ser delegadas, em parte ou no todo, aos Estados e ao Distrito Federal.
- § 4º O recredenciamento a que se refere a alínea e do § 2º deste artigo poderá incluir determinação para a desativação de cursos e habilitações. (BRASIL, 1995)

O Conselho Nacional de Educação, conforme determina a legislação apresentada, é formado pela Presidência, pela Secretaria Executiva e pelo Conselho Pleno, o qual se divide nas Câmaras de Educação Superior (CES) e Câmara de Educação Básica (CEB).

A vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), não apresenta os artigos mencionados acima, porém em toda a sua estrutura são reconhecidas as atribuições do Conselho Nacional da Educação de forma a zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Quadro 2 – O CNE na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996)

ARTIGO	ATRIBUIÇÃO
Art. 9, §1º	Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.
Art.26, §10º	A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.
Art. 35-A	A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
Art. 36-B, parágrafo único, I	A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I: os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
Art. 39, §3º	Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 48, §1º	Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.
Art. 61, V	Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.
Art. 62, §6º	O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.
Art. 90	As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Elaborado pela autora

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 reforça todos os atributos e as responsabilidades definidas ao Conselho Nacional de Educação pela Lei 9.131/95, tudo para firmar o CNE como Órgão de Estado, o qual se faz presente nas ações, intervenções e interações com os demais sistemas de ensino.

O Conselho Pleno deve propiciar o constante diálogo entre as Câmaras de educação básica e de educação superior, sem qualquer hierarquização, correspondendo às exigências de um Sistema Nacional de Educação, ultrapassando as barreiras burocráticas, mediante uma atuação unitária.

A Câmara de Educação Básica tem como atribuições analisar e emitir pareceres sobre procedimentos e resultados de processos de avaliação da educação infantil, fundamental, média, profissional e especial, deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação; e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE).

As atribuições da Câmara de Educação Superior foram modificadas pela Medida Provisória n.º 147, de 15 de dezembro de 2003, convertida na Lei 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior, revoga a alínea “a” do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os artigos 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação.

O maior desafio do Conselho Nacional de Educação é instaurar um diálogo efetivo, com todos os sistemas de ensino em compromisso com a Política Nacional de Educação, em

regime de colaboração e de cooperação visto que somente assim propiciará a qualidade social da educação brasileira, cuja escola seja na e para a diversidade.

Mais uma vez, observa-se a forte influência do Estado de Direito Democrático e da própria Constituição Federal nas legislações que permeiam a educação. A Escola Democrática, em todos os sistemas de ensino (municipal, estadual, federal), faz com que a diversidade seja comum nos bancos escolares e o direito fundamental à educação seja plenamente garantido.

O art.9º, §1º, “c” e §2º, “c”, da Lei 9.131/95 determina às Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) propostas pelo Ministério da Educação, assim, pode-se afirmar que esta também é uma atribuição do CNE.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias, fixadas pelo CNE, para a Educação Básica e para a Educação Superior, observando a autonomia universitária, que orientam a estruturação curricular das escolas e universidades de todos os sistemas de ensino.

As referidas Diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

As DCNs também estão normatizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que assinala em seu art. 9º, IV o dever da União em estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

A definição das diretrizes curriculares é um processo conjunto e amplamente participativo, contando com a participação do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas.

Embora as DCNs apresentem uma estrutura curricular, que deve ser observada obrigatoriamente pelas escolas e instituições de ensino, a autonomia destas sempre será mantida, pois a elaboração dos currículos deve observar, primordialmente, os alunos e o contexto em que aquela instituição está envolvida, garantindo os conteúdos necessários às competências determinadas pelas diretrizes curriculares.

Pode-se afirmar que as DCNs apresentam às Instituições de Ensino os conteúdos básicos que devem ser trabalhados e em quais etapas tais conteúdos devem ser exigidos. Importante destacar que não se pode confundi-lo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1997 como diretrizes de cada disciplina, elaborados pelo governo federal, e não são obrigatórios por lei.

Estes PCNs, muitas vezes, orientam até mesmo na definição das DCNs pois delineiam a formação dos professores, a produção de materiais didáticos e a própria avaliação do sistema de Educação no que se refere àquela disciplina específica.

Atualmente, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma Diretriz Curricular apresentada pela Câmara de Educação Básica e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação cujas determinações foram voltadas para o ensino médio.

Quanto às DCNs dos Cursos de Graduação, o Parecer nº 776/97 aprovado em 03/12/1997 na Câmara da Educação Superior pelo CNE, tendo como Relatores Cons. Carlos Alberto Serpa, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida, fora significativo pois estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação:

As diretrizes curriculares constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com 3 cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (CNE/CES, 1997)

O art. 53 da LDB, Lei 9394/96, apresenta o direito à autonomia das Instituições de Ensino Superior em desenvolver determinadas atribuições, porém no que tange à fixação de seus currículos de cursos e programas, a observância às diretrizes curriculares pertinentes é obrigatória.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

[...]

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; [...]. (BRASIL, 1996)

Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), como órgão regulador, por meio da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, desenvolve Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) tanto para a educação básica como para a educação superior, tudo na tentativa de fazer valer o direito à educação e, na diferença, garantir a igualdade.

3.2 DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (LEI 10.172/01 E 13.005/14)

Ao conceder à União a responsabilidade normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais, o legislador criou um mecanismo de ordenamentos jurídicos hierarquizados na área da educação o que dificulta um planejamento educacional descentralizado, cuja administração educacional seja compartilhada em uma gestão democrática por todos os sistemas de ensino.

Assim, para consolidar um Sistema Nacional de Educação é fundamental a existência de outros mecanismos jurídicos e principalmente de Planos de Educação que se fundamentem num projeto político-pedagógico verdadeiramente democrático.

A necessidade de um Plano Nacional de Educação já havia sido apresentada em 1932, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, e posteriormente no art. 150, “a” da Constituição Brasileira de 1934. Nessa época criou-se o *Código da Educação Nacional* que, composto por 504 artigos, não teve qualquer eficácia visto que em 1937 adentrou-se no Estado Novo.

De 1932 a 1962 o Plano Nacional da Educação:

Era entendido, grosso modo, como um instrumento da racionalização científica na educação sob a égide da concepção escolanovista. Já no período seguinte, que se estende até 1985, a ideia de plano se converte num instrumento de racionalidade tecnocrática consoante a concepção tecnicista de educação. (SAVIANI, 1998, p. 79)

Já em 1993, surgiu o *Plano Decenal de Educação Para Todos* que, observando a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, se limita à educação fundamental (incluindo a educação infantil), descrevendo um panorama do ensino fundamental e traçando estratégias para alcançar a universalidade da educação fundamental e erradicar o analfabetismo.

Atualmente, a exigência do Plano Nacional de Educação advém desde a Constituição Federal, em seu artigo 214, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos artigos 9º e 87º.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 88)

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

- I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 96)

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal 10.172 de 09 de janeiro de 2001, apresentava objetivos e metas para o ensino fundamental regular, dentre os quais destaca-se: garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na escola; ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório; regularizar o fluxo escolar reduzindo as taxas de repetência e evasão; elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais; autorizar a construção e funcionamento de escolas desde que atendidos os requisitos de infraestrutura definidos; assegurar que todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com a observância das DCNs para o Ensino Fundamental e dos PCNs; promover a participação da comunidade na gestão das escolas entre outros.

O referido PNE vigorou de 2001 a 2010, porém poucas foram as metas eficazmente implementadas, pois a maioria dos municípios e estados não aprovaram uma legislação que garantissem que os recursos chegassem à Educação, tampouco punição para quem descumprisse as ações previstas no PNE. A União também não colaborou, pois o artigo que recomendava o investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação foi vetado pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso.

Com a experiência de um Plano Nacional de Educação com poucos resultados práticos, e com o receio de novamente se aprovar letra morta desde o seu nascedouro, em 25 de junho de 2014, o Congresso Nacional sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 de 2014, com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país.

Esse PNE, contido por 14 artigos normativos, estabelece 20 metas para melhorar a qualidade do ensino brasileiro, também em um prazo de dez anos, das quais 08 tem prazos intermediários, abrangendo desde a educação infantil até a pós-graduação. Para alcançar essas metas, estabelece 254 estratégias que preveem desde o aumento do investimento, melhorias em infraestrutura até a valorização do professor, entre outros.

Quadro 3 – Estrutura do Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 de 2014

Diretrizes do PNE	Art. 2º	<p>I - erradicação do analfabetismo;</p> <p>II - universalização do atendimento escolar;</p> <p>III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;</p> <p>IV - melhoria da qualidade da educação;</p> <p>V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;</p> <p>VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;</p> <p>VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;</p> <p>VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;</p> <p>IX - valorização dos (as) profissionais da educação;</p>
-------------------	---------	--

		X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
Fiscalizadores do PNE	Art. 5º	<p>I - Ministério da Educação - MEC;</p> <p>II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;</p> <p>III - Conselho Nacional de Educação - CNE;</p> <p>IV - Fórum Nacional de Educação.</p> <p>§1º – Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:</p> <p>I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;</p> <p>II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;</p> <p>III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.</p> <p>§2º – A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4o, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.</p>
Fórum Nacional de Educação	Art. 6º	<p>A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.</p> <p>§1º – O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput:</p> <p>I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;</p> <p>II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.</p>

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	Art. 11	O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.
Demais Regulamentações	Artigos 3º, 4º, 7º, 8º, 9º, 10, 12, 13, 14	<p>Art. 3º – As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.</p> <p>Art. 4º – As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.</p> <p>Art. 7º – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.</p> <p>Art. 8º – Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.</p> <p>Art. 9º – Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.</p> <p>Art. 10 – O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.</p> <p>Art. 12 – Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.</p> <p>Art. 13 – O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.</p>

		Art. 14 – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
ANEXO	1 a 20	20 metas acompanhadas de suas respectivas estratégias que somadas totalizam em 254

Elaborado pela Autora

Em forma de Anexo ao Plano Nacional de Educação, constam as 20 metas a serem cumpridas, na vigência da Lei 13.005/2014, busca constante para se alcançar um acesso e uma gestão democrática na educação.

É interessante observar que as metas foram construídas em níveis progressivos de educação, sendo da 1ª à 4ª metas de universalização da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especializada, enfim, metas de universalização do acesso à escola que já constavam na Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, mas não foram cumpridas.

Com as metas seguintes, de 5ª a 12ª, o legislador se preocupou com a alfabetização das crianças até o 3º ano do ensino fundamental; a educação em tempo integral; a fomentar a qualidade da educação e a melhoria do fluxo escolar; a elevar a escolaridade média da população; a elevar a taxa de alfabetização; a oferecer a educação de jovens e adultos integrada a educação profissional; a triplicar as matrículas da educação profissional técnica; e a elevar as matrículas na educação superior.

Somente nas últimas metas, da 13ª à 20ª, apresentaram-se planos aos professores e a latente necessidade de aumentar a quantidade de mestres e doutores, na tentativa de valorização da profissão, principalmente os profissionais do magistério da rede pública e a importância do investimento público na educação por meio do Produto Interno Bruto (PIB).

O acompanhamento do cumprimento das metas do Plano Nacional deve ser realizado pelo Ministério da Educação (MEC), pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação.

Após monitoramento e estudos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme determinação contida no art. 5º, § 2º do PNE, publicará bianualmente um parecer com a evolução no cumprimento das metas estabelecidas.

Algumas metas de universalização que tinham como prazo final o ano de 2016, assim como ocorrera com o PNE anterior de 2001, ainda permanecem pendentes sem o esperado cumprimento no de 2017.

Mais uma vez, percebe-se que os documentos legislativos, ou seja, algumas das políticas públicas voltadas para a educação são completas ao abarcarem os principais direitos e objetivos previstos na Constituição Federal. Porém, a ausência de planos de ação em relação às estratégias, e a não realização dos totais investimentos previstos, fazem com que a lei, desde o seu nascedouro, seja carente de eficácia nos seus exatos termos.

O ordenamento jurídico brasileiro é constantemente inserido de novas Leis, seja de Planos, Diretrizes, enfim, tudo na tentativa de fazer outra norma ter eficácia, ou seja, criam-se normas implementadoras das normas, também na tentativa de avançar conforme as evoluções da sociedade.

3.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular, construída em sua primeira versão, em 2015, que recebeu 12 milhões de contribuições; a segunda, em 2016, que foi objeto de intensos debates institucionais e seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Em 06/04/2017, outra versão foi finalmente apresentada ao Conselho Nacional de Educação que a aprovou em 15/12/2017, foi homologada pelo Ministério da Educação em 20/12/2017, seguindo para posterior apresentação ao Congresso Nacional.

Desde já, é necessário esclarecer que a versão final da BNCC encaminhada ao Ministério da Educação ainda não contou com o documento para o ensino médio, mas ela é tão somente referente à educação infantil e ao ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, segundo o presidente do CNE, Eduardo Deschamps, deve ser encaminhada ainda nos primeiros meses de 2018, cuja aprovação deverá ocorrer no primeiro semestre de 2018, posto que além do texto ser menor, o único desafio será adequar a BNCC à reforma do Ensino Médio já realizada.

Na própria introdução do documento intitulado *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), encontra-se a seguinte definição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos

propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017)

É interessante observar que o surgimento da BNCC estava previsto desde a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 210 previa a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Em adequação à previsão contida na Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 também prevê dois conceitos fundamentais para a construção de uma base curricular. O artigo 26 da LDB/1996 garante que o currículo traria os conteúdos essenciais para a aprendizagem em cada etapa da Educação Básica.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Ou seja, é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica, pois conterá as competências gerais e específicas que os alunos devem desenvolver em todas as áreas e componentes curriculares, descrevendo as habilidades que devem ser desenvolvidas e em quais as etapas da Educação Básica, Infantil e Ensino Médio.

A reforma do ensino médio, advinda da Medida Provisória (746/2016), posteriormente sancionada pelo Presidente Michel Temer, trata de uma flexibilização da grade curricular que permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. Essa mudança aproximará a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho, permitindo que o aluno se dedique ao conteúdo de sua vocação, seja para a graduação, seja para o mercado de trabalho.

