

DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA EMERGÊNCIA EM SAÚDE PÚBLICA EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Fundamental Right to Education and Digital Inclusion: A Case Study on the Quality of Public Education in the Context of the Public Health Emergency Resulting from the Novel Coronavirus Pandemic

Mônica Machado de Oliveira Althausen¹

SUMÁRIO

1. Introdução; 2. A Constituição de 1988 e os arranjos institucionais do direito à educação; 3. O que é educação de qualidade?; 4. Reserva do Possível, Controle Judicial das Políticas Públicas e a inclusão digital no direito à educação no ciclo de políticas; 5. O direito à educação e a pandemia do coronavírus; 6. O processo ensino-aprendizagem e os prejuízos dos alunos na pandemia; 7. A política de educação no Estado de São Paulo e o TCE; 8. Inclusão Digital como direito fundamental do direito à educação; 9. Conclusão. Referências bibliográficas.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi demonstrar a imprescindibilidade de políticas públicas de inclusão digital para efetividade do direito à educação dos alunos da rede pública de ensino no mundo marcado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O trabalho aborda a normatização da inclusão digital aplicada à educação pública pelo Marco Civil da Internet, as omissões governamentais na institucionalização de políticas públicas de inclusão digital e os efeitos da pandemia do coronavírus sobre a educação pública em razão da suspensão das aulas presenciais e do comprometimento do processo ensino-aprendizagem do direito à educação. No contexto, consideraram-se os processos políticos que resultaram na normatização do direito à educação digital desde a Constituição de 1988 até a Lei nº 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital.

Palavras-chave: Educação básica. Financiamento. Processo ensino-aprendizagem. Pandemia do coronavírus. Inclusão digital. Processos políticos. Arranjos institucionais. Educação digital.

ABSTRACT

The objective of this study was to demonstrate the indispensability of public policies for digital inclusion in ensuring the effectiveness of the right to education for students in the public school system in a world shaped by Information and Communication Technologies (ICTs). This work addresses the regulation of digital inclusion applied to public education through the Brazilian Civil Rights Framework for the Internet (Marco Civil da Internet), governmental omissions in the institutionalization of public policies for digital inclusion, and the effects of the coronavirus pandemic on public education due to the suspension of in-person classes and the resulting compromise of the teaching-learning process and the right to education. Within this context, the study considered the political

¹ Graduação em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006). Especialização em Direito Administrativo pela Pontifícia Universidade Católica (2011) e Especialização em Advocacia Pública e Direito Digital pela Escola Superior da Procuradoria-Geral do Estado (2024).

processes that led to the regulation of the right to digital education from the 1988 Federal Constitution to Law No. 14,533/2023, which established the National Digital Education Policy.

Keywords: Basic education. Funding. Teaching-learning process. Coronavirus pandemic. Digital inclusion. Political processes. Institutional arrangements. Digital education.

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação perfaz a dignidade da pessoa humana e potencializa o desenvolvimento das capacidades para o trabalho e as habilidades para o exercício pleno da cidadania. Para o alcance desses objetivos, a educação básica requer um processo ensino-aprendizagem de qualidade, o que implica o dever do Estado de prestar serviço público que garanta a efetividade desse direito com infraestrutura adequada, docentes bem formados, alimentação, materiais pedagógicos, transporte escolar etc. E, considerando o tempo da sociedade tecnológica e de comunicação em que vivemos, a inclusão digital se insere como inerente à concretização desse direito fundamental.

Com a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCov), denominado oficialmente de vírus SARS-Cov-2, decretada pela Portaria GM-MS nº 188 de 3 de fevereiro de 2020, com fundamento na Lei Federal nº 8080/1990 (Art. 16 LOS) e pelo Decreto Federal nº 7.616/2011 (artigo 4), o direito à educação foi seriamente atingido pelos efeitos dessa situação emergencial, muitos dos quais ainda perdurarão por muito tempo, como se verá, embora a ESPIN tenha sido revogada pela Portaria nº 913 em 22 de abril de 2022². Para fins deste trabalho, a ESPIN do SARS-CoV-2 será tratada como pandemia do coronavírus.

² A Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) foi declarada pela Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, com base no art. 16 da Lei nº 8.080/1990 e no art. 4º do Decreto nº 7.616/2011, diante da infecção humana pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). A medida foi revogada em 22 de abril de 2022, por meio da Portaria GM/MS nº 913/2022. BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. extra, 04 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em: 21 maio 2025. BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm. Acesso em: 21 maio 2025. BRASIL. Decreto nº 7.616, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7616.htm. Acesso em: 21 maio 2025. BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 913, de 22 de abril de 2022. Revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 abr. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-913-de-22-de-abril-de-2022-395148922>>. Acesso em: 21 maio 2025.

Com a pandemia do coronavírus, a preocupação com a educação pública se tornou ainda mais latente em vista da suspensão do processo ensino-aprendizagem causada pela necessidade de distanciamento social, cujos efeitos foram catastróficos sobre a educação pública, fato que, certamente, seria mitigado se existissem políticas públicas de inclusão digital hábil para conexão digital entre os alunos e os respectivos professores.

Em que pese o Marco Civil da Internet, de 2014³, já dispusesse da inclusão digital como esfera do direito à educação, as omissões governamentais nas três esferas de governo preponderaram. Os estudantes da rede pública de ensino permaneceram excluídos do mundo digital, posto a patente carência financeira.

Nesse contexto, este trabalho se pautou na dinâmica da história de financiamento da educação pública associada a processos políticos (*politics*) e a arranjos institucionais que dariam concretude às agendas políticas de inclusão digital (*policy*). O descompasso entre a *politics* e a *policy* ficou evidente, a exemplo da política de educação do Estado de São Paulo – caso em estudo.

Embora seja imprescindível a inclusão digital na sociedade atual, marcada pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), foi a pandemia do coronavírus que, no âmbito do Poder Legislativo Federal, engatilhou arranjo político para normatizar de forma expressa a “educação digital” como garantia do direito à educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 2023⁴. Assim, o desenvolvimento deste trabalho tem como pano de fundo a inclusão digital e as ferramentas digitais indispensáveis ao incremento da educação básica, cuja efetividade depende da institucionalização de políticas públicas, invariavelmente, sobre os influxos dos processos políticos e arranjos institucionais.

³ O Marco Civil da Internet, instituído pela Lei nº 12.965/2014, estabelece, no art. 4º, inciso II, que a disciplina do uso da Internet no Brasil tem entre seus objetivos a promoção do acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos, além da inovação e do fomento à difusão das novas tecnologias e do acesso à Internet a todos. Essa previsão é interpretada como fundamento normativo para políticas públicas de inclusão digital, especialmente na área da educação. BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

⁴ A Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para incluir a “educação digital” como garantia do direito à educação básica. A inclusão ocorre no art. 4º, inciso XII, da LDB, e vincula a oferta educacional à conectividade, à formação digital de professores e alunos, e à utilização de tecnologias como instrumentos de aprendizagem. BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

2. A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E OS ARRANJOS INSTITUCIONAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988⁵ (CF/88) é fruto do poder constituinte originário e elencou a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Nesse processo político-histórico de arranjo constitucional, os atores e interesses envolvidos⁶ desdobraram a fundamentalidade da dignidade da pessoa humana no Título II do texto constitucional, que trata “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, no qual se insere o direito fundamental à educação elencado no Capítulo II – Dos Direitos Sociais⁷.

Assim, o direito social à educação, com espécie do direito fundamental, teve sua importância projetada em vários dispositivos constitucionais com atribuição de competências e obrigações à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para cumprimento desse fim social. A CF/88 reservou, especialmente à seção I do capítulo III, a normatização desse direito fundamental (do art. 205 ao art. 214), vinculando a edição de legislação infraconstitucional para regulamentá-lo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, bem como a implementação de políticas públicas necessárias à concretização desse direito.

⁵ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece, em seu art. 1º, inciso III, a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado brasileiro. Essa diretriz expressa a opção do constituinte originário por um modelo de Estado democrático comprometido com a realização dos direitos fundamentais e com a valorização do ser humano como centro das políticas públicas. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

⁶ Ellen M. Immergut, ao estudar o papel das instituições na obra *O Núcleo Teórico do Novo Institucionalismo*, aponta que “As preferências dos cidadãos não são, como pensavam os pluralistas, transmitidas eficientemente aos líderes políticos via grupo de interesses e partidos políticos; em vez disso, a representação de interesses é moldada por atores coletivos e instituições que carregam traços de suas próprias histórias. As Constituições e as instituições políticas, as estruturas estatais, as relações de grupos de interesses estatais e as redes de políticas estruturam o processo político”. IMMERGUT, Ellen M. *O Núcleo Teórico do Novo Institucionalismo*. In: SARAIVA, Enrique, FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas**. Brasília, DF: ENAP, 2006, p. 170.

⁷ O direito à educação é reconhecido como direito social pela Constituição Federal no art. 6º, inserido no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais. A disciplina detalhada sobre a educação está nos arts. 205 a 214 da CF/88, que atribuem ao Estado o dever de garantir a educação básica com qualidade, regularidade e universalidade. BRASIL, *op. cit.*, 1988.

⁸ Os arts. 205 a 214 da Constituição Federal de 1988 estruturam o direito à educação como dever do Estado e da família, incumbindo ao poder público sua organização por meio de normas e políticas públicas. Essa normatização ocorre, entre outros instrumentos, pela Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que regula a educação nacional; pela Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE); e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista no art. 26 da LDB e aprovada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 maio 2025. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

Nesse sentido, ao Estado, por meio das suas instituições, incumbe efetivar o direito à educação por meio de políticas públicas que lhe deem densidade e eficácia, não cabendo freios à sua constante evolução e superação, haja vista a força normativa da Constituição de 1988⁹.