O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum e ainda prevê os possíveis conteúdos optativos observando os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica.

Quadro 4 – Estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017)

Educação Básica			
Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio (em construção)
Direito de aprendizado e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se;	Áreas do Conhecimento	Anos iniciais: 1º ao 5º ano	Itinerários Formativos: 1. Linguagens e suas tecnologias; 2. Matemática e suas tecnologias; 3. Ciências da natureza e suas tecnologias; 4. Ciências humanas e sociais aplicadas; 5. Formação técnica e profissional;
		Anos finais: 6º ao 9º ano	
Campos de Experiência: <ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outros e o nós; • Corpo, gestos e movimentos; • Traços, sons, cores e formas; • Oralidade e escrita; • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. 	Competência específicas da área: devem ser promovidas ao longo de 9 anos.		Carga Horária: 60% conteúdos comuns da BNCC 40% conteúdos optativos
Objetivos de aprendizado e desenvolvimento	1 a 6 meses: explorar sons	Competências Curriculares	Inglês: disciplina obrigatória a partir do 6º do Ensino Fundamental
	1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses: criar sons		
	4 anos a 5 anos e 11 meses: utilizar sons	Competências específicas de componente: observação das unidades temáticas para	Aumento de 800 horas anuais para 1400 horas anuais.

		desenvolvimento de habilidades tais como clareza, precisão e explicitação.	
--	--	--	--

Elaborado pela Autora

Assim, conforme determinação legal, as competências e diretrizes curriculares são comuns, embora os currículos sejam diversos, as aprendizagens essenciais sempre serão garantidas, observando o contexto da realidade local da escola e do aluno e, principalmente, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas.

Ainda verificando a evolução histórica dos documentos legislativos até a BNCC, observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram responsáveis pelo desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo o de 1997 responsável pelo 1º ao 5º ano; de 1998 pelo 6º ao 9º ano; de 2000 pelo PCNs para o Ensino Médio o qual ainda era dividido em quatro partes.

Já em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.0005/2014, a BNCC se demonstrava inserida em estratégias de quatro metas:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; (BRASIL, 2014)

Nos trechos mencionados acima, o PNE reforça o *Pacto Interfederativo* pelo qual se espera que a BNCC supere a fragmentação das políticas educacionais e possibilite o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo.

A Base Nacional Comum Curricular foi desenvolvida com foco na aprendizagem como estratégia de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades,

pois garantiria a equidade e igualdade na educação, o que permite a integração da pluralidade e da diversidade.

O documento cuja elaboração foi amplamente participativa e democrática, ainda em sua terceira versão foi submetido a Audiências Públicas, em Manaus, no dia 07/07/2017, em Olinda no dia 28/07/2017, em Florianópolis no dia 11/08/2017, na cidade de São Paulo, no dia 25/08/2017 e, por último, na cidade de Brasília, em 11/09/2017.

Finalizado o texto, apreciado e aprovado em 15/12/2017, sem o conteúdo do Ensino Médio, foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), e já remetido ao Ministro da Educação, que a homologou em 20/12/2017, encaminhando-a ao Congresso Nacional para, somente após, entrar em vigor.

Já em vigência, a implementação da BNCC ocorrerá em conjunto com as redes de ensino que terão a tarefa de adequar seus currículos, visto que a Base será referência obrigatória nas escolas públicas e particulares, em todo o Brasil.

Assim, em pleno estado de direito democrático, a BNCC garantirá que os currículos contextualizem os conteúdos, de acordo com as especificidades locais e regionais da Instituição de Ensino, pois estabelecerá direitos iguais de aprendizagem, organizará a progressão do ensino e apontará o que se espera da escola em tal Estado, em que a os maiores objetivos são uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Após compreender o estado democrático de direito, o contexto político-econômico e social da atual sociedade em rede, e como o direito à educação está garantido nos documentos legislativos, possível será a compreensão da Alfabetização Midiática e Informacional.

CAPÍTULO 4

A ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA E INFORMACIONAL – AMI

Este último capítulo apresenta a Alfabetização Midiática e Informacional – AMI, nos exatos termos em que foi apresentada e proposta pela UNESCO. Em um primeiro momento situa-se o espaço e o tempo de constituição da ONU e, posteriormente a criação da UNESCO apontando, detalhadamente, os princípios e objetivos da organização. Após, discorre-se sobre a AMI desde o seu conceito, compreensível como composto, as competências que lhe competem, os benefícios, a importância de tais competências na atual sociedade em rede, quais os atores responsáveis pela AMI e os requisitos para sua implementação. Demonstra-se também a importância do marco de avaliação da AMI e sua realização por cada Estado-membro nos dois graus. Ao final, por meio da análise de documentos, observam-se as principais legislações brasileiras educacionais, e as políticas públicas adotadas diante da AMI, comparando-as ao formato de políticas e estratégias apresentadas pela UNESCO.

4.1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNESCO

Após a 2ª Guerra Mundial, em um cenário de desordem e violência, 44 Delegações solicitaram uma Conferência das Nações Unidas para criação de uma organização educacional e cultural a fim de evitar uma nova guerra mundial e, finalmente, estabelecer a paz mundial.

Naquele momento, o mundo estava traumatizado com as mais de 50 milhões de mortes em seis anos, com as imagens dos campos de concentração nazistas que mantinham em condições subumanas outras minorias, além dos judeus, como dos ciganos, dos homossexuais, e das testemunhas de Jeová.

Todos espantados com a face mais terrível das atrocidades que o homem é capaz de cometer, e ainda vivendo em um mundo polarizado pelo capitalismo e socialismo, dos Estados Unidos da América versus a União Soviética, alguns estados perceberam a necessidade de se unirem para o reestabelecimento e garantia da paz mundial.

Assim, em 24 de outubro de 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas. Já em novembro de 1945, foi consolidada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo Ato Constitutivo entrou em vigência somente em 4 de novembro de 1946, após a ratificação por 20 países signatários.

Somente em 1958 a UNESCO teve a sua sede permanente inaugurada em Paris, projetada por Marcel Breuer (EUA), Pier-Luigi Nervi (Itália) e Bernard Zehrfuss (França).

Como primeiro presidente, Sr. Julian Huxley (1946-1948), encarregou-se de elaborar o documento intitulado, *Unesco: It's Purpose And It's Philosophy*,⁷ o qual norteava os objetivos e estratégias do órgão.

Dentre as diversas passagens do documento, importante destacar o entendimento de Huxley, de que somente a educação e a cultura poderiam estabelecer a paz mundial:

Sua Constituição define esses objetivos de forma mais completa. O preâmbulo começa com as nobres palavras do Sr. Attlee - "uma vez que as guerras começam nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas". Após, continua expressando os perigos da ignorância - "a ignorância dos caminhos e vidas tem sido uma causa comum ao longo da história da humanidade, é dessa suspeita e desconfiança entre os povos, além das próprias diferenças entre si que muitas vezes foram invadidos em guerra ". E depois prossegue para apontar que a guerra tem sido possível graças à negação de certos princípios básicos - "os princípios democráticos da dignidade, igualdade e respeito mútuo dos homens" - visto que tais princípios são substituídos pela "doutrina da desigualdade dos homens e das raças". A partir dessas premissas, aponta que "a ampla difusão da cultura e educação da humanidade para a justiça, liberdade e paz, são indispensáveis para a dignidade do homem e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir em espírito de assistência mútua e preocupação". Por fim, desenha a conclusão notável, nunca antes incorporada em um documento oficial: "a paz baseada exclusivamente nos arranjos políticos e econômicos dos governos seria inadequada e impossível, uma vez que não seria possível garantir o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo. Conclui que "a paz deve, portanto, ser fundada sobre a solidariedade intelectual e moral da humanidade"⁸. (HUXLEY, 1946, p.5)

Conforme demonstrado no trecho citado, os principais objetivos gerais da UNESCO seriam servir aos fins e objetivos das Nações Unidas e promover todos os aspectos da educação, ciência, e cultura nos mais amplos sentidos das palavras e mais especificamente: contribuir para a consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural.

⁷ Referido documento não fora traduzido para o português, porém encontra-se integralmente disponível, em PDF, no seguinte endereço eletrônico: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000681/068197eo.pdf>.

⁸ Its Constitution defines these aims more fully. The preamble begins with Mr. Attlee's noble words - "since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defenses of peace must be constructed": it continues by stressing the dangers of ignorance - "ignorance of each other's ways and lives has been a common cause, throughout the history of mankind, of that suspicion and mistrust between the peoples of the world through which their differences have all too often broken into war": and then proceeds to point out that the late war was made possible by the denial of certain basic principles-"the democratic principles of the dignity, equality and mutual respect of men"-and by the substitution for them of "the doctrine of the inequality of men and races." From these premises it proceeds to point out that "the wide diffusion of culture, and the education of humanity for justice and liberty and peace, are indispensable to the dignity of man and constitute a sacred duty which all the nations must fulfil in a spirit of mutual assistance and concern" : and draws the notable conclusion, never before embodied in an official document, that a peace "based exclusively upon the political and economic arrangements of governments" would be inadequate, since it could not "secure the unanimous, lasting and sincere support of the peoples of the world," and that "the peace must therefore be founded, if it is not to fail, upon the intellectual and moral solidarity of mankind". (HUXLEY, 1946, p. 5)

Huxley aponta que a UNESCO deveria ser a *polícia do pensamento*, e assim deveria ser trabalhada juntamente com uma filosofia humanista científica e humanista evolucionária, também já se atentando para as diversidades e avanços que os povos e a sociedade enfrentariam.

Os 193 Estados Integrantes da UNESCO são os mesmos Estados-Membros da Organização das Nações Unidas, exceto Estados Unidos, Israel e Liechtenstein.

Vale aclarar que a retirada dos Estados Unidos e de Israel fora divulgada em meados de outubro e novembro de 2017, mas somente se concretizará em 31/12/2018. Ambos os Estados justificaram a retirada da UNESCO com críticas à organização, sendo que dentre os principais motivos, destacaram a constante posição anti-israelita e as incontáveis dívidas da organização.

Os Estados Unidos ainda afirmaram que, embora não lhe seja mais interessante, a participação como Estado-membro, não deixará de acompanhar e de apoiar a UNESCO.

O Brasil, Estado co-fundador da ONU e ainda como Estado-membro da UNESCO, teve esta representação estabelecida em 1964, com a fundação do gabinete em Brasília, porém só efetivamente iniciou suas atividades em 1972.

Desde seu estabelecimento, as prioridades da UNESCO em território nacional são a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.

Tais prioridades reforçam as principais áreas de atuação da UNESCO, quais sejam: a educação, as ciências naturais, as ciências humanas e sociais, a cultura, a comunicação e a informação.

Atualmente, vislumbrando o constante avanço tecnológico e o amplo acesso às mídias no ciberespaço, o que construiu a sociedade em rede ou a teia global, e que também permite que qualquer pessoa esteja a todo o tempo e em todos os lugares, desenvolvendo uma nova cultura midiática, que a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura construiu um programa que seria capaz de garantir à sociedade os seus direitos fundamentalmente sociais do livre acesso à informação, da comunicação, da educação e da cultura.

Tal programa, denominado de Alfabetização Midiática e Informacional – AMI, seria capaz de oferecer um conjunto de competências necessárias a todos, professores e alunos, para uma eficaz educação no século XXI, e pleno estado neoliberal, em que a tecnologia e as chamadas TICs dominam as relações do homem.

Para a UNESCO, a antiga alfabetização tradicional na qual se aprendia tão somente a ler, escrever e fazer cálculos já não seria mais suficiente para efetivamente garantir os direitos fundamentais à educação, informação, comunicação e cultura.

Dessa forma, a UNESCO defende que a Alfabetização Midiática e Informacional é um pré-requisito para o desenvolvimento sustentável e uso consciente da informação, das mídias e das TICs, garantidora da liberdade de expressão e do acesso à informação. Somente após uma sociedade alfabetizada midiática e informacionalmente que, no mundo, prevaleceria a paz, a liberdade, a igualdade e a democracia.

4.2 – O QUE É A ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL – AMI

4.2.1 – A AMI NOS DOCUMENTOS DA UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, desenvolveu a Alfabetização Midiática e Informacional para garantir à sociedade o direito à informação, à comunicação, à educação e à cultura, visto que esses direitos seriam básicos para a manutenção da paz mundial.

Também foi embasada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)⁹, esboçada principalmente pelo canadense John Peters Humphrey, e adotado pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, principalmente na previsão contida em seu artigo 19, que a UNESCO desenvolveu a AMI em defesa dos direitos humanos básicos.

Artigo 19º – Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão. (PARIS, 1948)

A atual preocupação da UNESCO reforça o que o seu primeiro presidente, Sr. Julian Huxley (1946-1948), no documento intitulado, *Unesco: It's Purpose And It's Philosophy*, já previa. A Organização deve possuir uma filosofia, na qual prevaleça o humanismo evolucionário para que sua atuação esteja em acordo ao tempo e ao modo de viver da sociedade.

Tal filosofia também foi fortemente defendida pelo sociólogo Bauman, que, em *Medo Líquido* (2008), apresenta a ideia de que no mundo pós-moderno a sociedade estaria propensa

⁹ Documento traduzido e disponível na íntegra, em PDF no seguinte endereço eletrônico: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 18/01/2017.

à diversas mudanças, rápidas e imprevisíveis, sendo dever do Estado, enquanto soberano, se adequar a tal fluidez na garantia dos direitos fundamentais.

O forte crescimento do Estado neoliberal, ou pós-moderno para alguns autores, no qual se vislumbra o intenso uso das tecnologias, das mídias digitais, das tecnologias de informação e comunicação, ou seja, de todo um ciberespaço que transformou a sociedade em uma teia global, impondo-a a uma cultura midiática fortemente caracterizada pelo empresariamento de si mesmo, despertou na Organização a necessidade de avançar no conceito e modo de alfabetização.