Portanto, o direito à educação como direito fundamental da pessoa humana deve ser prestado pelo Estado por meio de serviço público, precisamente pela execução de políticas públicas formatadas para a sua efetividade, como ensina José Afonso da Silva¹⁰:

A educação como processo de reconstrução da experiência é um atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que a Constituição agasalhada nos art. 205 a 214, quando declara que ela é um direito de todos e dever do estado. Tal concepção importa, como já assinalamos, em elevar a educação à categoria de serviço público essencial que ao Poder Público impende possibilitar a todos, daí a preferência constitucional pelo ensino público, pelo que a iniciativa privada, nesse campo, embora livre, é, no entanto, meramente secundária e condicionada (arts. 209 e 213). É que, como lembra Anísio Teixeira¹¹: “Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou protegidos) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que pra removê-las”. A escola pública, comum a todos, não seria assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma ordem capitalista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 maio 2025. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

⁹ O autor Konrad Hesse, com a sua obra *A Força Normativa da Constituição*, de 1949, tornou latente a “vontade da constituição”, que consiste na sua força normativa em condicionar a realidade existente, vinculando a todos os poderes públicos, coordenada com os direitos e garantias fundamentais nela expressa. A teoria nasce após os horrores da Segunda Guerra Mundial e ao fato de que muitas violações a direitos fundamentais vinham dos poderes postos, especialmente, do parlamento. HESSE, Konrad. *A Força Normativa da Constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1949.

¹⁰ SILVA, José Afonso. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: Editora Malheiros, 2023, p. 812-813.

¹¹ BRASIL. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Saiba quem foi Anísio Teixeira. **Inep**, Brasília. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>>. Acesso em: 20 set. 2024.

Nesse aspecto, insere-se o papel das instituições públicas desde a concepção, normatização e execução nas respectivas esferas dos poderes públicos constituídos para a prestação de educação pública de qualidade.

Conforme propõe a cientista política Ellen M. Immergut¹²:

as instituições – sejam elas regras formais de palco políticos, canais de comunicação, códigos de linguagem ou a lógicas de situações estratégicas – agem como filtros que favorecem, de forma seletiva, determinadas interpretações dos objetivos que buscam os atores políticos ou da melhor forma de alcançar esses fins.

Nesse prisma, pode-se concluir que os arranjos políticos da Constituição de 1998 filtraram o direito à educação como direito fundamental.

Outrossim, é certo que o poder constituinte da Constituição de 1988 deu feição democrática às instituições públicas na busca do bem comum, em que pesem os intrínsecos processos políticos que as envolvem, mas que não desnaturam os fundamentos e objetivos da República Federativa do Brasil.

3. O QUE É EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?

Embora haja um percentual dos orçamentos dos entes federais vinculados à educação pública, é fato que, completados 30 anos da Constituição de 1988, a educação pública não conseguiu atingir os objetivos definidos, e o cenário da má formação dos alunos da rede pública de ensino em todos os estados da Federação é desolador, ressalvadas as escolas públicas que podem ser consideradas centros de excelência na educação.

“O que é educação de qualidade?”, eis a pergunta respondida por Patrícia Werner ao estudar o direito à educação na Constituição Federal^{13,14}:

A educação é um direito fundamental e não deve ser tratada com a lógica do direito do consumidor” [...] “a educação com qualidade pressupõe a articulação adequada entre todos os níveis, da educação infantil à superior; pressupõe a compreensão das dimensões socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo se dá em um contexto de posições e disposições

¹² IMMERGUT, *op cit.*, p. 19.

¹³ WERNER, Patrícia Ulson Pizarro. Direito à educação na constituição federal. **Enciclopédia Jurídica da PUC-SP**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/educacao-2/direito-a-educacao-na-constituicao-federal>. Acesso em: 20 maio 2025.

¹⁴ Como padrões de qualidade para a Educação Básica e Superior, a autora aponta como suporte na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE), sendo fundamental definir dimensões, fatores e condições a ser considerados como referência analítica e política na melhoria do processo educativo e, também, consolidar mecanismos de acompanhamento da produção, implantação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais e de seus resultados, nos diferentes níveis e modalidades, dos setores público e privado.

no espaço social, com a construção de PPP, PDI e de currículos, adequados pedagogicamente.¹⁵

A autora apura a sua resposta da qualidade da educação com os conceitos dos estudiosos da área¹⁶:

Na realidade, a educação busca novo paradigma, que estabelece o problema da qualidade, uma pedagogia da qualidade. Mas esta não pode ser tratada nos parâmetros da qualidade economicista. A escola não é empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte dela.

O direito à educação é composto por um núcleo intangível, cuja realização se dá com a defesa do orçamento público para educação pública, conforme defende Élide Graziane Pinto¹⁷, ao dissertar sobre financiamento da educação, adiante desenvolvido, na medida em que os custos estatais com educação são voltados à formação intelectual, moral, social, cívica e profissional do indivíduo, preparando-o para o exercício consciente da cidadania e habilitando-o para uma participação eficaz no processo de desenvolvimento econômico e social.

No entanto, conforme será visto, considerado o mundo complexo e cada vez mais tecnológico, típico da sociedade da informação e comunicação em que vivemos, o conhecido elenco das condições básicas para educação de qualidade não é mais suficiente, pois a ele deve ser somada a inclusão digital como direito fundamental dos alunos da rede pública de ensino na efetividade do seu direito à educação, que compreende a disponibilidade de recursos tecnológicos e acesso à internet aptos ao incremento do processo de ensino-aprendizagem.

Clarificante que a inclusão digital é imprescindível e está afeta ao direito à educação, tanto aos alunos da rede pública quanto aos alunos da rede privada; porém, para estes, os recursos digitais são supridos pelas condições materiais e econômicas de sua família, enquanto para aqueles, a situação familiar é oposta, fato que dependem, maiormente, de políticas públicas prestadas pelo estado.

Desse modo, é possível contemplar a efetividade desse direito subjetivo sem inclusão digital? Certamente não! E a pandemia do coronavírus demonstrou a imprescindibilidade da inclusão digital para os alunos da rede pública de ensino.

¹⁵ WERNER, *idem*.

¹⁶ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, São Paulo: Cortez Editora, 2018, p. 133.

¹⁷ PINTO, Élide Graziane. **Financiamento dos direitos à Saúde e dos direitos à educação**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2017.

4. RESERVA DO POSSÍVEL CONTROLE JUDICIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO DIGITAL NO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CICLO DE POLÍTICAS

Emerge a discussão acerca de a quem seria a responsabilidade da iniciativa das políticas públicas de educação e, portanto, os legitimados a propô-la, ou seja, se o Poder Executivo ou se o Poder Legislativo. Independentemente da resposta formal a tal indagação, é incontestável que esses dois poderes devem convergir na realização do interesse público, *in casu*, o direito fundamental à educação, haja vista o comando da CF/88 e das legislações que se seguiram, como já ressaltado.

Ao dissertar sobre o tema das políticas públicas e o direito administrativo, Maria Paula Dallari Bucci considera que a construção de política pública passa pelo processo político que transcende instrumentos normativos de plano ou programa governamental. Ou seja, o incremento das atividades concernentes às políticas públicas perpassa necessariamente por um movimento de “procedimentalização das relações entre os poderes políticos”¹⁸. Assim, sobre a questão da iniciativa das políticas públicas, a autora é categórica ao tecer a proeminência do Poder Executivo:

Parece relativamente tranquila a ideia de que as grandes linhas da política públicas, as diretrizes, os objetivos são opções políticas que cabem aos representantes do povo e, portanto, ao Poder Legislativo, que as organiza em forma de leis de caráter geral e abstrato, para execução pelo Poder Executivo, segundo a clássica separação de poderes de Montesquieu. Entretanto, *a realização concreta das políticas públicas demonstra que o próprio caráter diretivo do plano ou programa implica a permanência de uma parcela da atividade “formadora” do direito nas mãos do governo, Poder Executivo, perdendo-se a nitidez da separação entre os dois centros de atribuições [grifo nosso]*.¹⁹

Tal premissa implica dizer que as políticas públicas são instrumentos de ação dos governos, os quais estão incumbidos da realização de prestações positivas do Estado em razão da própria existência dos direitos fundamentais. Desse modo, as políticas públicas (política instrumental) devem ser executadas dentro dos alicerces do direito administrativo e dos controles de legalidade e de eficiência, e, muitas vezes, do controle judicial.

Não é despendendo ressaltar que o direito à educação como direito fundamental realizável pela destinação constitucional de percentual do orçamento da União Federal, dos Estados e dos Municípios requer a execução de políticas públicas que obedeçam aos princípios estabelecidos no art. 206 da CF, asseguradores dos objetivos da educação: “o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o

¹⁸ BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas Públicas e Direito Administrativo. *Revista de informação legislativa*, v. 34, n. 133, p. 89-98, 1997.

¹⁹ *Ibid.*, p. 96.

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, nos termos esculpidos no art. 205 da CF²⁰.

A concretização desse direito fundamental encontra-se nos estudos de Élide Graziane, no conceito de mínimo material do direito à educação, cuja progressividade lhe é intrínseca, sob pena de se negar a força das normas constitucionais. Assim, ao dissertar sobre o financiamento do direito à educação e as respectivas políticas públicas, a autora alerta que, se não observado um critério mínimo de qualidade da educação, o governo gasta mal o orçamento vinculado à educação:

A execução cotidiana das políticas públicas definidas nas leis orçamentárias é frágil e instável não porque falte formalmente legalidade e publicidade ao seu regime jurídico. O problema é que, material e pragmaticamente, as leis orçamentárias são, sobretudo, “simbólicas”, no sentido propugnado por Neves.

[...]

Importa, nesse sentido, registrar desde já um aviso ao leitor: regulamentar gasto mínimo em saúde e em educação sem horizonte efetivo de progressividade é, *dentro do postulado constitucional da máxima eficácia dos direitos fundamentais*, negar – ainda que de forma parcial – a força normativa dos regimes constitucionais que definem o seu custeio. [...] O gasto matemático (gasto mínimo formal) é referido a ações vinculadas (gasto mínimo material), ou seja, não há ampla discricionariedade na eleição de como dar consecução ao mínimo, porque também integra o núcleo mínimo intangível do direito à educação e à saúde o cumprimento das obrigações legais de fazer.