Na tentativa de apresentar o conceito, as noções básicas, atores, requisitos de implementação, formas de avaliação, como formar professores, o que deve ser ensinado em sala de aula, entre outros aspectos relevantes da Alfabetização Midiática e Informacional, a UNESCO desenvolveu, mediante a contribuição de todos os seus Estados-membros, documentos com tais orientações a serem seguidas por seus Estados, permitindo que cada um se atentasse para as suas individualidades e especificidades.

Já traduzidos para o português, o Brasil pode se valer de três documentos para incorporar a Alfabetização Midiática e Informacional como política pública, sendo assim intitulados: *Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para formação de professores*¹⁰ (2013), *Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias*¹¹ (2016), *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País*¹² (2016).

O primeiro documento, dividido em duas partes, cuja parte 1 denominada por *Matriz Curricular e de Competências*, e a parte 2 denominada por *Módulos centrais e módulos complementares*, demonstra inicialmente a unificação das noções de alfabetização midiática e informacional, os benefícios e requisitos da AMI, os principais tópicos do currículo de AMI para a formação de professores, a matriz curricular e uma visão política, o conhecimento sobre a mídia e a informação para um discurso democrático com a participação social, a avaliação midiática e informacional, a produção e uso das mídias, as competências centrais dos professores e as pedagogias para o ensino e aprendizagem da AMI.

¹⁰ Documento disponível na integralidade, em PDF no endereço eletrônico: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>. Acesso em 18/01/2017.

¹¹ Documento disponível na integralidade, em PDF no endereço eletrônico: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246421POR.pdf>. Acesso em 18/01/2017.

¹² Documento disponível na integralidade, em PDF no endereço eletrônico: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246398POR.pdf>. Acesso em 18/01/2017.

A segunda parte, um compêndio de artigos, é composta por nove módulos centrais: cidadania, liberdade de expressão e informação, acesso à informação, discurso democrático e aprendizagem continuada; notícias e ética midiática e informacional; a representação nas mídias e na informação; linguagens nas mídias e na informação; publicidade; novas mídias e mídias tradicionais; oportunidades e desafios da internet; alfabetização informacional e habilidades no uso de bibliotecas; e comunicação, AMI e aprendizagem – módulo de recapitulação.

Além desses módulos centrais, a segunda parte do primeiro documento ainda é composta por cinco módulos complementares: o público; mídia, tecnologia e aldeia global; edição digital e retoques computacionais; planos e ângulos de câmera – a transmissão de significados; a publicidade transnacional e as “supermarcas”.

Já o segundo documento, também é dividido em duas partes, sendo a primeira um resumo sobre as políticas públicas da AMI, e a segunda se compõe de diretrizes para a formulação de políticas e estratégias da AMI.

Nesse documento, a UNESCO se preocupou em descrever detalhadamente desde o marco teórico de desenvolvimento da AMI, o seu conceito composto, quais os potenciais benefícios e beneficiados da AMI, como decorreria a formulação de políticas da AMI, como seriam desenvolvidas as estratégias para a AMI, a AMI como um diálogo intercultural, entre outros aspectos.

Quadro 5 – AMI: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias

Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias	
Parte 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. A importância de políticas e estratégias da alfabetização midiática e informacional na era digital; 2. A AMI como um conceito composto; 3. Benefícios das políticas e estratégias da AMI; 4. Marco teórico/de desenvolvimento para as políticas e estratégias da AMI; 5. Desenvolvimento de políticas da AMI; 6. Desenvolvimento de estratégias da AMI;

	7. Referências Bibliográficas.
Parte 2	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 1: Alfabetização midiática e informacional como um conceito composto: maior impacto no desenvolvimento; • Capítulo 2: Marco teórico/de desenvolvimento para políticas e estratégias da AMI; • Capítulo 3: Formulação de Políticas da AMI; • Capítulo 4: Desenvolvimento de estratégias da AMI; • Capítulo 5: Alfabetização Midiática e Informacional como diálogo intercultural: uma síntese crítica;

Elaborado pela Autora

O terceiro documento, destinado à importância da avaliação da AMI, foi dividido em três capítulos. O primeiro, denominado por *A lógica por trás do desenvolvimento do Marco de Avaliação da AMI*, apresenta o conceito evolutivo de alfabetização midiática, os atores, benefícios e requisitos da AMI.

Em seu segundo capítulo, *Marco de Avaliação da AMI* a UNESCO expõe o que é o Marco de Avaliação da AMI, o grau 1, analisando a competência do país, o grau dois analisando as competências da AMI e o valor agregado de tais avaliações integradas.

No último capítulo, *Orientações metodológicas para realizar a avaliação da AMI*, a UNESCO expõe: os passos para a adaptação nacional do Marco de Avaliação; os modelos estatísticos para mensuração; o sistema de avaliação e seu custo benefício; as orientações técnicas e outras aplicações dos resultados obtidos.

Conforme apontado, a UNESCO desenvolveu documentos para garantir aos seus Estados-membros a ampla e eficaz Alfabetização Midiática e Informacional. Para tanto, trouxe em todos os documentos desde o marco teórico de desenvolvimento, a explicação do conceito composto e todas as competências a serem desenvolvidas, quais os requisitos para o Estado desenvolver a AMI, os principais atores dessa nova alfabetização, seus principais benefícios, a forma de avaliação, a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas e, principalmente, como cada Estado-membro identificaria as suas peculiaridades para adequar tais políticas.

Importante notar que todos os conceitos-chave para a compreensão da Alfabetização Midiática e Informacional são reiterados e explicitados nos três documentos, seja através de uma breve passagem, seja com conteúdo mais denso, respeitando sempre seu objeto em destaque.

Por fim, vale ressaltar que em todos os documentos há um Glossário ao final, com as definições de todos os principais termos que nortearam o desenvolvimento da Alfabetização Midiática.

4.2.2 – O CONCEITO E AS COMPETÊNCIAS EM AMI

A preocupação e a importância de criar uma sociedade baseada no conhecimento, inclusiva, pluralista, multiculturalista, democrática e pacífica, além de garantir a governança moderna e a cidadania global no mundo digital, fizeram com que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura desenvolvesse a Alfabetização Midiática e Informacional.

Nesse sentido a UNESCO unificou dois conceitos, combinando duas áreas distintas, informação e mídia, para alcançar o seu objetivo. Nessa junção, a alfabetização informacional, área em que se concentra a preocupação com o real acesso à informação e o uso ético da informação, teria um enfoque na definição e articulação de necessidades informacionais, localização, acesso à informação, organização da informação, uso ético da informação, comunicação da informação e uso das habilidades de TICs no processamento da informação.

Já a alfabetização midiática abarcaria a capacidade de compreensão da função e objetivos das mídias e a capacidade do ser humano de utilizar racionalmente as mídias como direito à liberdade de expressão sem se tornar escravo da mídia.

Dessa forma, a alfabetização midiática se concentraria na compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas, compreensão das condições sob as quais as

mídias podem cumprir suas funções, avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia, compromisso junto as mídias para a autoexpressão e a participação democrática, e revisão das habilidades necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários.

Ocorre que a própria UNESCO reconhece que existem inúmeras expressões, para tentarem conceituar a alfabetização em mídia e informação, que são utilizadas em todo o mundo e sem qualquer distinção. Como por exemplo: alfabetização no uso da internet, alfabetização digital, alfabetização no uso de bibliotecas, sendo que não há consenso da expressão correta.

Muitas dessas terminologias continuam sendo objeto de discussão e são aplicadas de maneiras distintas, dependendo do contexto profissional ou da prática cultural das comunidades às quais pertencem seus usuários. Globalmente, muitas organizações usam a expressão mídia-educação (ME), que às vezes é aceita como um conceito que abrange tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional. O uso que a UNESCO faz da expressão AMI busca harmonizar as diferentes noções à luz de plataformas convergentes de utilização. (WILSON, 2013, p.19)

Desta forma, a AMI apresentada pela UNESCO seria a única capaz de efetivar os quatro princípios, listados pela ONU como garantidores de uma sociedade do conhecimento igualitária, sendo eles: o acesso igual à educação de qualidade para homens, mulheres, meninas e meninos; o multiculturalismo garantidor da expressão da diversidade cultural; o acesso universal à informação para todos, principalmente às informações de domínio público; e a liberdade de expressão com indicações para a igualdade de gêneros.

Como exposto, não há uma definição única e específica que aponte um conceito, um significado para a Alfabetização Midiática e Informacional; as diretrizes apresentadas pela UNESCO, em todos os seus documentos, apontam a AMI como um conceito composto.

O referido conceito composto abrange os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que permitirão o verdadeiro ser cidadão no novo mundo da tecnologia, do ciberespaço, da cultura digital, enfim, viver democraticamente em pleno estado neoliberal da sociedade em rede.

Conforme apresentado pela UNESCO no documento intitulado por *AMI: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias*, à página 14, a AMI, para garantir os quatro princípios, permitirá o desenvolvimento das principais competências.

Quadro 6 – Competências às quais a AMI será capaz de desenvolver:

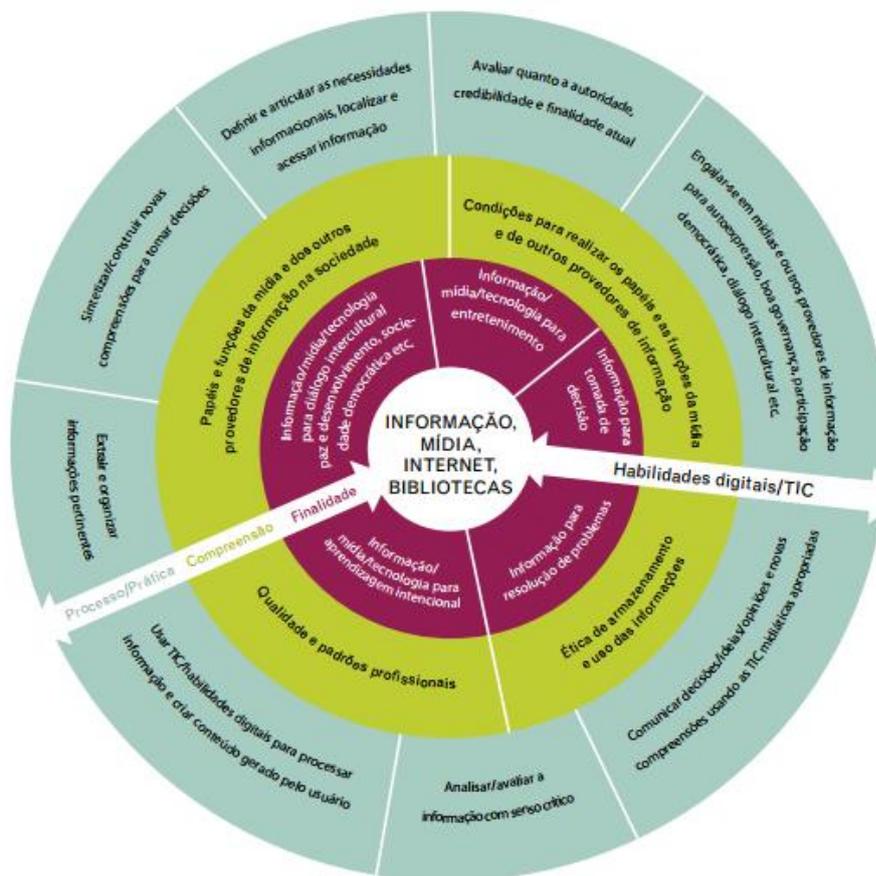
Compreensão do papel e das funções da mídia e de todos os provedores de informação;
Compreensão de como as funções das mídias podem ser executadas;
Reconhecimento da necessidade da informação;

Localização e acesso das informações relevantes;
Avaliação, com senso crítico, da autoridade, da credibilidade e da finalidade da informação e do conteúdo das mídias;
Extração e organização da informação e de todos os conteúdos das mídias;
Utilização das ideias abstraídas dos conteúdos
Comunicação entre grupo de pessoas com ética e responsabilidade sobre o conhecimento obtido de determinado assunto, e em uma forma e meio de comunicação apropriado;
Utilização das habilidades em TIC para processar a informação e produzir conteúdo;
Inclusão e utilização das mídias para a autoexpressão, o diálogo, a comunicação e a participação democrática.

Elaborado pela Autora

Para o pleno desenvolvimento de tais competências, a UNESCO, no mesmo documento mencionado, apresenta uma proposta de matriz conceitual, apontando aos seus Estados-membros todos os mínimos conceitos que integram e compõem a Alfabetização Midiática e Informacional, conforme imagem abaixo.

Imagem 1 – Alfabetização midiática e informacional: uma proposta de matriz conceitual¹³



¹³ Imagem retirada do documento da UNESCO intitulado *Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias*, página 16.

Nesse sentido, a UNESCO destaca que a matriz conceitual em AMI abrange todas as formas de mídia de prover informação, desde as mais novas, como a própria internet, às mais antigas, como biblioteca, museus e rádios.

[...] reconhece a importância de todas as formas de mídia (incluindo mídias comunitárias) e de todos os outros provedores de informação, incluindo bibliotecas, acervos, museus, editoras e aqueles na internet. O conceito se baseia na convergência entre telecomunicação e radiodifusão e entre as muitas formas de mídia e provedores da informação. É importante notar que o conceito não está limitado às TIC, pois inclui também as tradições orais. (GRIZZLE, 2016, p.14)

Para a compreensão da matriz conceitual apresentada pela UNESCO, necessário destacar o objeto específico a que se destina o *círculo*¹⁴ e o seu objetivo maior.

Quadro 7 – A proposta de matriz conceitual em AMI:

Proposta da Matriz - Círculos	Objeto Específico	Objetivo
Informação, Mídia, Internet, Bibliotecas	As fontes de informação e os meios pelos quais a informação é transmitida.	Acesso à informação e às mídias.
<ul style="list-style-type: none"> • Informação para resolução de problema; • Informação para tomada de decisão; • Informação/mídia/tecnologia para entretenimento; • Informação/mídia/tecnologia para diálogo intercultural, paz e desenvolvimento, sociedade democrática etc; • Informação/mídia/tecnologia para aprendizagem intencional. 	Finalidade: As razões pelas quais as pessoas usam as informações e engajam-se nas mídias.	Conscientização para utilização das informações e inserção nas mídias.
<ul style="list-style-type: none"> • Ética de armazenamento e uso das informações; • Condições para realizar os papéis e as funções da mídia e de outros provedores de informação; • Papéis e funções da mídia e dos outros provedores de informação na sociedade; • Qualidade e padrões profissionais. 	Compreensão: O conhecimento básico que os cidadãos devem ter sobre operações, funções, natureza e padrões profissionais e éticos estabelecidos de todas as formas de mídia e outros provedores de informação.	Análise crítica e uso ético das informações.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar decisões/ideias/opiniões e 	Processo/Prática: Competências que os cidadãos devem adquirir para criar e usar as informações	Direito à Informação, liberdade de expressão, comunicação, educação e a democracia.

¹⁴ Termo utilizado pela UNESCO para se referir às divisões criadas na imagem que representa a matriz conceitual em AMI.

<p>novas compreensões usando as TIC midiáticas apropriadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engajar-se em mídias e outros provedores de informação para autoexpressão, boa governança, participação democrática, diálogo intercultural, etc; • Avaliar quanto a autoridade, credibilidade e finalidade atual; • Definir e articular as necessidades informacionais, localizar e acessar informação; • Sintetizar/construir novas compreensões para tomar decisões; • Extrair e organizar informações pertinentes; • Usar TIC/habilidades digitais para processar informação e criar conteúdo gerado pelo usuário; • Analisar/avaliar a informação com senso crítico. 	<p>e os conteúdos midiáticos com eficiência e ética, assim como para se engajarem no uso da mídia e dos outros provedores de informação, como parte de sua vida social, econômica, política, cultural e pessoal.</p>	
--	--	--

Elaborado pela Autora

Como demonstrado na imagem retirada do documento da UNESCO intitulado *Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias*, página 16, a UNESCO incorporou em sua matriz conceitual em AMI todos os conceitos norteadores da própria AMI, estabelecendo as *Habilidades digitais/TIC* como um instrumento necessário para alcançar a informação, a mídia, a internet e as bibliotecas. Porém tal instrumento também seria necessário ao cidadão para lhe permitir delimitar a finalidade daquela informação, compreender determinadas funções, papéis, qualidades e a ética das mídias e dos provedores de informação, bem como desenvolver todas as competências no processo de conhecimento da informação.

Assim, as *habilidades digitais/TIC* são definidas nos documentos da UNESCO como:

Em inglês: Information and Communication Technologies (ICT) São todos os meios técnicos utilizados para lidar com as informações e facilitar as comunicações, incluindo os equipamentos de computadores e redes, bem como os programas necessários. Em outras palavras, as TIC consistem em tecnologias de informação, juntamente com a telefonia, as mídias de transmissão e todos os tipos de processamento e transmissão de áudio e vídeo. Elas enfatizam o papel das comunicações (linhas de telefone e sinais sem fio) na moderna tecnologia de informação. (GRIZZLE, 2016, p.198)

Conforme a própria UNESCO reconhece, é impossível desenvolver a Alfabetização Midiática e Informacional e todas as suas competências, sem que o cidadão tenha a completa habilidade digital, ou seja, tenha o meio, o instrumento e a própria tecnologia da informação que lhe garantirão o acesso à informação.

Ocorre que é nesse contexto de importância das TICs que a sociedade se depara com a forte política e a corrente protecionista que tenta reduzir o empoderamento da tecnologia, do ciberespaço, da própria cultura midiática e, portanto, da AMI.

O conceito de empoderamento é muito comum na área de desenvolvimento. É usado com tanta frequência que é comumente percebido de forma incorreta como desprovido de significado. Porém, o empoderamento é um aspecto central do desenvolvimento, é um meio e o fim. Alguns autores concebem o termo como uma ideia libertadora, em que os indivíduos e os grupos apresentam o controle sobre suas vidas; uma forma de autodeterminismo. Outros autores consideram empoderamento uma extensão da agência, da habilidade de um indivíduo ou de um grupo, bem como da liberdade de decidir e fazer escolhas fundamentadas para atingir seu objetivo. (GRIZZLE, 2016, p.82 apud ALKIRE, 2007; LAWSON, 2011; IBRAHIM; MOSER, 2013)

Para evidenciar a importância de abandonar o protecionismo e desenvolver o empoderamento, a Organização das Nações Unidas elencou os benefícios do empoderamento por meio da AMI em contraponto ao protecionismo.

Imagem 2 – Empoderamento versus protecionismo¹⁵

APENAS PROTECIONISMO	ÊNFASE NO EMPODERAMENTO
Ênfase somente na avaliação da mídia e dos outros provedores de informação	Complementa as competências relacionadas à análise crítica da mídia e dos outros provedores de informação com outras competências para compreender e defender o desenvolvimento aberto da mídia e informação.
Limita o acesso à tecnologia	Fornecer acesso total à tecnologia necessária para que as pessoas sejam alfabetizadas em mídia e informação e usem essas competências para interagir com os indivíduos e a mídia e outros provedores de informação, assim como com outras instituições sociais, políticas, culturais e econômicas.
Limita o acesso ao conteúdo considerado ruim	Permite o acesso e garante que os indivíduos adquiram as competências em AMI para poder avaliar o conteúdo sem ajuda de ninguém e tomar uma decisão informada, tanto para aceitá-lo quanto rejeitá-lo.
Ênfase nos regulamentos e nas leis	Coloca ênfase na AMI para que todos os cidadãos, e não apenas grupos de interesses específicos, possam reivindicar leis e regulamentos necessários.
Ênfase nos sistemas e nos processos	Coloca ênfase nas pessoas, garantindo sua aquisição de competências em AMI, para que saibam escolher sistemas e processos.
Compreende os cidadãos como passíveis	Os cidadãos são uma parte ativa da tomada de decisão.

¹⁵ Imagem retirada do documento da UNESCO intitulado *Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias*, página 83.

Protege temporariamente os cidadãos de informação/conteúdo potencialmente prejudicial	Garante o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos cidadãos para que analisem criticamente a informação e a mídia – uma abordagem de longo prazo.
Ênfase no policiamento do Estado aplicado à mídia e a outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet	Coloca ênfase nos cidadãos alfabetizados em mídia e informação que podem ajudar a descobrir usos antiéticos de informações e mídias, enquanto atuam como provedores e usuários éticos de conteúdo.
Perigo de regulamentação excessiva	Equilibra regulamentação com empoderamento por meio da AMI.
Possibilidade de restrições nos direitos dos indivíduos e grupos	A AMI permite que os cidadãos aproveitem plenamente os benefícios dos direitos humanos.
Perigo de ênfase excessiva nos possíveis pontos negativos da mídia e de outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet	Enfatiza as oportunidades oferecidas pelo acesso a informações, mídias, bibliotecas, internet etc., enquanto empodera os cidadãos para que se protejam contra potenciais riscos.
Ênfase nos direitos autorais dos recursos científicos e educacionais	Reivindica, por meio da AMI, recursos educacionais abertos e acesso aberto às informações científicas.
Ênfase na segurança	Garante aos cidadãos o desenvolvimento das competências da AMI que permitirão compreender que não podem ter 100% de privacidade se os governos tiverem de manter sua segurança dentro e fora da internet. Permite que os grupos da sociedade civil sejam envolvidos na tomada de decisões relacionadas.

O empoderamento por meio da alfabetização midiática e informacional seria um forte contribuinte para a construção da sociedade baseada no conhecimento:

A sociedade do conhecimento existe onde uma ampla variedade de grupos – incluindo profissionais, usuários de mídia e informação em geral e cidadãos –, sem acesso prévio à tecnologia, interage, busca e usa informação e mídia, assim como acessa e cria conhecimento em vários campos usando as TIC (GRIZZLE, 2016, p. 87 apud HUYER; HAFKIN, 2007).

Conforme demonstrado, a UNESCO, em todos os três documentos já traduzidos para o português, demonstra todo o conceito composto da Alfabetização Midiática e Informacional, demonstrando-a não só como um resultado, programa, mas também um processo que envolve as competências que devem ser desenvolvidas pelos cidadãos, a importância das habilidades digitais em TIC, as mudanças provocadas no empoderamento por meio da AMI, enfim, os principais meios de alcançar a sociedade do conhecimento.

4.2.3 – ATORES, BENEFÍCIOS E REQUISITOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA AMI

Ainda em seus documentos, a UNESCO, preocupada em garantir a efetivação da Alfabetização Midiática e Informacional, também apresentou quem seriam os atores, os agentes responsáveis pela inserção do programa e de todas as suas competências, os requisitos para implementação e, até mesmo como forma de incentivar, os benefícios de uma eficaz alfabetização em mídias e informação.

Assim, como Atores da Alfabetização Midiática e Informacional, a Organização os apresenta como principais e secundários, separando-os em diferentes níveis e âmbitos.

Quadro 8 – Os Principais Atores da Alfabetização Midiática e Informacional e suas Funções

Nível	Âmbito	Ator	Função
Social	Nacional, regional e internacional	Gestores de política e tomadores de decisão	Tomada de decisões estratégicas e implementação das políticas de educação, informação e mídia, no desenvolvimento de TIC e eficácia da AMI;
Institucional	Profissional/Institucional	Planejadores educacionais e instituições formadoras de professores	Formulação de políticas e suas implementações em ambientes educacionais formais e informais;
Individual	Institucional/Individual	Professores em serviço e em formação	Coletar e analisar os dados estatísticos de avaliação em AMI.

Elaborado pela Autora

Já os atores secundários são a comunidade de profissionais, principalmente das áreas de comunicação, informação, mídia e TIC; os pesquisadores; os alunos de qualquer nível educacional; os empregadores; os trabalhadores; enfim, todo e qualquer cidadão.

Confirmando a necessidade do empoderamento, a UNESCO ressalta em diversos aspectos a importância desses Atores, acima mencionados, em reivindicar o empoderamento e agir diretamente para a inclusão da AMI em todos os setores da sociedade.

A reivindicação do empoderamento seria necessária, também, como forma de evitar o excessivo protecionismo que poderia gerar restrições às mídias e provedores de informação, bem como para garantir que as crianças, ao se tornarem adultas, estejam preparadas para avaliar criticamente a mídia e a informação posto que já adultas, a proteção poderá não ser completamente eficaz.

Nesse sentido caberia a todos os cidadãos, pais, professores, pesquisadores exigirem o treinamento de todos os profissionais da área, dos formuladores de políticas, dos líderes comunitários, das instituições de ensino, dos oficiais de governo, dos professores, enfim, exigirem a preparação daqueles atores principais.

Para tanto, todos os atores devem reivindicar as políticas públicas necessárias à incorporação da AMI em todos os setores da sociedade, mas principalmente à educação, pois

garantir que as crianças incorporem as competências em AMI, ou seja, possuam a educação midiática, garantirá um futuro de adultos midiática e informacionalmente alfabetizados.

Não basta que os Atores ajam exatamente como determina a UNESCO. Ainda preocupada com a situação de cada Estado-Membro e de suas peculiaridades, a Organização também elencou os principais requisitos necessários a implementação da AMI, os quais deverão ser observados independentemente do Estado.

Quadro 9 – Requisitos básicos para a implementação da AMI¹⁶:

A Alfabetização Midiática e Informacional deve ser considerada um todo e deve incluir uma combinação de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes);
É necessário dedicar uma atenção especial ao fornecimento de formação sobre a AMI aos professores que, na condição de porta-vozes do conhecimento, contribuam consideravelmente para o empoderamento de jovens cidadãos;
O currículo da AMI deve permitir que os professores ensinem a alfabetização midiática e informacional aos alunos com o objetivo de prover-lhes as ferramentas essenciais para que eles possam engajar-se junto às mídias e aos canais de informação como jovens cidadãos autônomos e racionais;
Os cidadãos devem ter conhecimentos sobre a localização e o consumo de informações, bem como sobre a produção de informações;
Todos os cidadãos, sem qualquer exceção, devem ter acesso igualitário à informação e ao conhecimento;
A AMI deve ser vista como uma ferramenta essencial para facilitar o diálogo intercultural, a compreensão mútua e a compreensão cultural entre os povos;
A criação de um ambiente favorável, bem como a construção de capacidades para todos os cidadãos na AMI são essenciais para a construção de sociedades do conhecimento.

Elaborado pela Autora

Na tentativa de incentivar os seus Estados-membros a preencherem os requisitos, garantirem o empoderamento e a efetiva participação dos Atores no desenvolvimento de

¹⁶ Requisitos apresentados pela UNESCO no documento intitulado *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*, página 20 e no documento intitulado *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição de Competências do País*, página 36.

políticas públicas para a Alfabetização Midiática e Informacional, a UNESCO também apresentou os potenciais benefícios da AMI.

Quadro 10 – Principais benefícios da AMI¹⁷:

Ajuda os cidadãos a adquirirem as competências básicas necessárias para acessar informações e conteúdos midiáticos, avaliar o desempenho das mídias e provedores de informação com base nas funções esperadas;
Possibilita a criação e o compartilhamento do conhecimento de forma efetiva e ética;
Aumenta a demanda por um ambiente otimizado e seus resultados associados, como novos conteúdos, serviços e produtos, assim como emprego, trocas interculturais e diálogo, levando ao desenvolvimento sustentável e à paz;
Melhora o processo de ensino e aprendizagem fornecido pelos professores a jovens cidadãos, ajudando-os a tornarem-se pensadores independentes, críticos e reflexivos e trabalhadores do conhecimento criativos e reflexivos;
Promove o desenvolvimento de mídia livres, independentes e pluralistas, e de sistemas abertos de informação;
Ajuda a aumentar a conscientização, o entendimento e o conhecimento referentes às funções das mídias e dos provedores de informação em sociedades democráticas;
Fornecer entendimento sobre as condições exigidas para realizar essas funções de maneira efetiva e responsável;
Promove o respeito e a proteção dos direitos humanos e das liberdades;
Prepara todos os cidadãos para que tomem decisões fundamentadas;
Fornecer uma estrutura abrangente para a produção de uma massa crítica, entre todos os cidadãos, de competências do século XXI necessárias para responder aos novos desafios, considerando a influência significativa da informação, mídia e TIC em todas as esferas da vida pessoal, social e profissional.