[...]

Particularmente no tocante à qualidade da educação, o que estamos a defender é que não basta o cumprimento matemático do dever de gasto mínimo se a ele corresponder regressividade imotivada de indicadores e índices oficiais de desempenho durante o período examinado. *Gastar formalmente o montante mínimo de recursos vinculados, mas não assegurar o padrão de qualidade, é gastar mal (lesão aos princípios da finalidade e eficiência), além de configurar oferta irregular de ensino nos moldes do art. 208, §2º cominado com o art. 206, VII, ambos da CR/1988 [grifo nosso].*²¹

Ainda que se possa atribuir aos direitos sociais um processo de gradual efetivação, relacionando-o à teoria da reserva do possível, evidentemente, o direito à

²⁰ 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, *op. cit.*, 1988.

²¹ PINTO, *op. cit.*, p. 25.

educação já ultrapassou o plano das normas constitucionais programáticas que deixa ao liame da discricionariedade política a implementação de políticas públicas efetivas para realização dos direitos elencados no texto constitucional.

Ou seja, pela Constituição de 1988 e pelos arranjos institucionais sobre direito à educação que ocorreram nos últimos anos, que serão explicitados adiante, é possível extrair que o direito à educação consubstancia uma política pública de desenvolvimento permanente, cujos padrões dispostos na Constituição não podem ser vilipendiados.

Aliás, tais arranjos institucionais se refletem no entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF) no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 45²², que trata da impossibilidade de utilização irracional da teoria da reserva do possível para afastar a concretização dos direitos fundamentais,

²² ADPF n. 45: “Em princípio, o Poder Judiciário não deve intervir em esfera reservada a outro Poder para substituí-lo em juízos de conveniência e oportunidade, querendo controlar as opções legislativas de organização e prestação, a não ser, excepcionalmente, quando haja uma violação evidente e arbitrária, pelo legislador, da incumbência constitucional. No entanto, parece-nos cada vez mais necessária a revisão do vetusto dogma da Separação dos Poderes em relação ao controle dos gastos públicos e da prestação dos serviços básicos no Estado Social, visto que os Poderes Legislativo e Executivo no Brasil se mostraram incapazes de garantir um cumprimento racional dos respectivos preceitos constitucionais.

É que a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais – além de caracterizar-se pela gradualidade de seu processo de concretização – depende, em grande medida, de um inescapável vínculo financeiro subordinado às possibilidades orçamentárias do Estado, de tal modo que, comprovada, objetivamente, a incapacidade econômico-financeira da pessoa estatal, desta não se poderá razoavelmente exigir, considerada a limitação material referida, a imediata efetivação do comando fundado no texto da Carta Política.

Cabe assinalar, presente esse contexto – consoante já proclamou esta Suprema Corte – *que o caráter programático das regras inscritas no texto da Carta Política “não pode converter-se em promessa constitucional inconsequente, sob pena de o Poder Público, fraudando justas expectativas nele depositadas pela coletividade, substituir, de maneira ilegítima, o cumprimento de seu impostergável dever, por um gesto irresponsável de infidelidade governamental ao que determina a própria Lei Fundamental do Estado.*

A meta central das Constituições modernas, e da Carta de 1988 em particular, pode ser resumida, como já exposto, na promoção do bem-estar do homem, cujo ponto de partida está em assegurar as condições de sua própria dignidade, que inclui, além da proteção dos direitos individuais, condições materiais mínimas de existência. Ao apurar os elementos fundamentais dessa dignidade (o mínimo existencial), estar-se-ão estabelecendo exatamente os alvos prioritários dos gastos públicos. Apenas depois de atingi-los é que se poderá discutir, relativamente aos recursos remanescentes, em que outros projetos se deverá investir. O mínimo existencial, como se vê, associado ao estabelecimento de prioridades orçamentárias, é capaz de conviver produtivamente com a reserva do possível.

*É que, se tais Poderes do Estado agirem de modo irrazoável ou procederem com a clara intenção de neutralizar, comprometendo-a, a eficácia dos direitos sociais, econômicos e culturais, afetando, como decorrência causal de uma injustificável inércia estatal ou de um abusivo comportamento governamental, aquele núcleo intangível consubstanciador de um conjunto irredutível de condições mínimas necessárias a uma existência digna e essenciais à própria sobrevivência do indivíduo, aí, então, justificar-se-á, como precedentemente já enfatizado – e até mesmo por razões fundadas em um imperativo ético-jurídico –, a possibilidade de intervenção do Poder Judiciário, em ordem a viabilizar, a todos, o acesso aos bens cuja fruição lhes haja sido injustamente recusada pelo Estado”. (grifos nossos). BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 45**. Relator: Min. Celso de Mello, julgamento em 29 abr. 2004, Tribunal Pleno. Diário da Justiça, Brasília, DF, 12 ago. 2005. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=460880>>. Acesso em: 21 maio 2025.*

rechaçando o argumento de que direitos sociais seriam meras normas programáticas realizáveis conforme as contingências dos atos governamentais. Ao contrário, incumbiriam aos “agentes estatais” o dever-poder de implementar o controle de legalidade e de eficiência da execução das políticas públicas educacionais como formas de aferição da realização do interesse público e da concretização dos objetivos constitucionais, como expõe Marcos Augusto Perez²³:

A legalidade importa a atuação concreta do direito e, mais enfaticamente, a conformidade com o direito e a defesa dos direitos. Trata-se de um controle de conformidade da ação (ou omissão) com normas (prescrições gerais e abstratas) preestabelecidas e, cuja consequência encontra-se no plano da validade e efetividade das ações e da eventual responsabilização dos agentes públicos responsáveis. À eficiência, importa o atingimento das metas e dos indicadores de desempenho (bastante concretos) preestabelecidos e o constante aperfeiçoamento dos meios para atingimento das metas. A ineficiência não gera a priori consequências no campo da validade ou da efetividade das ações administrativas, nem a punição dos agentes responsáveis, mas, sim, a revisão das metas, dos indicadores, e dos meios escolhidos para o seu atingimento ou descontinuidade da ação.

Ou seja, as políticas públicas de educação supedaneadas na Constituição Federal e nas legislações correlatas demandam uma atuação do administrador público insita com a legalidade e a eficiência.

5. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

O financiamento da educação pública é pedra fulcral para institucionalização de políticas públicas que concretizem o direito à educação. Assim, não é possível compreender o estágio evolutivo da educação pública brasileira sem considerar a história do financiamento público associada aos processos políticos institucionais que, se congruentes, resultam em arranjos institucionais hábeis para alterar a constituição e as legislações infraconstitucionais.

Nesse sentido, arranjos institucionais foram feitos para o financiamento da educação pública após a Constituição de 1988, resultando, em 2020, na Emenda Constitucional (EC) nº 108/2020, que instituiu o Novo Fundeb²⁴, caracterizado pela

²³ PEREZ, Marcos Augusto. **Testes de Legalidade**: métodos para o amplo controle jurisdicional da discricionariedade administrativa. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2020, p. 204.

²⁴ Da CF/88 até a EC n. 108/2020 vários arranjos institucionais foram compostos para expandir e aumentar a qualidade da educação pública: a) EC n. 14/1996 que criou o *Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério*, cujo objetivo era a universalização do ensino fundamental obrigatório, mediante o repasse de recursos do fundo aos estados e municípios conforme o número de matrículas dos estudantes; b) EC. n. 53/06 que substituiu o Fundef pelo *Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da*

equalização do custo unitário do aluno em todo o território nacional mediante a distribuição dos recursos financeiros aos entes estatais, observada a capacidade de investimento de cada um com os gastos com a educação pública. Adotou-se a lógica de quanto menor a capacidade financeira do ente federativo, maior deve ser o aporte de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que devem ser repassados para alcançar o valor anual por aluno (VAA), ou melhor, o custo aluno qualidade (CAQ), conforme a nova terminologia inserida no art. 211, § 8 da CF²⁵. Ou seja, com o Novo Fundeb, são consideradas as desigualdades dos entes estatais, haja vista a existência de Estados mais ricos e desenvolvidos do que outros.

Em que pesem os arranjos institucionais, o baixo padrão de qualidade do ensino público brasileiro ficou ainda mais evidente durante a pandemia do coronavírus, cujas medidas de distanciamento social implicaram suspensão das aulas presenciais em todos os âmbitos dos entes federais com a edição dos respectivos decretos de estado de calamidade pública^{26,27}.

Não há como afastar o fato de que a emergência sanitária afetou todos os estudantes. Entretanto, a pandemia do coronavírus afetou de forma cruel os alunos da rede pública de ensino, na medida em que a suspensão das aulas implicou, até

Educação, que passou a normatizar os recursos financeiros repassados pela União à educação pública, bem como ampliou a garantia do direito à educação pública do ensino fundamental para a educação básica – passando a englobar o ensino médio e profissionalizante; c) a EC n. 59/2009 que expandiu a faixa etária da educação básica obrigatória e determinou a instituição de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde do estudante; d) o PNE – *Plano Nacional Educação* instituído pela Lei n. 1.305/2014 que em seu conjunto estabeleceu metas e estratégias para educação pública no decênio dos anos de 2014 a 2023, dentre as quais a meta 20 voltada ao financiamento da educação pública atrelada a percentual de 10% do PIB. BRASIL. Emenda Constitucional n° 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

²⁵ O § 8° do art. 211 da Constituição Federal foi incluído pela Emenda Constitucional n° 108/2020 e estabelece que a distribuição dos recursos do Fundeb deve considerar o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) como parâmetro mínimo de qualidade da educação. Esse conceito substitui a lógica meramente financeira do Valor Anual por Aluno (VAA), buscando garantir padrões adequados de infraestrutura, materiais didáticos e valorização dos profissionais da educação para todos os entes federativos, de forma equitativa. BRASIL, *op. cit.*, 1988.

²⁶ BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo n° 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n° 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n° 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em: 21 nov. 2023.

²⁷ SÃO PAULO (Estado). **Decreto n° 64.864, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2020. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64864-16.03.2020.html>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

meados de 2020, também na interrupção do processo-ensino aprendizagem, posto que a maioria ficou desassistida até que políticas débeis de ensino remoto fossem adotadas, ou até que as aulas presenciais fossem retomadas, o que, especificamente em São Paulo, somente ocorreu após 6 de julho de 2021 (Decreto n° 65.849²⁸).

Ou seja, se as políticas públicas de educação já não concretizavam o direito à educação com padrão mínimo de qualidade, com a pandemia do coronavírus, a situação da educação pública ficou ainda mais alarmante, haja vista a inexistência de política de inclusão digital que permitisse a conexão digital entre os alunos e os respectivos professores de sala de aula hábil à continuidade do processo ensino-aprendizagem.

A exclusão digital fere a dignidade da pessoa humana e prejudica o desenvolvimento do aluno para o exercício da cidadania. Tal situação é possível de ser enquadrada em “um estado de coisas inconstitucionais”²⁹.

Ainda que se possa atribuir ao Poder Executivo Federal a autoria de certas políticas de inclusão digital, elas não prosperaram por, normalmente, serem criadas por decretos e por serem suscetíveis à interrupção pelo governo de plantão, conforme demonstrou a pesquisa realizada por Kurtz e Nunes sobre “Políticas regulatórias de inclusão digital para a educação em tempos de pandemia”³⁰, ao constatarem a ausência de uma abordagem integrada e concreta que defina o sentido da inclusão digital. Tal fato demonstra os interesses variados na questão, o que compromete a institucionalização de política de inclusão digital que contemple a aquisição de equipamentos, capacitação de pessoal, infraestrutura em grande e em pequena escalas, articulação e coordenação de esforços entre entes públicos e privados.

A ilustração da linha do tempo (Figura 1) feita pelas pesquisadoras demonstra a descontinuidade de políticas públicas digitais no Brasil:

²⁸ *Idem*.

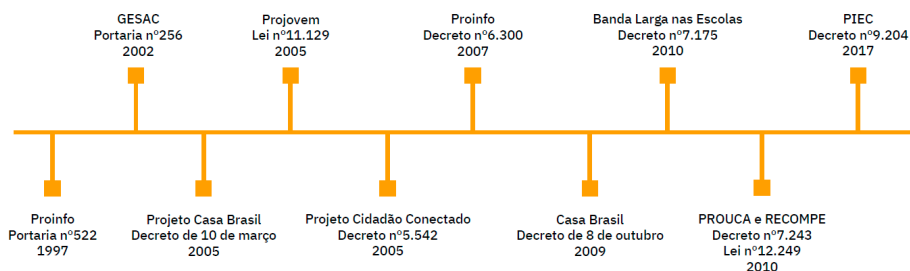
²⁹ TARREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco; ALVES, Felipe Freitas de Araújo; APPROBATO, Ana Patricia Ribeiro Approbato. A educação como direito coletivo na construção da cidadania e dignidade da pessoa humana: a realidade de um estado de coisas inconstitucional. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 28, e048, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302021000100405&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2023.

³⁰ KURTZ, Lahis Pasquali; NUNES, Leandro Soares. **Políticas regulatórias de inclusão digital para a educação em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: Instituto de Referência em Internet e Sociedade, 2021.

Figura 1.

Linha do tempo de Políticas Públicas de inclusão digital na educação

Figura 1 - Linha do tempo de Políticas Públicas de inclusão digital na educação



Fonte: Kurtz e Nunes³¹.

Até a publicação da pesquisa, as autoras apontam que, durante a pandemia, foram 43 projetos ou atos do legislativo iniciados na Câmara dos Deputados e 22 no Senado Federal sobre a educação e tecnologia, entretanto, 42 das propostas não mencionavam sequer o termo “inclusão digital”, fato que demonstra marginalidade dessas propostas para educação, posto que voltados para resultados imediatistas e sem continuidade. Entretanto, como será visto, houve progresso com a normatização da “educação digital” na LDB como efeito da pandemia do coronavírus.

Em outro estudo feito pelos pesquisadores Carmo, Duarte e Gomes³², foram comparados os processos políticos e o grau de inclusão digital como política pública entre Brasil, Chile, Uruguai e Argentina³³. Os dados levantaram que, diferentemente

³¹ *Ibid.*, p. 11-12. A maioria dessas políticas tiveram conexão com o Ministério da Educação: o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), o Projovem, o Casa Brasil, o Banda Larga nas Escolas (PBLE), o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), o Regime Especial para Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE) e o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), com participação regulamentada do MEC em sua execução. Apenas os programas Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC) e o Cidadão Conectado – Computador para Todos tiveram interlocução com instituições de ensino sem essa gestão direta pelo MEC, sendo gerenciados pelo Ministério de Ciência e Tecnologia.

³² CARMO, Pérola; DUARTE, Felipe; GOMES, Ana Beatriz. **Inclusão digital e ensino em tempos de pandemia no Brasil**. Belo Horizonte: Instituto de Referência em Internet e Sociedade, 2021, p. 26.

³³ *Ibid.* Considerada as citadas vertentes da política de inclusão digital de Cristina Mori, os autores fazem síntese do perfil dos quatro países estudados: “No Chile, as principais ações de caráter executivo dizem respeito à digitalização de serviços governamentais. A criação de programas educação e formação de professores capacitados para tratar de questões envolvendo a Internet e as TICs em sala de aula também é outra vertente ampla de atuação. Essa realidade é diferente no Uruguai, que baseia grande parte de suas ações em questões de governo eletrônico – questão também importante para a participação política também no ambiente online, mas que representa apenas um dos fatores para a promoção da inclusão digital. Enquanto isso, na Argentina, o entendimento do governo de que a inclusão digital

dos seus vizinhos, a política de inclusão digital não está entre as prioridades do Brasil, visto que não existe agenda digital estruturada para a implantação de políticas públicas com esse fim, e, quando existentes, são descontínuas e desarticuladas, fato que compromete a coordenação com os demais entes governamentais:

O comprometimento com uma agenda digital nos pareceu um indicativo de engajamento com a pauta, uma vez que a existência de um documento de referência, de caráter mais objetivo e pragmático, coloca em evidência as ações em curso e permite avaliar de forma mais clara quais as tendências e prioridades de cada país.

Entre os países pesquisados, a ausência de uma agenda estruturada apenas no caso brasileiro reflete a realidade das ações descontinuadas e com poucos dados sobre seu desenvolvimento, visto que as agendas de políticas públicas auxiliam não apenas o planejamento de medidas a serem tomadas, mas também o acompanhamento de suas metas, seus prazos, formas de metrificação de desenvolvimento e outras informações importantes para corroborar a construção de uma política continuada. Considerando a dinamicidade com que os desafios sociais se comportam ao longo do tempo, as políticas públicas devem acompanhar o seu ritmo, para que sejam um mecanismo eficaz e coerente de acordo com cada contexto.³⁴

Evidentemente, a ausência de política nacional de inclusão digital no âmbito da União não retira as obrigações e competências de Estados, Distrito Federal e Municípios em instituir e efetivar políticas de educação digital como direito fundamental à educação, haja vista a sistematização constitucional desse direito nas três esferas de governo. A correção desse caminho pode advir da obrigatoriedade de sua implementação após a inclusão na LDB da educação digital como garantia do direito à educação básica pública.

envolve fatores educacionais transparece nas políticas públicas em andamento, que se estabelecem principalmente nas áreas de educação digital e melhora na infraestrutura para acesso de cidadãos em locais remotos. No Brasil, as ações descentralizadas no âmbito executivo demonstram maior alinhamento com o mercado de telecomunicações, revelando uma compreensão de inclusão digital ainda muito atrelada à infraestrutura de acesso à Internet. [...]

O volume 1 do relatório da ITU sobre a sociedade da informação de 2018 apresenta um gráfico comparando os níveis de habilidades para o uso das TICs em vários países do mundo, seccionados em básico, padrão e avançado. O Brasil ocupa a 6ª posição para os países com menor proporção da população que possui habilidades básicas para o uso das TICs. Menos de 25% da população brasileira possui habilidades básicas, em torno de 18% possui habilidades padrão e, menos de 5% possui habilidades avançadas para o uso das TICs. Enquanto isso, para o Chile, mais de 50% da população possui habilidades básicas, mais de 40% possui habilidade padrão e mais de 10% possui habilidade avançada". ITU. **Measuring the Information Society Report 2018**. ITU Publications: Geneva, v. 01, 2018. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2018/MISR-2018-Vol-1-E.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2024.

³⁴ MORI, Cristina Kiomi. **Políticas públicas para inclusão digital no Brasil: aspectos institucionais e efetividade em iniciativas federais de disseminação de telecentros no período 2000-2010**. Belo Horizonte: Instituto de Referência em Internet e Sociedade, 2020, p. 12.

6. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E OS PREJUÍZOS DOS ALUNOS NA PANDEMIA

Na esteira dos acontecimentos, a necessidade do retorno das aulas presenciais em julho de 2021, ainda que não encerrada a pandemia, teve como um dos fundamentos o baixo engajamento dos estudantes da rede pública, fato relacionado à situação econômica da família e ao baixo acesso aos recursos digitais.

Nesse sentido, a matéria da Agência Senado intitulada “Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público” demonstra os prejuízos dos alunos da rede pública de ensino e o baixo engajamento dos estudantes no ensino remoto, fato explicado pelo presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed):

A motivação dos estudantes também é um fator fundamental para o desempenho. De acordo com levantamento do Insper o grau de engajamento entre estudantes do ensino médio das redes estaduais no ensino remoto foi de 36% em 2020. Ou seja, foi assistida apenas um pouco mais de um terço da jornada de 25 horas semanais prevista e, espera-se, ofertada.