Elaborado pela Autora

Além desses principais benefícios elencados, também é imprescindível destacar três aspectos importantes aos cidadãos, bem como para o governo com a efetiva implementação da AMI.

O primeiro, a maior participação ativa e democrática do cidadão na sociedade decorre do fato de ensinar e aprender com e por meio da AI e/ou da AM, faz com que o povo tome uma função mais proativa na sociedade, o que a permite ser mais democrática.

A AMI é a base para a liberdade de expressão, para o acesso à informação e para a educação de qualidade para todos. Sem as competências da AMI, os cidadãos não

¹⁷ Benefícios apresentados pela UNESCO no documento intitulado *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*, página 20 e no documento intitulado *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição de Competências do País*, página 36.

podem ser bem informados porque não têm acesso à informação e não são capacitados para processá-la e usá-la. Isso torna difícil para os cidadãos, incluindo os jovens, participar ativamente em suas comunidades e sociedades, bem como inviabiliza uma governança boa e eficaz (MENDEL, 2005). Os cidadãos alfabetizados em mídia e informação assumem uma postura crítica quanto aos próprios processos de aprendizagem e tomada de decisão de modo geral (FRAU-MEIGS; TORRENT, 2009). A AMI renova a importância da metacognição, do aprender a aprender e do saber como aprender, com ênfase nas mídias, nas bibliotecas e nos outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet. (GRIZZLE, 2016, p.17)

O benefício da conscientização sobre as responsabilidades éticas da cidadania global é alcançado na medida que a AMI concede aos cidadãos a compreensão sobre direitos de liberdade de opinião, expressão e comunicação, além, do entendimento sobre as responsabilidades éticas pessoais e organizacionais.

Por último, a AMI permite um maior engajamento da sociedade, atuando como uma ferramenta ao garantir o diálogo intercultural e ampliando a compreensão cultural, alcançando, assim, o benefício da diversidade, do diálogo e da tolerância.

Na educação, a alfabetização midiática e informacional ainda apresenta benefícios específicos como: a combinação do uso de TICs com a AMI desenvolve uma linha direta entre a educação presencial e a educação à distância; a AMI capacita professores para empoderar os cidadãos; a AMI capacita os cidadãos com as competências necessárias para participar plenamente da vida política, econômica e social, ou seja, lhe garante efetivamente os direitos fundamentais do estado democrático de direito em que vive.

Com todas as determinações expressas de conceitos, atores, requisitos e benefícios da AMI, a UNESCO, por meio de seus documentos também conhecidos como matrizes curriculares, ou diretrizes curriculares, aponta aos seus Estados-membros quais são as competências a serem desenvolvidas para a alfabetização midiática e informacional como garantia de uma sociedade do conhecimento, devidamente empoderada e, portanto, democrática. Tudo isso a fim de preservar o principal objetivo de toda a constituição da Organização das Nações Unidas, a paz mundial.

4.2.4 – O MARCO DE AVALIAÇÃO DA AMI

O Marco de Avaliação da Alfabetização Midiática e Informacional é de suma importância para a AMI, tanto que a Organização das Nações Unidas para a Educação dedicou um único documento, intitulado, *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e*

Informacional: Disposição e Competências do País. Trata-se de uma ferramenta para avaliar a capacidade de proporcionar aos cidadãos as competências necessárias em AMI.

A UNESCO elaborou este documento, o “Marco de Avaliação Global da AMI”, com o intuito de fornecer aos Estados-membros ferramentas, metodologias e orientações apropriadas de avaliação para que realizem suas próprias avaliações na área da AMI. (UNESCO, 2016, p. 32)

Assim, para garantir que qualquer cidadão seja devidamente alfabetizado midiática e informacionalmente, conseguindo acessar as informações e compartilhar conteúdos de maneira responsável e ética, o Marco de Avaliação fornece dados precisos aos Atores principais e secundários da AMI a fim de que haja a verdadeira implementação, autoavaliação e autodesenvolvimento.

Pode-se concluir, assim, que o principal objetivo do Marco de Avaliação da AMI concentra em averiguar no Estado-membro as condições para desenvolver políticas públicas para o desenvolvimento e a própria avaliação da AMI.

O principal objetivo do Marco de Avaliação da AMI é fornecer informações baseadas em evidências para o planejamento e desenvolvimento de políticas, estratégias e competências nacionais da AMI e a execução de atividades concretas para construir sociedades do conhecimento. Mais especificamente, o Marco de Avaliação da AMI pretende fornecer orientações abrangentes para a avaliação da disposição do país e da situação das competências entre os cidadãos, particularmente, dos professores em formação e em serviço na área da AMI. Dessa forma, será possível monitorar o progresso e os recursos consumidos e orientar as ações futuras. (UNESCO, 2016, pg. 46)

Como objetivos adicionais ao Marco de Avaliação da AMI, a Organização destaca: o apoio às ações dos Estados-membros ao implementarem compromissos internacionais; o fortalecimento das capacidades nacionais para o desenvolvimento, a implementação e a atualização das políticas para a AMI; o fornecimento de instrumentos e recursos para a avaliação e a formação de professores para garantir o desenvolvimento das competências elencadas pela AMI; promoção e autoavaliação dos processos de ensino-aprendizagem com a AMI; a facilitação dos trabalhos desenvolvidos pelas instituições de educação, a mídia e informação, bem como de todos os atores.

A avaliação fornece dados válidos e confiáveis para decisões e o desenvolvimento de políticas e estratégias a estabelecer as condições de aplicabilidade da AMI. Nesse sentido, o Marco de Avaliação da AMI apresenta uma abordagem em dois graus, na qual dois conjuntos

de indicadores apontarão a realidade fática e possíveis políticas a serem desenvolvidas pelo Estado-membro.

Como os fatores contextuais nos âmbitos individual, comunitário, institucional e social diferem entre os países, e também dentro de cada um deles, o Marco de Avaliação da AMI reconhece que existem diferentes níveis de competências, recursos, infraestruturas e oportunidades. As competências individuais dependem de uma série de fatores contextuais diversificados e interligados, incluindo as condições imediatas de vida e trabalho e os ambientes associados (Quadro 1). Com base nesses elementos contextuais, a abordagem de dois graus é considerada a mais apropriada para a avaliação da AMI (Quadro 2). Portanto, a estrutura é composta por dois conjuntos de indicadores. (UNESCO, 2016, p. 47)

O grau um, denominado de *disposição do país em AMI*, constrói um perfil sobre como o país está disposto para as iniciativas em AMI, em uma análise de cinco categorias: educação; políticas; oferta; acesso e uso da AMI; e, sociedade civil. Também incluirá todos os indicadores qualitativos e quantitativos para avaliar a disposição e a prontidão daquele Estado-membro em acolher a AMI.

Já o grau dois, denominado de *competências em AMI*, “descreve as competências e o nível de proficiência a serem adquiridos pelos cidadãos com a AMI”, conforme UNESCO (2016, p.47). Essa competência pode ser entendida como:

O conceito de competência é compreendido como a habilidade de um indivíduo de mobilizar e usar recursos internos como conhecimento, habilidades e atitudes, além de recursos externos como bancos de dados, colegas de trabalho, pares, bibliotecas, ferramentas e instrumentos, entre outros, para resolver um problema específico, de maneira eficiente, em uma situação da vida real. Uma competência só pode ser observada em determinada situação e contexto. Uma competência pode ser melhorada com o tempo e localizada em uma sequência que varia do simples ao complexo. As noções de recursos internos e externos e situação da vida real são fundamentais. Esse conjunto de competências em AMI inclui desfechos observáveis sobre o que as pessoas sabem (conhecimento), o que elas fazem (habilidades) e como usam seu potencial (atitudes e valores). (UNESCO, 2016, p. 55)

E podem ser distribuídas em três componentes interligados à AMI, quais sejam: acesso e recuperação; compreensão e avaliação; e criação e compartilhamento, tendo em vista que seria a própria combinação dos elementos de cognição, conhecimentos e habilidades.

Conforme já exposto, a UNESCO dispõe de todos os meios necessários para que seus Estados-membros desenvolvam a Alfabetização Midiática e Informacional uma vez que acredita que, somente assim, será possível garantir a sociedade do conhecimento.

Desta forma, além de dispor o Marco de Avaliação da AMI em dois graus, também são fornecidas as ferramentas para a avaliação da AMI, como demonstra a Imagem a seguir.

Imagem 3 – Lista de ferramentas de avaliação da AMI¹⁸

Grau 1: disposição do país em AMI	
Modelos de questionários para a pesquisa inicial	Questionário contextual nacional
	Questionário para as instituições de ensino
	Questionário para os indivíduos
Grau 2: competências em AMI	
Matriz de Competências da AMI	Componente 1: Acesso e recuperação
	Componente 2: Compreensão e avaliação
	Componente 3: Criação e utilização
Modelo de competências em AMI do professor ¹⁸	Questionário do teste impresso

Importante destacar nesse estudo que a própria Organização reconhece a necessidade de designação de um Comitê Diretor Nacional (CDN) e uma equipe de Avaliação Nacional para supervisionar a elaboração e implementação da avaliação, garantir que a avaliação tenha credibilidade, identificar as questões políticas fundamentais para a avaliação, atuar como canal de comunicação entre os principais atores, resolver os problemas administrativos e financeiros que surgirão durante a implantação da avaliação, e ultrapassar as reações negativas à avaliação.

Uma instituição nacional líder responsável pela educação e pela formação de professores mobiliza as comunidades nacionais e internacionais para nomear o CDN com representação dos principais atores. (UNESCO, 2016, p.70)

Por fim, cumpre destacar os benefícios apontados pela Organização com a realização da Avaliação da AMI, especificamente para cada um dos Atores.

Quadro 11 – Benefícios do Marco de Avaliação da AMI:

Atores	Benefícios
Gestores de políticas e tomadores de decisões	<ul style="list-style-type: none"> Os dados coletados fornecerão informações valiosas sobre uma série de fatores a serem considerados nas fases de planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação e políticas na execução dos planos de desenvolvimento nacional e compromissos internacionais;

¹⁸ Imagem retirada do documento da UNESCO intitulado *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País*, página 49.

	<ul style="list-style-type: none"> • Poderão tomar decisões bem fundamentadas, desenvolver estratégias direcionadas e alocar recursos para atividades específicas; • Aumentarão a compreensão dos aspectos da AMI quanto a todos os atores; • Realizarão intervenções direcionadas, centralizadas e orientadas de acordo com as informações coletadas, observando as necessidades.
Planejadores educacionais e associações profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecerá dados sobre a extensão das competências disponíveis sobre os aspectos da AMI entre seus membros, e das competências relacionadas ao ambiente existente; • Permitirá melhorar os planos e as estratégias da educação nacional, estabelecer os padrões de competências nacionais em AMI, revisar os atuais programas de formação de professores, desenvolver ferramentas e recursos necessários para pesquisas institucionais e qualquer outro suporte indispensável para integrar a AMI aos processos de ensino e aprendizagem; • Identificará os pontos fracos e as potenciais sinergias entre as diferentes áreas de interesse, contribuindo para melhorias.
Professores em serviço e em formação	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar intervenções especiais e direcionadas aos professores em serviço e em formação a partir de dados válidos e confiáveis sobre os problemas existentes; • Estarão mais informados sobre o seu próprio nível de competências e procurarão participar de programas de formação especiais sobre a AMI; • Se conscientizarão sobre a importância e a utilidade da AMI para o ensino e a aprendizagem de qualidade, e aplicação a AMI na sala de aula e na formação que fornecem.
Pesquisadores e a sociedade civil	<ul style="list-style-type: none"> • Com dados válidos e confiáveis os aspectos da AMI poderão ser incorporados à pesquisa, ao desenvolvimento de ferramentas, programas e projetos; • A sociedade receberá informações baseadas em evidências sobre a disposição e as competências em AMI no país.
Alunos e jovens em geral	<ul style="list-style-type: none"> • Receberão dos professores os dados com base em evidências sobre os aspectos relacionados à AMI; • Atingirão a autonomia crítica reflexiva, ou seja, estarão empoderados para saberem como irão consumir ou produzir as informações, os conteúdos e os produtos midiáticos; • Saberão como os provedores de informação funcionam na sociedade.
Empregadores e a indústria	<ul style="list-style-type: none"> • A utilização dos dados e resultados poderão ser usados para desenvolvimento de novos produtos, programas ferramentas, serviços, processos relacionados à mídia, informação e TIC; • Criação de novos empregos, produtos e serviços; • O mercado de trabalho se tornará mais habilidoso e informado sobre a AMI.

Elaborado pela Autora

Uma aplicação bem-sucedida do marco de avaliação em AMI, permitirá a alfabetização midiática e informacional alcançar a todos os cidadãos, desde que realizada em ambos os graus, encontrando todos os indicadores e atingindo todas as competências, nos âmbitos regional, nacional e global, conscientizando todos os Atores de suas participações ativas, e o verdadeiro compromisso para desenvolver a AMI e adequando aos recursos que serão necessários.

O Marco de Avaliação em AMI recebeu um papel de destaque nas explanações da Organização, pela própria determinação da UNESCO de que cada Estado-membro deveria, inicialmente, se avaliar, se conhecer, se autodeterminar para, somente após, pensar em políticas públicas capazes de difundirem e inserirem a AMI na formação dos cidadãos.