[...] o engajamento está diretamente relacionado tanto às condições de cada família para participar de atividades remotas – acesso a computadores, tablets e celulares, com sinal de internet – quanto aos avanços das redes de ensino na oferta do ensino a distância.

Como o perfil socioeconômico dos estudantes da rede pública normalmente aponta para uma realidade em que esse acesso a equipamentos, a dados e à estrutura que permite o engajamento maior nas atividades remotas, é mais difícil, o que nós vislumbramos é uma tendência de queda ainda maior das aprendizagens na rede pública do que se verifica na rede particular. Embora nas duas redes haja uma queda como produto da pandemia como um todo – conclui o secretário.³⁵

Ou seja, o baixo engajamento dos alunos da rede de ensino durante a pandemia do coronavírus está correlacionado à falta de recursos digitais e não propriamente ao ensino remoto, que, como forma regular de ensino, é indesejável pelas características negativas ao ser humano em formação, mas imprescindível num cenário pandêmico ou emergencial. Se os alunos da rede pública de ensino não detinham os recursos adequados de estudo durante a pandemia do coronavírus, como exerceriam o efetivo direito à educação?

Enquanto a rede privada de ensino, após a superação das dificuldades iniciais da pandemia, conseguiu estabelecer a conexão entre os seus estudantes através

³⁵ ARAÚJO, Ana Lúcia. Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público. **Agência Senado**. Brasília, DF, 16 jul. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>>. Acesso em: 15 out. 2023.

das aulas online, os alunos da rede pública vivenciam o quadro da exclusão. Aliás, de acordo com os pesquisadores do Insper, o nível de proficiência dos alunos do ensino médio, no ano de 2021, equivaliu ao nível do 9º do ensino fundamental^{36,37}.

A exclusão digital é exposta por Ana Paula da Graça Souza Blengini e Fabiana de Cássia Rodrigues no estudo “A educação básica sob o estudo remoto na pandemia: aprofundamento das desigualdades educacionais e reconfiguração do “fracasso escolar”?”, elaborado com base nos dados do relatório do Banco Mundial sobre a educação. Conforme as pesquisadoras, a maior parte da população tem acesso a televisores e celulares, que são recursos digitais inadequados para aulas virtuais:

De acordo com o Relatório Bid/Unesco de 2020, o acesso a recursos digitais da maior parte da população brasileira se dá por meio de televisores e celulares. *O mesmo relatório aponta que, em 2019, apenas 46,30% das famílias possuíam computadores em casa, o que faz diferença substancial para que os estudantes possam ou não assistir às aulas virtuais de forma confortável, utilizando um aparelho com tamanho de tela adequado e exclusivamente destinado à finalidade educacional por algumas horas. Nesse sentido, destaca que, independentemente da quantidade de recursos digitais disponíveis, não há garantia de que estejam à disposição de crianças e adolescentes para atividades escolares [grifos nossos].*³⁸

É evidente que os efeitos da pandemia do coronavírus no ensino público mostraram a essencialidade da inclusão digital, e, incontestavelmente, se tal direito digital

³⁶ Proficiência – Entre alunos que estão no 3º ano do ensino médio, a perda de aprendizagem acumulada já é estimada em 74%, tanto em português quanto em matemática. É importante ressaltar que esses estudantes, além do início de 2021, passaram praticamente todo o 2º ano estudando remotamente. Já ingressaram no último ano, portanto, com uma proficiência menor do que a esperada: 9 pontos a menos em língua portuguesa e 10 a menos em matemática – conforme o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *A escala Saeb é a escala da Prova Brasil, avaliação nacional aplicada a cada dois anos. A pesquisa aponta que, em 2020, perdemos em torno de 10 pontos, sendo que em todo ensino médio os alunos aprendem em torno de 15 em matemática e 20 em português. Ou seja, perdemos metade do que se aprende no ensino médio inteiro – explica Laura Muller Machado, pesquisadora do Insper responsável pelo estudo.* Caso as aulas presenciais não retornem até o fim deste ano, o déficit educacional pode quase dobrar, chegando a 16 pontos a menos em língua portuguesa e menos 20 em matemática. Em outras palavras, diz Laura Muller Machado, “isso significa que os alunos praticamente sairiam do ensino médio com o mesmo aprendizado que tinham no 9º ano”. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-aco-es-do-poder-publico>>. Acesso em: 01 jul. 2025.

³⁷ BARROS, Ricardo Paes de; MACHADO, Laura Muller; FRANCO, Samuel; ZANON, Delane; ROCHA, Graziely. **Perda de aprendizagem na pandemia**. Observatório da Educação. São Paulo, 2021. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm_source=site&utm_campaign=perda_aprendizagem_pandemia. Acesso em: 1 nov. 2023.

³⁸ BLENGINI, Ana Paula da Graça Souza; RODRIGUES, Fabiana de Cássia. A educação básica sob o ensino remoto na pandemia: aprofundamento das desigualdades educacionais e reconfiguração do “fracasso escolar”. **Org & Demo, Marília**, v. 22, n. 2, 2021, p. 81-102.

já tivesse sido concretizado, certamente os alunos da rede pública de ensino não teriam sido tão prejudicados. Infelizmente, esses efeitos negativos reverberarão por anos.

Ainda que as forças econômicas enquadrem a educação pública apenas sob o aspecto de formação de mão de obra apta às engrenagens de produção de riqueza, não há como passar ao largo das TICs. A inclusão digital é, portanto, intrínseca ao processo educacional como ferramenta pedagógica da educação pública.

Nesse contexto associativo de educação e sistema econômico, “a qualidade da educação surge como condição da eficiência econômica”, conforme extraiu Zenilde Durli³⁹ das análises de estudos sobre as diretrizes do Banco Mundial acerca dos investimentos em educação no artigo “Políticas educacionais no contexto das políticas sociais”⁴⁰.

Entretanto, um alerta se faz necessário! A inclusão digital como escopo deste trabalho não significa a prestação do ensino público pelo meio digital, mas a disponibilidade de recursos digitais que permitam aos alunos da rede pública o exercício do seu direito à educação, o que, durante a pandemia de coronavírus, significava ensino online com a disponibilidade dos recursos digitais necessários, tal qual caderno de desenho é necessário para aula de artes.

³⁹ DURLI, Zenilde. Políticas educacionais no contexto das políticas sociais. In: HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Políticas Públicas & Inclusão Digital**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 21-42.

⁴⁰ “Ao analisar as políticas do Banco Mundial para a educação, Coraggio (2000a) e Torres (2000) indicam não ser o financiamento na área da educação a contribuição mais significativa do banco. Sua “colaboração” mais expressiva *refere-se à assistência técnica em matéria de educação e à produção de referencial de pesquisa educativa em âmbito mundial*. As ideias produzidas e veiculadas pelos intelectuais ligados ao BM constituem-se em ferramentas poderosas para dar forma às políticas de sustentação da nova ordem desejada pelo capital. Tais construções teóricas são concebidas a partir de indicadores econômicos com a intencionalidade de demonstrar a eficácia e eficiência dos sistemas de ensino, assemelhando a escola à empresa. Articulados à racionalidade do mercado, os resultados das pesquisas embasam propostas concebidas em âmbito internacional, traduzidas em pacotes de orientações e aplicadas às reformas educativas em realidades muito diversas, com o anunciado objetivo de “melhorar a qualidade e a eficiência da educação.” As orientações emanadas do BM são corroboradas por muitos outros organismos multilaterais e expressas em diferentes documentos. [...] *Como síntese das medidas apontadas pelo BM como necessárias à redução da distância educacional entre países em desenvolvimento e países industrializados*, Coraggio (2000b, p. 58) destaca: “melhorar o acesso à aprendizagem, melhorar a eficiência dos sistemas de educação e treinamento e mobilizar recursos para tais fins.” Ou seja, a educação surge como condição para o desenvolvimento e, no contexto do mundo globalizado, para a eficiência econômica global. Seu objetivo principal vincula-se, portanto, à formação de recursos humanos preparados para atender aos novos requerimentos do modo de produção, dependente de uma força de trabalho treinada e intelectualmente flexível. Ainda, e não menos importante, preparar os intelectuais de modo que assimilem e difundam as concepções de homem e de sociedade inerentes ao ideário neoliberal. Sob essas premissas, o BM passa a enfatizar a aplicação de investimentos na educação básica, centralidade justificada, segundo Coraggio (2000b), pela necessidade de que os trabalhadores tenham uma base de competências básicas (comunicar-se claramente por escrito, usar a matemática e as ciências, diagnosticar e resolver problemas) que possibilitem novas formações quando o modo de produção assim o exigir. É na direção de fazer cumprir os preceitos desta lógica que as políticas educacionais no Brasil vêm priorizando atenções à universalização da educação básica. A obtenção dessa meta quantitativa e a “necessidade de tornar eficiente o sistema educativo, dada a escassez de recursos, requerem uma mudança de qualidade no processo de ensino/aprendizagem. *A qualidade da educação surge então como condição da eficiência econômica*” (grifos nossos). *Ibid.*, p. 34-36.

7. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO E O TCE

A já citada matéria da agência Senado sobre o déficit educacional durante a pandemia também explicita a perda de proficiência dos estudantes e os dados do Estado de São Paulo, que são dramáticos⁴¹:

Ainda segundo o Inep, o Brasil registrou uma média de 279 dias de suspensão de atividades presenciais durante o ano letivo de 2020, não sem consequências sérias. O estudo *Perda de Aprendizagem na Pandemia*, uma parceria entre o Insper e o Instituto Unibanco, estima que, no ensino remoto, os estudantes aprendem, em média, apenas 17% do conteúdo de matemática e 38% do de língua portuguesa, em comparação com o que ocorreria nas aulas presenciais.

[...] “Segundo levantamento feito pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (Seduc-SP), estudantes do 5º ano do ensino fundamental apresentaram os piores índices de queda na aprendizagem, na comparação com resultados do Saeb de 2019 – houve uma queda de 46 pontos em matemática e 29 em português [grifo nosso].

Para que esses alunos recuperem a aprendizagem perdida e alcancem o mesmo patamar de 2019, os pesquisadores estimam que serão necessários 3 anos para português e 11 para matemática. Esses números são resultado de uma avaliação feita com 7.135 discentes do 5º ano da rede estadual de São Paulo, mas as dificuldades podem ser observadas entre crianças de todo o país, inclusive no ensino privado.

Para a exata compreensão do déficit educacional do Estado de São Paulo, faz-se necessário contextualizar a ação governamental adotada pelo governo da época, pautada numa espécie de “telecurso com aulas ao vivo”, cujo modelo não conteve o decaimento da aprendizagem dos estudantes durante a pandemia do coronavírus.

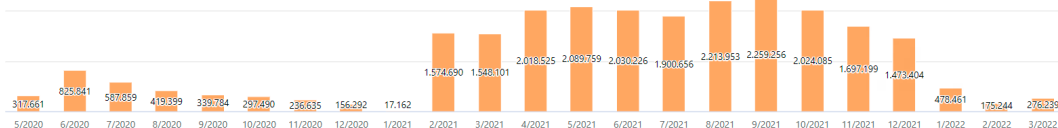
Para uma correta relação entre a perda de aprendizagem e o ensino virtual da matéria, insta esclarecer que, no Estado de São Paulo, o “ensino remoto” ou “virtual” nos anos de 2020 e 2021 compreendia o Centro de Mídias SP (CMSP), que consistia em aulas transmitidas a distância veiculadas aos alunos da rede estadual de ensino pelos canais de TV Univesp e TV Educação e pelo aplicativo de celular do Centro de Mídias.

O número de acessos ao Centro de Mídias é registrado pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE-SP) (Figura 2), que compõe controles feitos pelo órgão no Painel Covid – Educação:

⁴¹ ARAÚJO, *op.cit.*

Figura 2.*Quantidade de estudantes distintos que acessaram a plataforma CMSP*

Quantidade de estudantes distintos que acessaram a plataforma CMSP

Fonte: Tribunal de Contas de São Paulo⁴².

No gráfico, são constatados o pouco acesso ao CMSP em 2020 e a expansão da ação governamental em 2021, o que reflete apenas a quantidade de estudantes que acessaram a plataforma e não a frequência desses acessos, haja vista os dados de engajamento já apresentados em matérias jornalísticas reproduzidas.

Ou seja, não é possível relacionar o CMSP à efetividade do direito a educação, seja pelos números e pela quantidade dos acessos, seja pela baixa qualidade do seu conteúdo, que, frequentemente, não se coadunava com os livros didáticos que os alunos tinham em casa, assim como não contemplava o tempo necessário para a boa exposição do conteúdo, a absorção do estudante e a interatividade para esclarecimento de eventuais dúvidas.

A experiência do CMSP e os resultados da educação nos anos de 2020 e 2021 demonstram o insucesso da estratégia governamental, o que é corroborado pelas características também identificadas pelas pesquisadoras Blengini e Rodrigues⁴³, em já citado artigo sobre a educação básica sob o ensino remoto na pandemia:

[...] Logo no início do caos sanitário, lançou o Centro de Mídias, plataforma responsável por elaborar e veicular videoaulas e por oferecer atividades educacionais via aplicativo de celular. Essa plataforma, destinada aos professores e estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio, faz parte de uma proposta que entende viável colocar crianças pequenas e adolescentes em frente à TV ou ao celular para aprender conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e outras disciplinas. As videoaulas são padronizadas e, por razões óbvias, não permitem qualquer tipo de interação entre os estudantes e os professores e muitas vezes não

⁴² SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Quantidade de estudantes distintos que acessaram a plataforma CMSP**. Disponível em: <<https://painel.tce.sp.gov.br/pentaho/api/repos/%3Apublic%3Aacovid%3AanaliseEstadual%3AanaliseEstadual.wcdf/generatedContent?undefined&bookmarkState=%7B%22impl%22%3A%22client%22%2C%22params%22%3A%7B%22pArea%22%3A%22educacao%22%7D%7D&userid=anony&password=zero>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

⁴³ BLENGINI; RODRIGUES, *op. cit.*, p. 88.

mantém qualquer articulação com o conteúdo trabalhado pelo professor na escola. Sobre essa questão, vale ressaltar que as escolas estaduais foram pressionadas pelo governo estadual para não oferecerem qualquer tipo de material ou aula adicional aos estudantes, de maneira que estes ficassem exclusivamente dependentes da plataforma digital. [...]

Qualquer semelhança entre o Centro de Mídias do estado de São Paulo com velhas iniciativas voltadas para a escolarização da população por meio de videoaulas não é mera coincidência. A concepção tecnicista que atravessa esse tipo de proposta educacional, signatária da ideia de que a principal ferramenta para educar é a tecnologia, sustenta as políticas educacionais brasileiras (quase sempre a serviço e em parceria com os setores privados) desde a ditadura empresarial-militar.

O cenário pandêmico demonstrava a urgência das aulas online dos estudantes com os seus respectivos professores, posto que não bastavam aulas remotas desassociadas dos vínculos sociais, históricos e afetivos que unem aluno-escola, assistidas na maior parte dos casos em condições sofríveis, mas da política de inclusão digital que garantissem os recursos digitais necessários para engajamento dos estudantes.

A respeito do fracasso da educação durante a pandemia do coronavírus, outro não poderia ser o diagnóstico de Blengini e Rodrigues ao traçarem dissonância da realidade concreta vivenciada pelas crianças de 6 a 17 anos com as condições necessárias para o aprendizado⁴⁴.

Felizmente, os alunos de pouquíssimas escolas estaduais que obtiveram os equipamentos de transmissão de aula (muito do resultado do movimento dos pais buscando a continuidade do processo ensino-aprendizagem durante a pandemia) puderam recuperar o “vínculo” escolar⁴⁵ até que as aulas presenciais retornassem, enquanto a soma maioria dos alunos permaneciam com vínculos escolares interrompidos.

Ressalta-se que a situação da educação pública do Estado de São Paulo foi objeto de análise do TCE-SP consolidada no Painel Covid – Educação sob várias

⁴⁴ *Ibid.* Entre 2020 e 2021, a crise educacional como projeto explicitou-se na forma como o Estado em seus diferentes níveis abordou os desafios das escolas públicas neste cenário pandêmico. Por meio da análise de estáticas de acesso à escola a partir da suspensão das atividades presenciais, o que se viu foi que nenhuma das propostas efetuadas para evitar o “fracasso escolar” da maioria das crianças brasileiras considerou as desigualdades raciais e sociais, nem mesmo sob quais condições de moradia, de acesso a equipamentos e espaços minimamente adequados elas se encontravam. O desastre educacional que as estatísticas de acesso à escola, entre crianças de 6 a 17 anos, demonstram é que a realidade concreta vivenciada pelo público atendido pela escola não foi considerada de modo a prover, de fato, as condições de acesso e permanência. Cabe mencionar que esta exclusão certamente é subdimensionada já que foi medida apenas por dados que sinalizam acesso ou não a materiais digitais ou impressos. Não foi possível mensurar o tamanho da precariedade no acompanhamento, nas correções de atividades e quanto à ausência das relações pedagógicas fundantes que ocorrem no contato sistemático entre estudantes e professor.

⁴⁵ Como exemplo, a escola Estadual Blanca Zwicker Simões do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que, em razão da pressão dos pais, conseguiu equipamentos ao ensino remoto em julho de 2020.

perspectivas. Na análise dos Aspectos Orçamentários da Educação⁴⁶, com data-base até 31 de julho de 2022, os gráficos produzidos pelo órgão de controle demonstram incontestavelmente a não proeminência da educação pública nas ações governamentais: i) o gráfico Valores Destinados x Gastos pela SEDUC nas ações para Covid-19⁴⁷ indica que, no período 2020/2021, os valores gastos com a educação pública foram muito inferiores às respectivas despesas inscritas em orçamento; ii) o gráfico Origem dos Recursos Gastos⁴⁸ aponta que 97,8% dos recursos voltados para o enfrentamento da covid foram provenientes de repasse federal, iii) o gráfico Valor transferido via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Paulista) para enfrentar a covid⁴⁹ demonstra o contingenciamento das transferências do dinheiro direto na escola do PDDE Paulista.

O Observatório Fiscal do TCE-SP⁵⁰ também demonstra que os gastos do Estado de São Paulo com educação básica foram inferiores aos valores inscritos nas leis orçamentárias dos anos de 2020, 2021 e 2022. Ou seja, os dados fiscais indicam o não cumprimento das despesas empenhadas pelo estado nos três anos de pandemia, revelando, *in casu*, o simbolismo das leis orçamentárias num momento crucial da História.

Constata-se, no período pandêmico, a redução com as despesas com a educação pública, em descompasso com a necessidade premente de investimentos para garantia da continuidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino, por meio da conexão digital aluno-escola.

O histórico de baixo investimento do Brasil na educação não poderia ter outro resultado senão estar ranqueado como o terceiro pior país da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a investir na educação pública,

⁴⁶ SÃO PAULO (ESTADO). Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Ensino à Distância**. Disponível em: <<https://painel.tce.sp.gov.br/pentaho/api/repos/%3Apublic%3Acovid%3AanaliseEstadual%3AanaliseEstadual.wcdf/generatedContent?undefined&bookmarkState=%7B%22impl%22%3A%22client%22%2C%22params%22%3A%7B%22pArea%22%3A%22educacao%22%7D%7D&userid=any&password=zero>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*, conforme o gráfico Valor transferido via PDDE-Paulista para enfrentamento à Covid, houve transferências pontuais nos meses de julho de 2021, outubro de 2021, novembro de 2021, janeiro de 2022 e fevereiro de 2022 (nos demais meses as transferências estão zeradas).