Dessa forma, a Organização encerra todas as ferramentas disponíveis para garantir que seus Estados-membros conheçam a Alfabetização Midiática e Informacional, seus inúmeros conceitos, aqui também denominados de competências, os requisitos para sua aplicação, os principais atores, e, principalmente, apontado todos os inúmeros benefícios para a almejada sociedade do conhecimento e a paz mundial.

4.3 – A AMI NO CENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Como demonstrado, o autoconhecimento exigido pela UNESCO aos seus Estados-membros, mediante uma equipe de avaliação nacional que desenvolva as abordagens do Marco de Avaliação nos dois graus, deve ser realizado antes de qualquer tentativa de inclusão e efetivação da AMI.

Quanto à formulação de política da Alfabetização Midiática e Informacional, a UNESCO também reservou orientações específicas no documento intitulado *Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias*.

Nesse documento, também apresentou a necessidade do desenvolvimento de políticas e estratégias, sendo aquelas, os princípios que orientam o desenvolvimento estratégico pautado na implementação, avaliação e revisão.

As estratégias da AMI são os padrões ou planos que integram os objetivos do desenvolvimento amplo, as políticas e as sequências de ações ou intervenções concretas em um todo coeso. Uma estratégia da AMI bem formada deve ser baseada no consenso entre todos os grupos envolvidos (atores e beneficiários) e ajudar a organizar e alocar os recursos disponíveis necessários para planejar uma clara trajetória que vise a obter os resultados desejados, com base nas realidades locais e levando-se em conta possíveis falhas e mudanças antecipadas no ambiente. (GRIZZLE, 2016, p.120)

Em um primeiro momento, é apontada a necessidade de uma *política transversal*, que permita a articulação e o desenvolvimento da alfabetização midiática e informacional em todas as áreas do setor público para que, ao final, o cenário da educação, do trabalho, enfim, da sociedade, sejam harmônicos à AMI.

Mais colaboração e mais parcerias entre os ministérios governamentais são necessárias para articular e harmonizar políticas de desenvolvimento multilaterais nacionais e de base ampla. Dessa forma, é importante propor uma “política transversal”, que incorpore a AMI em diferentes áreas do setor público. (GRIZZLE, 2016, p.20)

A seguir, faz-se necessário abordar a AMI em diversos contextos, demonstrando a sua relevância e principalmente seus objetivos. Em uma abordagem baseada nos direitos humanos, são apresentados os direitos conferidos e quem são os detentores desses direitos, em como os seus deveres e obrigações.

No que se refere ao empoderamento, a proteção exacerbada na era digital seria reduzida, concedendo aos cidadãos habilidades, atitudes, conhecimento, competências para, ao final, avaliar criticamente os conteúdos de todas as formas de mídias e informar com ética e responsabilidade.

Já na abordagem da sociedade do conhecimento, são apresentados os quatro princípios que sustentam a sociedade do conhecimento e igualitária como um resultado eficaz da AMI, tais quais: o acesso igual à educação de qualidade para todos; multiculturalismo que garanta a diversidade cultural; o acesso universal à informação, principalmente às informações ditas de domínio público; e a liberdade de expressão.

Ainda na articulação de políticas e estratégias da AMI, há necessidade de uma abordagem de diversidade cultural e linguística como forma de garantir os direitos humanos universais, visto que em plena era digital, a sociedade se encontra em meio a uma rede, inteiramente interligada, não havendo qualquer espaço de tempo, ou distância entre nações.

Neste contexto, a diversidade linguística e cultural constitui-se como um recurso importante para as políticas, pois promoverá a articulação da AMI com a linguagem, a educação e a comunicação.

A AMI permite estratégias viáveis voltadas para a diversidade linguística, isto é, políticas de linguagem que promovam o multilinguismo nas sociedades, empoderando idiomas locais e vernáculos, traduções entre idiomas e diversidade linguística nas mídias e no ciberespaço. Da mesma forma, a AMI articula a noção do direito à

educação. O direito à educação garante “[...] a diversidade das necessidades dos educandos (especialmente daqueles que pertencem a grupos minoritários, indígenas ou nômades) e a variedade dos métodos e conteúdos conexos. Em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas”.¹⁶ As políticas da AMI fornecem estratégias detalhadas para a promoção da diversidade cultural na área da comunicação. (GRIZZLE, 2016, p.23)

Por fim, a UNESCO ressalta a necessidade da abordagem baseada em gênero e desenvolvimento. Interessante nesse aspecto é o reconhecimento que a UNESCO aponta sobre a desigualdade entre homens e mulheres; e, nesse sentido, políticas e estratégias relacionadas a gênero serão capazes de reduzir as diversidades, ressaltando que homens e mulheres deverão ter idêntica participação no desenvolvimento e implementação de tais políticas.

Assim, observando tais abordagens, a Unesco apresentou seis elementos de desenvolvimento de políticas da AMI: visão, consenso, incentivos, recursos, competências e plano de ação.

[...] criar uma visão para a AMI, com seu papel e finalidade; estimular um consenso sobre essa visão por meio da identificação de incentivos e oportunidades de parcerias e colaborações; identificar os desafios dos atores, visando a implementar programas da AMI; identificar orientações políticas de incentivos para a AMI; identificar as atitudes, as habilidades e os conhecimentos necessários para a implementação da AMI; alocar os recursos necessários para a implementação da AMI; e fornecer direções para um plano de ação, monitoramento e avaliação da implementação da AMI. (GRIZZLE, 2016, p. 25)

Para demonstrar e até mesmo incentivar os demais Estados-membros a desenvolverem tais políticas e estratégias, a UNESCO apresenta no documento, exemplos de algumas políticas e estratégias que foram desenvolvidas em alguns países.

Imagem 4 – Exemplos de políticas e estratégias desenvolvidas em Estados-membros¹⁹

- Uma força-tarefa foi criada na Índia para desenvolver um consenso nacional entre todas as bibliotecas e estabelecer iniciativas de desenvolvimento de políticas para tornar o país uma sociedade alfabetizada em informação vinculada à *National Knowledge Commission* criada em 2005, disponível em: <<http://knowledgecommission.gov.in/recommendations/libraries.asp>>.
- Na Europa, a Comissão Europeia desenvolveu a comunicação em uma abordagem europeia à alfabetização midiática no ambiente digital (COMISSÃO EUROPEIA, 2007). Disponível em: <<http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/com/en.pdf>>.

¹⁹ Imagem retirada do documento da UNESCO intitulado *Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias*, página 105.

- Por meio de um consenso, o presidente Obama proclamou, em 2009, o mês de outubro como o mês de conscientização nacional da alfabetização informacional nos **Estados Unidos**, disponível em: <http://www.whitehouse.gov/the_press_office/presidential-proclamation-national-information-literacy-awareness-month/>; <<http://infolit.org/october-2013-national-information-literacy-awareness-month/>>.
- Na **Argentina**, o governo desenvolveu uma política nacional sobre alfabetização midiática com múltiplos atores, como associações midiáticas (estações de rádio, canais de TV, cinemas e revistas nacionais), empresas privadas (Telecom, Microsoft, Coca Cola, Adidas etc.) e o sistema educacional.⁹⁹
- Na **Austrália**, o setor de educação está desenvolvendo um marco de alfabetização midiática usando as artes midiáticas como um componente fundamental do novo currículo nacional, que será estudado por todas as crianças australianas. Disponível em: <<http://www.acara.edu.au/arts.html>>.
- Na **Inglaterra**, o governo criou uma política para eliminar a exclusão digital: *Delivering Digital Inclusion* (COMUNIDADES E GOVERNO LOCAL, 2008). Disponível em: <<http://www.communities.gov.uk/publications/communities/deliveringdigitalinclusion>>.
- Na **Europa**, a Comissão Europeia desenvolveu a política *Safer Internet 2009-2013* (COMISSÃO EUROPEIA). Disponível em: <http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/policy/programmeme/meme/current_prog/index_en.htm>.
- No **Qatar**, o governo desenvolveu uma política nacional para TIC chamada *Advancing the Digital Agenda*, que apresenta uma série de estratégias para garantir a inclusão digital. Disponível em: <http://www.ictqatar.qa/sites/default/files/documents/Qatar's_National_ICT_Plan_English.pdf>.
- No **Canadá**, o *Library and Archives Canada* (LAC) desenvolveu a Estratégia de Informação Digital do Canadá (*Canadian Digital Information Strategy*). Disponível em: <<http://www.collectionscanada.gc.ca/digital-initiatives/012018-3000-e.html>>.
- Na **Estônia**, o governo desenvolveu a primeira "estratégia digital" denominada "Princípios da Sociedade da Informação", em 1983. A estratégia foi atualizada em 2004 e 2006, ainda válida em 2013. Disponível em: <<http://www.riso.ee/en/system/files/Estonian%20Information%20Society%20Strategy%202013.pdf>>.
- Na **Finlândia**, existe uma colaboração específica para alfabetização midiática entre setores da administração do governo. Diferentes áreas administrativas, com predominância de representantes de empresas de mídia, organizações de proteção das crianças e autoridades científicas do campo da educação e proteção midiática, estão envolvidas em discussões abrangentes. Disponível em: <<http://www.mediakasvatus.fi/node/194>>.

No Brasil, a UNESCO encontra-se em plena atividade em todas as suas áreas de atuação, pois desenvolve projetos de cooperação juntamente com o governo, em todas as esferas. Também auxilia e incentiva a formulação de políticas públicas para o alcance das metas acordadas entre os Estados Membros da Organização.

Na área da Educação, a principal diretriz da UNESCO promove ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas públicas, tudo a fim de desenvolver o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades.

Já no setor das Ciências Naturais, a Organização divulga dois temas amplamente integradores do sistema das Nações Unidas: o desenvolvimento científico-tecnológico e o desenvolvimento sustentável.

Tais temas são implementados no Brasil a partir de um conjunto de convenções internacionais, programas intergovernamentais e acordos de cooperação nas áreas de formulação e implementação de políticas de ciência e tecnologia, educação científica,

avaliação e gestão dos recursos hídricos, educação ambiental e consolidação de Reservas da Biosfera e Sítios do Patrimônio Mundiais. (UNESCO, 2017)²⁰

Na área de Ciências Humanas e Sociais, atua na abordagem de inclusão social, redução da pobreza e desigualdades, combatendo a violência por meio da educação, abrindo as escolas com atividades culturais, artísticas e esportivas para afastar as crianças e os jovens das ruas e da violência. Tudo observando o dever de proporcionar o amplo conhecimento e o desenvolvimento da intelectualidade os quais facilitarão as transformações sociais e garantirão os valores tais como: justiça, liberdade e dignidade humana.

Conforme afirmado pela própria UNESCO (2017), a cultura é fator de desenvolvimento e coexistência em todo o mundo. Assim, a Organização fomenta a criação de instrumentos normativos para salvaguardar o patrimônio cultural em todas as suas diversidades.

No setor de Comunicação e Informação, a orientação é garantir os principais objetivos:

[...] promover a liberdade de expressão e de imprensa, bem como o direito à informação; estimular o desenvolvimento de meios de comunicação livres, plurais e independentes, fortalecendo, assim, a diversidade, a proteção dos direitos humanos e a boa governança; e sedimentar os pilares da sociedade do conhecimento, sobretudo pelo acesso universal a informação, com foco nas tecnologias de informação e comunicação (TICs). No Brasil, as ações da UNESCO nesta área priorizam projetos, programas e debates centrados nas relações entre as TICs e a educação, fundamentalmente nas áreas de avaliação de resultados e formação de professores; na garantia do acesso universal às informações públicas, por meio do fortalecimento da governança eletrônica, da política de arquivos e bibliotecas e da gestão da informação; no alcance de um ecossistema midiático plural, com profissionais capacitados e fortalecidos e com meios (antigos e novos) capazes de solidificar a democracia brasileira. (UNESCO, 2017)

Embora haja essa plena atuação da UNESCO em todas as áreas, principalmente no que se refere à educação e comunicação e informação, ainda não foi possível visualizar alterações legislativas no cenário brasileiro, que reconheçam a importância e incentivem o desenvolvimento da alfabetização midiática e informacional, promovendo a igualdade e a democracia.

Conforme analisadas as principais legislações brasileiras que regem a educação, é possível notar que, desde a Constituição Federal de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e todas as suas alterações, do Plano Nacional de Educação (2014-2024), do Conselho Nacional de Educação (1996), da recente Base Nacional Comum Curricular (2017), enfim,

²⁰ Artigo disponível pela Nações Unidas do Brasil no seguinte endereço eletrônico: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em 18/01/2018.

nenhum dos principais diplomas legais preveem ou determinam a inclusão da alfabetização midiática e informacional no ensino brasileiro.

O que se percebe com o avanço das legislações é a crescente inclusão do termo *tecnologia* nas expressões *ciências e suas tecnologias*, e a constante preocupação de garantir nas salas de aula o acesso ao instrumento tecnológico, tanto para professores como para alunos.

O artigo 214 da Constituição Federal demonstra a preocupação existente no Brasil em erradicar o analfabetismo, universalizar a escola, melhorar a qualidade do ensino e a formação para o trabalho, conduzir a promoção tecnológica no país, todavia, a Alfabetização Midiática e Informacional não aparece no texto constitucional brasileiro.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Embora a LDB já tenha sido objeto de diversas reformas e a BNCC construída em pleno estado neoliberal, cujo ciberespaço permitiu a transformação da sociedade para uma rede global difundindo a cultura midiática, ainda não houve qualquer preocupação do legislativo em inserir expressamente a alfabetização midiática e informacional.

No entanto, a LDB 9.394/96 utiliza-se do termo *tecnologia* em diversos momentos, seja para traçar o ensino fundamental, o ensino médio já com as diretrizes da BNCC, a educação profissional, a educação superior, bem como para vincular o uso de recursos tecnológicos à educação a distância.

Essa mesma utilização do termo *tecnologia*, como extensão da própria ciência, também pode ser visualizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017.