⁵⁰ Observatório Fiscal: Dados Gerais do Estado de São Paulo. Execução Orçamentária com educação: 2020 – valor previsto R\$ 36,41 bi. Valor gasto R\$ 29,75 bi; 2021 – valor previsto R\$ 37,40 bi. Valor gasto R\$ 34,89 bi; 2022 – valor previsto R\$ 46,51 bi. Valor gasto R\$ 42,07 bi. Cf. SÃO PAULO (ESTADO). Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Dados Gerais do Estado**: execução orçamentária. Disponível em: <<https://painel.tce.sp.gov.br/pentaho/api/repos/%3Apublic%3Aof%3Aestadual%3Aofestadual.wcdf/generatedContent?undefined&bookmarkState=%7B%22impl%22%3A%22client%22%2C%22params%22%3A%7B%22pExercicio%22%3A%222022%22%7D%7D>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

conforme pauta dos jornais de todo o país no ano de 2023. Eis o que publicou o jornal *O Globo*⁵¹:

No Brasil, os investimentos públicos por aluno na educação básica equivalem a um terço dos gastos dos países ricos nessa etapa. Divulgado nesta terça, o relatório *Education at a Glance 2023*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostra ainda que o Brasil é o terceiro pior nesse ranking, de quase 50 países, ficando à frente apenas do México (US\$ 2.702) e da África do Sul (US\$ 3.085). O Brasil investe por aluno da educação básica US\$ 3.583 dólares anuais (cerca de R\$ 17,7 mil reais), enquanto a média da OCDE é de US\$ 10.949. Luxemburgo, o primeiro colocado, gasta US\$ 26.370 dólares.

Os resultados divulgados pela OCDE no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2022, que avaliou 81 países nas áreas de matemática, leitura e ciências, também confirmam a má qualidade da educação pública do Brasil, que ficou nas últimas posições do ranking, respectivamente, em 65º, 52º, 62º nas citadas áreas do conhecimento, conforme publicado pelo jornal *Folha de S.Paulo*⁵².

Os resultados do Pisa também indicam uma queda substancial do desempenho dos alunos em todo o mundo como efeito da pandemia do coronavírus; no entanto, os dados do Brasil permaneceram próximo ao do Pisa de 2018, sinalizando que a baixa qualidade do ensino público do país é crônica. Ou seja, a pandemia não só explicitou o baixo investimento na educação, como retratou as deficiências e omissões governamentais com a educação pública.

No cenário de grandes perdas educacionais, ainda que considerados os desafios que a pandemia do coronavírus impôs, não se mostra razoável o contingenciamento dos gastos com a educação pública, especialmente porque não há exceção à fundamentabilidade do direito à educação, e porque não faltaram ao Estado de São Paulo receitas públicas e recursos tecnológicos disponíveis no mercado aptos à realização de ações governamentais que permitissem a continuidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino por meio de aulas síncronas entre o aluno e os respectivos professores de salas de aula⁵³.

⁵¹ INVESTIMENTO do Brasil em alunos da educação básica é o terceiro pior entre países da OCDE, diz relatório. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 set. 2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/09/12/investimento-do-brasil-em-alunos-da-educacao-basica-e-o-terceiro-pior-entre-paises-da-ocde-diz-relatorio.ghtml>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

⁵² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2022. Paris: OCDE, 5 dez. 2023. Dados divulgados pelo jornal *Folha de S.Paulo* mostram que o Brasil ficou em 65º lugar em matemática, 52º em leitura e 62º em ciências. A reportagem está disponível apenas para assinantes em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/12/brasil-piora-em-matematica-leitura-e-ciencias-apos-a-pandemia-mostra-avaliacao-internacional.shtml>. Acesso em: 16 dez. 2023.

⁵³ Como exemplo positivo, o município de São Paulo, que disponibilizou tablet e acesso à Internet aos alunos da rede municipal durante a pandemia do coronavírus, permitindo a continuidade do processo-ensino aprendizagem entre os alunos e seus respectivos professores. SÃO PAULO (Município). **Uso de tecnologias em contexto de pandemia: o que aprendemos e como prosseguir aprendendo?**

8. INCLUSÃO DIGITAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Conforme posto no primeiro capítulo, o direito à educação é um direito fundamental da pessoa humana e, portanto, é um direito subjetivo que garante ao indivíduo o poder de exigir do Estado o cumprimento de prestações positivas eficazes à sua concretização, na medida da força normativa da Constituição Federal de 1988, instituidora do Estado Democrático de Direito, que dá tônica aos poderes e instituições públicas.

Nesse sentido, o direito à educação deve estar compassado com a sociedade em que vivemos, o que, no mundo atual, significa também o desenvolvimento de competências para inclusão digital. Assim, dada a intensa digitalização e a virtualização das relações fundamentais e cotidianas, a inclusão digital é atribuída por muitos teóricos como muito mais do que um direito intrínseco à educação, mas um direito humano.

Restringindo-se o escopo deste trabalho à inclusão digital e ao direito da educação formal a ser prestada pelo Estado, especificamente no tocante à 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 –, não desenvolveremos os aspectos do direito humano.

Assim, considerando que o direito à educação se insere no espaço social, e que esse espaço é fruto da sociedade em que vivemos e, portanto, conectada e sucessivamente formatada também às necessidades do desenvolvimento dos sistemas econômicos, não há como compreender a educação pública desassociada da utilização dos recursos digitais oriundos dos sistemas tecnológicos e de comunicação.

Embora não se possa elogiar a história da educação pública no Brasil pela notoriedade do baixo investimento, o fato é que, em que pesem as divergências sobre os modelos pedagógicos aplicados, em cada momento histórico o senso comum diz o que é necessário para que ela seja prestada com qualidade. Nessa lógica, se antes da sociedade de informação se podia compreender como suficiente prestação de políticas educacionais que garantissem a formação de professores hábeis e competentes à docência, alunos bem alimentados estudando em escolas com boa estrutura e com acesso de material pedagógico bom e adequado etc, hoje soma-se a esse conjunto de premissas a inclusão digital.

É certo que a inclusão digital deve ser compreendida em suas devidas dimensões para efetividade do direito à educação, o que de forma alguma significa a substituição do ensino presencial pelo ensino virtual, exceto em situações extraordinárias como foi a pandemia do coronavírus.

São Paulo: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: <<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/Uso-de-tecnologias-em-contexto-de-pandemia.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

Assim, seguindo a acepção de Cristina Kiomi Mori sobre políticas de inclusão digital⁵⁴, como direito ao exercício de cidadania, isso envolve três principais fatores: i) democratização do acesso às TICs, no âmbito da infraestrutura; ii) a alfabetização digital para o entendimento de como as TICs funcionam e como elas podem ser utilizadas; e iii) a apropriação das tecnologias que se dá pelo uso, mas também como as pessoas se articulam às suas subjetividades e capacidades criativas⁵⁵.

A acepção de Mori sobre a finalidade da inclusão digital como direito à cidadania⁵⁶ reverberou sobre o Marco Civil da Internet, cujos princípios normativos objetivos buscaram a promoção de uma Internet inclusiva e em prol do desenvolvimento humano, nos termos do art. 4 da Lei nº 12.965/2014⁵⁷. Nesse sentido, os pesquisadores Duarte e Gomes, do Instituto de Referência em Internet e Sociedade (IRIS),

⁵⁴ MORI, Cristina Kiomi. **Políticas públicas para inclusão digital no Brasil: aspectos institucionais e efetividade em iniciativas federais de disseminação de telecentros no período 2000-2010**. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/10560>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

⁵⁵ As acepções da inclusão digital são: “A primeira das vertentes tem como foco a garantia de acesso à infraestrutura de TICs. Uma característica desta abordagem é utilizar como indicador principal a “inclusão digital” a disseminação de bens e serviços relacionados à informática e às telecomunicações. A infraestrutura inclui dispositivos como computadores, telefones e outros aparatos técnicos que permitem interface humana, e as redes técnicas de transmissão de dados, que correspondem à Internet e a outras formas de conexão entre dispositivos. Esta primeira vertente pode ser resumida como: “inclusão digital” = acesso às TICs.

Uma segunda vertente considerada relevante ao acesso aos meios físicos, porém destaca a importância da “alfabetização digital” como elemento crucial para que exista “inclusão digital”. A característica principal dessa segunda abordagem compreende a infraestrutura tecnológica como algo similar ao lápis e ao papel para quem não é alfabetizado. Sendo assim, as habilidades de uso das TICs são tão ou mais importantes do que os indicadores de acesso. Nesta visão, a alfabetização literária é um dos requisitos necessários à “alfabetização digital”, e é possível promover ambos conjuntamente. Resume-se esta vertente em: “inclusão digital” = “alfabetização digital”.

A terceira vertente considera como efetivo objetivo da “inclusão digital” a apropriação das TICs, e não apenas a capacidade de uso básico que a “alfabetização digital” proporciona. Defende que exista não apenas acesso à infraestrutura e “alfabetização digital”, mas processos mediante os quais as pessoas sejam capazes de compreender o significado dos meios técnicos e digitais, reinventar seus usos e não se constituir como meros consumidores. A vertente pode ser assim resumida: “inclusão digital” = apropriação das TICs.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 42. Por fim, há perspectiva de que a “inclusão digital” serve como ferramenta para o desenvolvimento multidimensional. Este conceito prevê o uso das TICs em diferentes aspectos do cotidiano, de maneira integrada ao conjunto de sistemas que a compõem. Esta visão percebe as tecnologias como ferramentas para a garantia de direitos de cidadania em sentido amplo.

⁵⁷ Art. 4º A disciplina do uso da Internet no Brasil tem por objetivo a promoção:

I – do direito de acesso à Internet a todos;

II – do acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos;

III – da inovação e do fomento à ampla difusão de novas tecnologias e modelos de uso e acesso; e

IV – da adesão a padrões tecnológicos abertos que permitam a comunicação, a acessibilidade e a interoperabilidade entre aplicações e bases de dados. BRASIL, *op. cit.*

apontam a inclusão digital estabelecida no Marco Civil da Internet como mecanismo do exercício da cidadania⁵⁸.

Ao considerar os distintos eixos da inclusão digital, investigamos como o Marco Civil da Internet funcionou como mola propulsora para suas discussões no Brasil. O fortalecimento de direitos digitais relaciona-se intrinsecamente com direitos exercidos, também, fora da rede, uma vez que a separação entre “mundo *online*” e “*offline*” já não contempla a realidade há algum tempo. Assim, é um pressuposto desta discussão a inexistência de uma dicotomia entre mundo real e virtual, pois são manifestações de pessoas, grupos, tendências e demais instituições da sociedade. A sobreposição entre Internet e cidadania se evidencia, também, ao passo que serviços básicos passam a ser oferecidos majoritariamente ou exclusivamente por meio de plataformas digitais. Dessa forma, o acesso à informação, serviços essenciais e direitos cidadãos acabam sendo restritos àqueles que possuem meios materiais para conexão à Internet e habilidades para uso das tecnologias de informação e comunicação.

Com o escopo da cidadania, o Marco Civil da Internet elencou o acesso à Internet como dever constitucional do Estado na prestação dos serviços de educação pública, transcendendo a educação básica. Ou seja, contemplando a prestação da educação digital para toda a sociedade, maior razão à sua prestação de políticas públicas na efetividade do direito à educação.

Ressalta-se que as três vertentes da inclusão digital apontadas por Mori também foram absorvidas na Lei nº 14.533/2023, instituidora da Política Nacional de Educação Digital (PNED), que incluiu, no inciso XII no art. 4.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação digital como garantia do direito à educação, obviamente, inserida dentro dos padrões mínimos de qualidade do ensino estabelecidos no inciso IX da Lei⁵⁹.

⁵⁸ DUARTE, Felipe; GOMES, Ana Bárbara. **Marco Civil da Internet e inclusão digital**: compreensões acadêmicas e midiáticas. Instituto de Referência em Internet e Sociedade: Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://irisbh.com.br/publicacoes/marco-civil-da-internet-e-inclusao-digital-compreensoes-academicas-e-midiaticas/>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

⁵⁹ Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022) [...]. BRASIL, *op. cit.*

XII – educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à Internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023).

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do *caput* deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os

Ou seja, com a PNED, a LDB prevê a educação digital também como garantia do direito à educação, que, por meio da escola pública, dar-se-á pela conectividade e disponibilização de recursos digitais aos alunos e professores hábeis ao fortalecimento do processo ensino-aprendizagem.

De forma inequívoca, a educação digital e o padrão mínimo de qualidade da educação pública, inserido no §7º do art. 211 da CF/88⁶⁰ pela EC nº 108/2020 com a criação do Novo Fundeb e normatizado no inciso XI do art. 4º da LDB, constituem a garantia do estudante e o dever do Estado para a missão constitucional de concretizar o direito à educação como esfera da dignidade da pessoa humana e da cidadania.

De modo, não há como desconectar o padrão mínimo de qualidade do processo ensino-aprendizagem da educação pública sem a instituição de políticas públicas de educação digital efetivadas pela disponibilidade de Internet e recursos digitais aptos aos objetivos da educação pública e a inserção do aluno como sujeito de direito também no mundo online.

9. CONCLUSÃO

O direito à educação é um direito fundamental e intrínseco à dignidade da pessoa humana. A força normativa da Constituição de 1988 estabeleceu uma série de garantias para a concretização desse direito, realizável por meio de prestação de uma educação pública de qualidade coordenada com o espaço social e com o tempo da sociedade em que vivemos.

Nessa senda, considerando os atuais tempos das TICs, a educação pública não pode ficar alijada da inclusão digital, o que implica a disponibilidade de recursos tecnológicos e acesso à Internet aos alunos que complementem as necessidades do regular ensino tradicional e presencial – objeto de política pública de desenvolvimento permanente para efetividade do direito fundamental à educação.

Sobre esse prisma, o Marco Civil da Internet vinculou o dever do Estado na prestação da educação ao uso da Internet integrado às práticas educacionais, porém, ainda há um grande desafio a ser superado na construção e efetivação das políticas públicas de inclusão digital, em especial, na área da educação pública.

A pandemia do coronavírus demonstrou a imprescindibilidade da institucionalização de políticas públicas de inclusão digital dos alunos da rede pública de

papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023).

⁶⁰ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. BRASIL, *op. cit.*

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição.

ensino, que, se existentes, mitigariam os efeitos drásticos da suspensão das aulas presenciais, ante a continuidade do processo ensino-aprendizagem por meio de aulas *on-line*, posto que as alternativas à conexão digital foram insuficientes e desconectadas do convívio social desses alunos. Ademais, as reduções das despesas com educação pública durante a pandemia inferiram um simbolismo às leis orçamentárias, isto é, pela não destinação e aplicação do mínimo material do orçamento público na efetividade para a concretização do direito à educação, que sob qualquer aspecto não pode ser relativizado, ainda que durante a pandemia.

Em que pese a omissão estatal na consecução de políticas públicas de inclusão digital como ferramenta de incremento à qualidade da educação básica brasileira, cujos efeitos reverberarão por anos, os arranjos políticos pós-pandemia resultaram no reconhecimento da fundamentalidade da inclusão digital como “educação digital”.

A inserção do direito à “educação digital” no rol de garantias do art. 4º da LDB, de forma expressa e cogente, imprime às três esferas de governo a institucionalização de políticas públicas de inclusão digital na educação pública consistentes na disponibilização de insumos digitais indispensáveis ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem de qualidade. Ou seja, a educação digital como ferramenta a serviço da educação pública e não como fim para substituir o ensino presencial.

Por fim, se as características da sociedade das TICs não foram suficientes para institucionalização de políticas públicas de inclusão digital dos alunos da escola pública, a pandemia do coronavírus foi um remédio amargo, que teve como um dos efeitos positivos o arranjo político-institucional para alteração da LDB em 2023, abrindo perspectivas para ações governamentais que concretizem a progressividade do direito à educação na esfera digital e para evolução das condições de infraestrutura da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Lídia. Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público. **Agência Senado**. Brasília, DF, 16 jul. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>>. Acesso em: 15 out. 2023.

BARROS, Ricardo Paes de; MACHADO, Laura Muller; FRANCO, Samuel; ZANON, Delane; ROCHA, Graziely. **Perda de aprendizagem na pandemia**. Observatório da Educação. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.instituto-unibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm_source=site&utm_campaign=perda_aprendizagem_pandemia>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BLENGINI, Ana Paula da Graça Souza; RODRIGUES, Fabiana de Cássia. A educação básica sob o ensino remoto na pandemia: aprofundamento das desigualdades educacionais e reconfiguração do “fracasso escolar”. **Org & Demo, Marília**, v. 22, n. 2, p. 81-102, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.616, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7616.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 set. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saiba quem foi Anísio Teixeira. **Inep**, Brasília, DF, [s. d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. extra, 04 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 913, de 22 de abril de 2022. Revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 abr. 2022. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-913-de-22-de-abril-de-2022-395148922>>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 45**. Relator: Min. Celso de Mello, julgamento em 29 abr. 2004, Tribunal Pleno. Diário da Justiça, Brasília, DF, 12 ago. 2005. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=460880>>. Acesso em: 21 maio 2025.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Método e Aplicações da Abordagem Direito e Políticas Públicas (DPP). **Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 791-832, 2019.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas Públicas e Direito Administrativo. **Revista de informação legislativa**, v. 34, n. 133, p. 89-98, 1997.

CARMO, Pérola; DUARTE, Felipe; GOMES, Ana Beatriz. **Inclusão digital e ensino em tempos de pandemia no Brasil**. Belo Horizonte: Instituto de Referência em Internet e Sociedade, 2021.

DUARTE, Felipe; GOMES, Ana Bárbara. **Marco Civil da Internet e inclusão digital**: compreensões acadêmicas e midiáticas. Instituto de Referência em Internet e Sociedade: Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://irisbh.com.br/publicacoes/marco-civil-da-internet-e-inclusao-digital-compreensoes-academicas-e-midiaticas/>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

DURLI, Zenilde. Políticas educacionais no contexto das políticas sociais. In: HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Políticas Públicas & Inclusão Digital**. Salvador: EDUFBA, 2008.

IMMERGUT, Ellen M. O Núcleo Teórico do Novo Institucionalismo. In: SARAIVA, Enrique, FERRAREZI; Elisabete. **Políticas Públicas**. Brasília, DF: ENAP, 2006.

HESSE, Konrad. **A Força Normativa da Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1949.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Quantidade de estudantes distintos que acessaram a plataforma CMSP**. Disponível em: <<https://painel.tce.sp.gov.br/pentaho/api/repos/%3Apublic%3Aacovid%3AanaliseEstadual%3AanaliseEstadual.wcdf/generatedContent?undefined&bookmarkState=%7B%22impl%22%3A%22client%22%2C%22params%22%3A%7B%22pArea%22%3A%22educacao%22%7D%7D&userid=anony&password=zero>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Uso de tecnologias em contexto de pandemia**: o que aprendemos e como prosseguir aprendendo? São Paulo: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: <<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/Uso-de-tecnologias-em-contexto-de-pandemia.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Editora Malheiros, 2025.

TARREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco; ALVES, Felipe Freitas de Araújo; APPROBATO, Ana Patricia Ribeiro Approbato. A educação como direito coletivo na construção da cidadania e dignidade da pessoa humana: a realidade de um estado de coisas inconstitucional. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 28, e048, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302021000100405&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2023.

WERNER, Patrícia Ulson Pizarro. Direito à educação na constituição federal. **Enciclopédia Jurídica da PUC-SP**, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/educacao-2/direito-a-educacao-na-constituicao-federal>>. Acesso em: 20 maio 2025.