Observa-se também que, como Estado-membro da UNESCO, o Brasil ainda não conseguiu utilizar das ferramentas disponíveis pela própria Organização, para inserir a AMI na educação brasileira.

No Senado federal, em 07/11/2016, houve uma discussão a respeito da inclusão da alfabetização midiática nas escolas. Nessa oportunidade reafirmaram-se a inclusão tecnológica na vida das crianças, jovens e adultos, questionando, inclusive, que as mídias permitiriam que qualquer pessoa divulgasse uma notícia e propagasse discussões. Por este, e tantos outros motivos, seria necessário incorporar a AMI nas escolas e na vida dos cidadãos nos exatos moldes apresentados pela UNESCO.

A propósito de tal discussão, assim se posicionaram Sandra Zita Silva Tine, assessora técnica do Ministério da Educação, e Raquel Paiva, pesquisadora do Laboratório de Estudos em comunicação da UFRJ:

Hoje apenas 4 milhões, dos mais de 38 milhões estudantes que frequentam escolas públicas, estão envolvidos com alguma atividade relacionada à comunicação e tecnologias, de acordo com Sandra Zita Silva Tine, assessora técnica do Ministério da Educação.

Para Raquel Paiva, pesquisadora do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e Ismar de Oliveira Soares, do Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, está na hora de avançar em uma política pública sobre Alfabetização Midiática e Informacional.²¹

Ambas reconhecem a necessidade do MEC, em parceria com o Senado e com a Câmara dos Deputados avançarem em políticas públicas sobre a AMI. Porém, ainda não há relatos da realização de qualquer marco de avaliação para que o Brasil tome conhecimento da sua situação interna e a disponibilidade para o desenvolvimento de políticas e estratégias em AMI observando seis elementos de desenvolvimento de políticas da AMI: visão, consenso, incentivos, recursos, competências e plano de ação.

Todavia, em 14 de março de 2017 foi publicado o Decreto nº. 9.005, o qual especificou a área de competência do MEC, determinando, a competência da Secretaria da Educação Básica, o subsídio, a formulação e acompanhamento de políticas e programas que utilizem as TICs, entre outras tecnologias.

Art. 11. À Secretaria de Educação Básica compete:

[...]

X - subsidiar, desenvolver e acompanhar políticas, programas e ações que envolvam o repasse de recursos às secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e às escolas;

²¹ “Especialistas defendem inclusão de 'alfabetização midiática' nas escolas” artigo disponível no endereço eletrônico: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/07/especialistas-defendem-inclusao-de-alfabetizacao-midiatica-nas-escolas>. Acesso em 18/01/2018.

XI - formular, propor, subsidiar, apoiar e acompanhar políticas e programas que utilizem as tecnologias da informação e comunicação para promover a interatividade e a integração das diferentes linguagens e mídias, em articulação com áreas afins do Ministério da Educação e de outros órgãos governamentais;

XII - fomentar a produção independente e inovadora de mídias e conteúdos educacionais para todas as plataformas e promover a incorporação de novos formatos nas práticas educacionais; (BRASIL, 2017)

Este mesmo Decreto também especificou a competência da Diretoria de Tecnologia da Informação, órgão de assistência direta e imediata ao Ministro de Estado da Educação, para coordenar os planos PETIC²², PDTIC²³ e EGD²⁴.

Art. 7º - À Diretoria de Tecnologia da Informação compete:

I - coordenar e supervisionar a elaboração, a execução e a avaliação das ações relativas ao Plano Estratégico de Tecnologia da Informação e Comunicação - PETIC e ao Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação - PDTIC, em consonância com a Estratégia de Governança Digital - EGD, no âmbito do Ministério da Educação

II - planejar, coordenar, gerir e supervisionar os projetos de desenvolvimento e manutenção de sistemas, de comunicação de voz e dados, da rede local com e sem fio, de infraestrutura computacional, dos serviços de atendimento de informática e das demais atividades de tecnologia da informação e comunicação do Ministério da Educação;

III - estabelecer e coordenar a execução da política de segurança da informação e comunicação e de segurança cibernética, no âmbito do Ministério;

IV - definir e adotar metodologia de desenvolvimento de sistemas e coordenar a prospecção de novas tecnologias de informação e comunicação, no âmbito do Ministério da Educação;

V - realizar ações visando à garantia a disponibilidade, a qualidade, a interoperabilidade e a confiabilidade dos processos, produtos, bases de dados e serviços de tecnologia da informação e comunicação, no âmbito do Ministério da Educação;

VI - coordenar, supervisionar, orientar, acompanhar e avaliar a elaboração e a execução dos planos, programas e projetos de tecnologia da informação e comunicação do Ministério da Educação;

VII - planejar e implementar estratégias de soluções de tecnologia da informação e comunicação, de acordo com as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação;

VIII - contribuir, em sua área de atuação, para a melhoria dos processos informacionais, da tecnologia, da governança e da gestão de serviços, da segurança da informação e à prospecção de novas alternativas de soluções, em articulação com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais; e

IX - representar institucionalmente o Ministério da Educação em comitês, conselhos e eventos nacionais, estrangeiros e internacionais relacionados com tecnologia da informação e comunicação.

O Decreto, embora não mencione qualquer necessidade de *alfabetização midiática e informacional*, apresenta em seus incisos do art.7º, a preocupação do governo brasileiro em desenvolver e executar planos voltados à tecnologia da informação e comunicação.

²² Plano Estratégico de Tecnologia da Informação e Comunicação – PETIC.

²³ Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação – PDTIC.

²⁴ Estratégia de Governança Digital – EGD.

Para tanto foram desenvolvidos documentos específicos para apresentar os planos PETIC, PDTIC e EGD, nos quais destacou-se, especificamente, o principal objetivo do Plano e suas ações diretas.

Quanto ao PETIC:

Este documento tem como objetivo alinhar o pensamento estratégico da TIC às atividades finalísticas da instituição, em nível estratégico. Para tanto, utilizou-se como referência as recomendações emanadas pelo Sistema de Administração de Recursos de Tecnologia da Informação – SISP. Nesse sentido, segundo o Guia de Elaboração de PDTIC do SISP – Versão 1.0: “As organizações devem possuir instrumentos de planejamento setorial, para representar cada função da organização. Ou seja, é importante que o órgão possua planos nos níveis estratégico, tático e/ou operacional, para as funções financeira, logística e outras que compõem a organização. Entre essas funções, destaca-se a Tecnologia da Informação. Por isso, o órgão pode ter um Planejamento Estratégico de Tecnologia de Informação e Comunicação – PETIC e/ou um Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação – PDTIC para abarcar a função de TIC da organização.” O PETIC, situado no nível estratégico, é um documento que complementa o Planejamento Estratégico Institucional – PEI, por meio do planejamento de sistemas de informação, conhecimentos e informática, possibilitando a definição de objetivos específicos para a área de TIC. Ele estabelece as diretrizes e as metas que orientam a construção do Planejamento de TIC do Órgão.²⁵

Quanto ao PDTIC:

Este documento, intitulado de Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicações – PDTIC, tem como objetivo organizar e apresentar a estratégia de TIC e o conjunto de resultados esperados durante o período de 2017 a 2020 da Diretoria de Tecnologia da Informação – DTI do Ministério da Educação – MEC. Estas iniciativas visam à entrega de valor ao Ministério e à Sociedade, de forma alinhada ao Planejamento Estratégico de TIC - PETIC e ao Planejamento Estratégico Institucional - PEI do Ministério.

Sendo assim, este Plano apoiará a realização de diagnósticos, planejamentos e ações de gestão dos recursos e processos de TIC, que visam atender às necessidades tecnológicas das Unidades Finalísticas deste Ministério.²⁶

Já quanto a EGD:

A EGD define os objetivos estratégicos, metas e indicadores da Política de Governança Digital, estabelecida pelo Decreto nº 8.638, de 15 de janeiro de 2016. A publicação é composta de três eixos, dez objetivos e 51 iniciativas estratégicas. Com validade até 2019, este documento está alinhado ao Plano Plurianual (PPA 2016-2019). Nosso principal desafio é cultural. Este não é documento somente para os servidores que atuam com TIC, é uma publicação voltada para todos que atuam no serviço público, porque a tecnologia deixou de ser uma atividade-meio há anos. Sua utilização está mudando a forma como o governo se relaciona com o cidadão.

²⁵ Documento intitulado “Planejamento Estratégico de TIC – PETIC 2017-2020” disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66361-petic-2017-2020-pdf/file>. Acesso em 18/01/2018.

²⁶ Documento intitulado “Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicações 2017-2020” disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66351-pdtic-2017-2020-pdf/file>. Acesso em 18/01/2018.

A aplicação da tecnologia nas políticas públicas é fator determinante para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. A EGD é uma ponte para este novo modelo de gestão. Este documento mostra um caminho para seguirmos. Agora, precisamos de você ao nosso lado nesta longa jornada para desburocratizar, modernizar, fortalecer e simplificar a relação do Estado com a sociedade.²⁷

Assim, os objetivos estratégicos da EGD foram categorizados em três eixos: acesso à informação, prestação de serviços e participação social.

Imagem 5 – Objetivos Estratégicos da EGD²⁸

EIXO	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS
Acesso à informação	OE.01 - Fomentar a disponibilização e o uso de dados abertos. OE.02 - Ampliar o uso de TIC para promover a transparência e dar publicidade à aplicação dos recursos públicos. OE.03 - Garantir a segurança da informação e comunicação do Estado e o sigilo das informações do cidadão.
Prestação de Serviços	OE.04 - Expandir e inovar a prestação de serviços digitais. OE.05 - Melhorar a governança e a gestão por meio do uso da tecnologia OE.06 - Facilitar e universalizar o uso e o acesso aos serviços digitais. OE.07 - Compartilhar e integrar dados, processos, sistemas, serviços e infraestrutura.
Participação Social	OE.08 - Fomentar a colaboração no ciclo de políticas públicas. OE.09 - Ampliar e incentivar a participação social na criação e melhoria dos serviços públicos. OE.10 - Aprimorar a interação direta entre governo e sociedade.

No Brasil, em paralelo à ainda omissa legislação quanto à necessidade da alfabetização midiática e informacional, Universidades em parceria com outros órgãos, e até mesmo com a UNESCO, desenvolvem programas a fim de difundirem a AMI e toda a sua importância no atual cenário digital.

Como primeiro exemplo, o projeto *educom.geraçãocidadã.2016* desenvolvido pela ABPEducom (fundada em 2012 como um paradigma orientador de práticas sócio-educativa-comunicacionais), que tem como meta a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos:

O projeto *Educom.geraçãocidadã.2016* é uma proposta de ação educacional interinstitucional que busca atender, especialmente, às metas da UNESCO em torno

²⁷ Documento intitulado “Estratégia de Governança Digital da Administração Pública Federal 2016-2019” disponível em <https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/Estrategia-de-Governanca-Digital.pdf>. Acesso em 18/01/2018.

²⁸ Imagem retirada do documento da EGD, página 105.

do tema da Educação Midiática e Informacional. Desenvolvido pela ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação –, o programa promove uma ação colaborativa entre uma escola da rede particular de ensino (Colégio Dante Alighieri) e uma unidade escolar da rede municipal de São Paulo, (CEU EMEF Casa Blanca), vinculada à Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo.²⁹

Outro exemplo, o Programa, *Mídias na Educação*, do Ministério da Educação para proporcionar a formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias na sala de aula aos professores da Educação Básica.

Mídias na Educação é um programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica. Tal colaboração consiste na articulação das respectivas iniciativas de práticas educacionais legitimadas em pesquisas do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da USP: a “Dante em Foco”, do Colégio Dante Alighieri, e o “Imprensa Jovem”, do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), envolvendo educadores e adolescentes do 4º ano do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio.³⁰

Um outro programa que merece ser aqui destacado, denominado por *Mil Clicks*, lançado no Brasil em 02/11/2016 durante a Global Mil Week, em parceria com o grupo de pesquisa *Cidade do Conhecimento da USP*, foi desenvolvido pela UNESCO para valorizar todos os programas em AMI, mais especificamente, para estimular a troca de informações inteligentes por meio de moedas criativas.

A prioridade da plataforma MIL CLICKS na Cidade do Conhecimento da USP é transformar o conhecimento em novas formas de conexão entre os centros e as periferias das principais cidades ao redor do mundo. O canal é uma iniciativa do projeto “Re.Ville.Action”, Cátedra França-Brasil no Estado de São Paulo 2016-2017 em parceria da Cidade do Conhecimento com o laboratório de excelência “Indústrias Culturais e Criação Artística” (ICCA) da Universidade de Paris, 13. Participam da rede o Núcleo de Pesquisa em Relações Internacionais (NUPRI) e o Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da USP.³¹

Portanto, enquanto muitos Estados-membros da UNESCO, se investigam, se avaliam, desenvolvem políticas públicas, avaliam as políticas públicas desenvolvidas, enfim, exercem as matrizes curriculares e propagam as competências em AMI alinhadas pela UNESCO. O

²⁹ Descrição contida nas mídias digitais do Projeto cujos endereços eletrônicos: https://www.youtube.com/channel/UCPNE_Y1GelI6nwIKYOCaf2g/about
<https://www.facebook.com/Educom.geracaocidada/>. Acesso em 18/01/2018.

³⁰ Descrição do programa disponível no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao>. Acesso em 18/01/2018.

³¹ Movimento Mil Clicks disponível em: <http://sites.usp.br/milclicks/home/sobre/>. Acesso em 18/01/2018.

Brasil, em pleno estado democrático de direito, apenas no ano de 2017 demonstra, na legislação, a preocupação em dispor aos cidadãos a tecnologia da informação e comunicação.

Como não há nos textos legislativos qualquer menção à *alfabetização midiática e informacional*, observa-se que o Brasil, ainda confunde os próprios significados de *tecnologia* e *TIC*, desenvolve planos básicos de implementação da tecnologia, como ferramenta.

Assim, a Alfabetização Midiática e Informacional no Brasil, até 2017, é objeto de programas e projetos desenvolvidos tão somente em Universidades, não havendo nenhuma perspectiva de desenvolvimento de políticas públicas e estratégias nesse sentido expresso, posto que os legisladores estão limitados à tecnologia da informação e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o tema-objeto, as políticas públicas educacionais: a alfabetização midiática e informacional no Brasil até 2017, essa dissertação buscou investigar como e em quê sentido a alfabetização midiática e informacional está presente nos textos jurídico-educacionais-brasileiros e ainda como a alfabetização midiática e informacional, proposta pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), foi inserida no interior dos norteamentos das políticas públicas educativas brasileiras.

Ao desenvolver a pesquisa, alguns objetivos específicos foram observados para possibilitar a investigação pretendida. Assim, inicialmente buscou-se compreender os diversos conceitos que permeiam a própria alfabetização midiática e informacional, tais como tecnologia, cultura virtual, cultura midiática, técnica, tecnologia da informação e comunicação (TIC), letramento digital, ciberespaço, estado, estado neoliberal e políticas públicas.

Nesse aspecto observou-se que embora exista uma constante divulgação e utilização do termo, *tecnologia*, não são identificáveis os seus diversos significados, uma vez que se pode confundir com a própria técnica, com um instrumento tecnológico, ou com a própria ciência das técnicas.

Demonstrou-se também, as consequências do modelo neoliberal que incita o consumismo desenfreado acelerando o processo de dominação no qual, os proletários, se tornam cada vez mais proletários, escravos do próprio consumismo. Embora haja toda a caracterização perfeita de liberalismo na tentativa de enganar os mais fracos.

Nessa pesquisa, houve uma forte preocupação em detalhar o avanço do estado que, com seus elementos básicos, conseguiu se constituir como tal e, com a limitação dos poderes do soberano, se tornou estado de direito, elevando-se depois, com a Constituição da República de 1988, a Estado de Direito Democrático. O avanço do estado demonstrou a evolução dos direitos políticos do homem e, principalmente, o surgimento dos direitos sociais a fim de garantir a igualdade e a democracia.

Essa análise foi de suma importância, pois percebe-se como a Constituição Federal de 1988 apresenta a educação como um direito social fundamental a todos os cidadãos, o que se reflete direta e indiretamente em todas as políticas públicas eventualmente adotadas ou ignoradas pelo Brasil.

Tão importante quanto à própria compreensão da formação do estado, foi a análise dos principais documentos normativos de caráter educacional, desde a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional de 1996 e suas reformas, até a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular (2017).

Nesse aspecto, percebeu-se o quanto os legisladores se preocupam em utilizar as locuções, *ciências e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias*, enfim, em todas as leis o poder legislativo evidencia a necessidade de levar para a sala de aula a tecnologia. Todavia, não há qualquer lógica ou compreensão conceitual na utilização da expressão, *tecnologia*, que se torna uma espécie de amuleto das áreas do saber.

Ademais, também não é esclarecida nas políticas públicas ou em qualquer documento normativo brasileiro como se daria a inclusão das tecnologias, uma vez que são meramente apontadas as projeções de inclusão digital e de inserção de tecnologia nas salas de aula sem previsão ou demonstração do meio pelo qual tal objetivo será alcançado.

Por meio do estudo documental, foi possível aprofundar as investigações em torno da Alfabetização Midiática e Informacional desenvolvida pela UNESCO, justamente para compreender seus principais objetivos e as características da nova alfabetização apresentada.

Em termos projetivos, a UNESCO, ainda preocupada com a garantia da paz mundial, visualiza a atual sociedade afogada e escravizada pelas mídias digitais, diante da constante cobrança do cidadão estar inserido nas tecnologias da informação e da comunicação.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura observou, em todo esse contexto de dominação, a urgência em formar cidadãos alfabetizados midiática e informacionalmente, ou seja, com habilidades e competências para compreender e discutir criticamente as informações que lhe são fornecidas.

Foi com o objetivo de apresentar aos seus Estados-membros, as ferramentas para desenvolver todo o programa da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) que a UNESCO criou documentos nos quais apontou desde o conceito norteador da AMI, bem como quem seriam os atores, os requisitos para a implementação, os benefícios, especificando-os nas mais diversas áreas, a importância da utilização do marco de avaliação, entre outros.

Nessa pesquisa, foram analisados os três documentos já traduzidos para o português, sendo eles: Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para formação de professores (2013), Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias (2016) e Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País (2016).

A Organização deixa evidente que desenvolveu tais documentos com o objetivo específico de apresentar aos seus Estados-membros a Alfabetização Midiática e Informacional,

sua importância, formas de implementação e a necessidade para a atual sociedade em rede se manter em plena democracia.

Durante toda a pesquisa ficam evidentes as causas que fizeram com que a UNESCO desenvolvesse a AMI, ou seja, a constante preocupação e a importância de criar uma sociedade baseada no conhecimento, inclusiva, pluralista, multiculturalista, democrática e pacífica, além da necessidade de garantir a governança moderna e da cidadania global no mundo digital.

Dessa forma, unificando e combinando duas áreas distintas de informação e mídia, a alfabetização midiática se concentraria: na compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas, na compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções, na avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia, no compromisso junto as mídias para a autoexpressão e a participação democrática, e na revisão das habilidades necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários.

Mediante a pesquisa documental pôde-se constatar que todos os documentos apresentam, além de suas peculiaridades, o marco teórico de desenvolvimento, a explicação do conceito composto da alfabetização em mídias e em informação, as competências a serem desenvolvidas, quais os requisitos para o Estado-membro desenvolver a AMI, os principais atores dessa nova alfabetização, seus principais benefícios, a forma de avaliação, a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas e, principalmente, como cada Estado-membro identificaria as suas peculiaridades para adequar tais políticas.

Embora tais documentos sejam recentes, a Alfabetização Midiática e Informacional tem forte divulgação aos seus Estados-membros da Organização, sendo que muitos já iniciaram o processo de autoconhecimento para identificar as suas peculiaridades diante das mídias, da tecnologia, das TICs. Outros já realizaram tal avaliação e estão em fase de desenvolvimento de políticas públicas, enfim, já reconheceram a existência e a necessidade da alfabetização midiática e informacional ser inserida no sistema de ensino, bem como o aprender a ler, a escrever e a fazer cálculos.

Em um estudo comparado, analisaram-se as legislações em vigor no Brasil, desde a garantia da educação como direito fundamental, na Constituição de 1988, a LDB/1996, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular, observando-se em cada norma se houve a incorporação da necessidade de formar cidadãos alfabetizados midiática e informacionalmente.

Ao contrário dos demais Estados-membros, percebe-se nas legislações educacionais brasileiras, que sequer houve o reconhecimento da alfabetização midiática. Os políticos, os

legisladores e os próprios gestores educacionais ainda estão presos ao conceito de tecnologia como mero instrumento, que deve estar disponível em todas as escolas, como um dever do professor de utilizá-los em suas aulas.

Observando as legislações em vigor fica claro o atraso em que o Brasil se encontra uma vez que suas preocupações são ainda em disponibilizar infraestrutura básica para as escolas públicas, as quais sequer dispõem de banheiros, carteiras, iluminação; ou seja, buscam-se ainda condições mínimas para uma escola.

A garantia de infraestrutura e pleno acesso aos instrumentos tecnológicos são ainda uma realidade pouco presente no Brasil, o que corrobora com a preocupação da UNESCO, uma vez que reforça as diferenças, a escravidão, a luta de classes, o preconceito, o que promove a aniquilação da democracia.

Embora a alfabetização midiática não seja reconhecida nas principais legislações educacionais brasileiras, houve no senado, em 07/11/2016 uma discussão a respeito da inclusão da alfabetização midiática nas escolas. Tal discussão foi um primeiro passo visto que foi reafirmada a inclusão tecnológica na vida das crianças, jovens e adultos, e a necessidade de incorporar a AMI nas escolas e na vida dos cidadãos.

Ainda corroborando com o possível reconhecimento da AMI no Brasil, em 14 de março de 2017 foi publicado o Decreto nº. 9005, o qual especificou a área de competência do MEC, determinando, a competência da Secretaria da Educação Básica, o subsídio, a formulação e acompanhamento de políticas e programas que utilizem as TICs, entre outras tecnologias.

O referido Decreto, embora não mencione qualquer necessidade de alfabetização midiática e informacional expressamente, apresenta em seus incisos do art. 7º, a preocupação do governo brasileiro em desenvolver e executar planos voltados à tecnologia da informação e comunicação, tanto que foram desenvolvidos documentos específicos para apresentar os planos PETIC, PDTIC e EGD.

Ainda na tentativa de encontrar alguma política pública que ao menos reconhecesse a existência da Alfabetização Midiática e Informacional, descobriu-se que em Universidades Brasileiras em parceria com outros órgãos, e até mesmo com a UNESCO, desenvolvem-se programas a fim de difundirem a AMI e toda a sua importância no atual cenário digital.

Nessa pesquisa, foram encontrados alguns projetos e programas como: *educom.geraçãocidadã.2016*, desenvolvido pela *ABPEducom*, que tem como meta a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos; o programa *Mil Clicks*, lançado no Brasil em 02/11/2016 durante a *Global Mil*

Week, em parceria com o grupo de pesquisa, *Cidade do Conhecimento da USP*, desenvolvido pela própria UNESCO para valorizar todos os programas em AMI e mais especificamente, para estimular a troca de informações inteligentes por meio de moedas criativas.

Em suma, constatou-se o quão necessário é formar os cidadãos alfabetizados também de maneira midiática e informacionalmente a fim de que, com as habilidades e competências para compreender as informações de todas as mídias, sejam digitais ou não, estejam empoderados para se informar, se comunicar, serem críticos nas suas opiniões e lutar por seus direitos.

A alfabetização midiática e informacional é a única ferramenta que empodera o cidadão na sociedade pós-moderna, inserindo-o na aldeia de todo o mundo que ele mesmo o governa, sem qualquer escravidão, sem qualquer empresariamento de si mesmo no ciberespaço.

Ao final, portanto, conclui-se que o Brasil, em pleno Estado de Direito Democrático, cujos direitos à liberdade de expressão, à comunicação, à educação, à igualdade, enfim, à democracia, são previstos em Constituição da República como direitos fundamentais a todos, porém ainda não consegue reconhecer a importância da alfabetização midiática e informacional, uma vez que sua preocupação é ainda a de garantir o mínimo: o mínimo de infraestrutura das escolas, o mínimo de acesso aos instrumentos tecnológicos e o mínimo de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA SENADO. **Especialistas defendem inclusão de 'alfabetização midiática' nas escolas.** Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/07/especialistas-defendem-inclusao-de-alfabetizacao-midiatica-nas-escolas>>. Acesso em 21 de jan. de 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Moderna 2006.

ARISTÓTELES. **A Política.** Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. **Vida a credito: conversas com Citlali Rovirosa-Madrazo.** Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOAS, F. **Primeiras manifestações culturais [1911].** (excerto). In: A mente do ser humano primitivo. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 24 de nov. de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação de 2001-2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Estratégia de Governança Digital da Administração Pública Federal 2016-2019.** Disponível em <<https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/Estrategia-de-Governanca-Digital.pdf>>. Acesso em 21 de jan. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Planejamento Estratégico de TIC – PETIC 2017 – 2020.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66361-petic-2017-2020-pdf/file>>. Acesso em 21 de jan. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicações 2017-2020**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66351-pdtic-2017-2020-pdf/file>>. Acesso em 21 de jan. de 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; STRECK, Lenio L. (Coords). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 10 ed. Rio: Paz e Terra, 2007. v.1. 617 p.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas?** Tradução de Pedro Jorgensen Jr. São Paulo: Bertrand, 2002.

CUNHA, Alexandre Sanches. **Todas as constituições brasileiras**. Campinas: Bookseller, 2001.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948.

DICIONÁRIO Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Delta S. A., 1964.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIBSON, William. **Neuromancer**. Tradução de Fábio Fernandes. Aleph. 5ª. ed., 1984.

HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica**. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 2006.

LEITE, T. **Evolucionismo Cultural**. Disponível em <http://teianeuronial.com/evolucionismo-cultural/>. Acesso em 18/01/2017.

HUXLEY, Julian. **UNESCO: IT'S PURPOSE AND IT'S PHILOSOPHY**. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000681/068197eo.pdf>. Acesso em 03/01/2018.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, V. **Stuart hall e os estudos de mídia**. Disponível em <http://www.cartamaior.com.br/?/Coluna/Stuart-Hall-e-os-estudos-de-midia/30293>. Acesso em 18/01/2017.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) E DOS EDUCADORES 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de direito constitucional**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CNE (Conselho Nacional de Educação). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <http://www.educabrazil.com.br/cne-conselho-nacional-de-educacao/>. Acesso em 20/08/2017.

MORGAN, L. H. **A Sociedade Antiga (excerto)**. In: CASTRO, C. Evolucionismo Cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: UNESCO, 1997.

PALLARES-BURKE, M.L.G. **Entrevista com Zigmunt Bauman**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100015. Acesso em 18/01/2017.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução portuguesa por Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 vols.

POLETTI, J. KREUTZ, L. Hall Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2515/pdf_251. Acesso em 18/01/2017.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 20ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: 2008.

_____. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: 2004.

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Maria Rúbia Alves. **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

SILVEIRA, Vicente de Paula. **Direito Educacional e Municipalização**. São Paulo: Lemos e Cruz, 2005.

SIQUEIRA, A.B. **Mídia-Educação e Currículo Escolar**. Salto para o Futuro. Ano XXIII. Boletim 20, out. de 2013. Disponível em <https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/alexandra-bujokas-de-siqueira-midia-quer-estudar-essa-materia.pdf>. Acesso em 18/01/2017.

TEIXEIRA, Elizabeth. **Resenha de Hall S. A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000100021. Acesso em 18/01/2017.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em 05/01/2017.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

WORLD WIDE WEB. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web#Hist.C3.B3ria). Acesso em 12/11/2016.