

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
MODERNAS
CAMPUS CURITIBA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS**

THAINA DUARTE BORYÇA

**FORMAÇÃO CRÍTICA, ENSINO DE INGLÊS E LETRAMENTO
DIGITAL: A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE INCLUSÃO DE
PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIOECONÔMICA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2021

THAINA DUARTE BORYÇA

**FORMAÇÃO CRÍTICA, ENSINO DE INGLÊS E LETRAMENTO
DIGITAL: A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE INCLUSÃO DE
PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIOECONÔMICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito obrigatório à conclusão da disciplina de trabalho de conclusão de curso 2, integrante da grade do curso de Licenciatura em Letras Inglês, do departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, do campus Curitiba, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Miriam Sester Retorta

CURITIBA

2021



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Curitiba
Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação
Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
Curso de Graduação em Letras Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO CRÍTICA, ENSINO DE INGLÊS E LETRAMENTO DIGITAL: A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE INCLUSÃO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA

Por

THAINA DUARTE BORYÇA

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em 06 de maio de 2021 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada no curso de Letras Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores que assinam abaixo. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof.^a Dr.^a Miriam Sester Retorta
Prof.^a Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Bisetto Bork Gødke
Membro titular

Prof.^a Dr.^a Fabiana Vanessa Achy de Almeida
Membro titular

- A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Secretaria do Programa -

RESUMO

BORYÇA, D. Thaina. **Formação crítica, ensino de inglês e letramento digital: a educação como meio de inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica**. 2021. 51f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

Segundo o art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Porém, para muitas pessoas, essa igualdade de direitos é apenas uma igualdade formal, pois muitos cidadãos ainda vivem em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que lhes é negado o acesso às condições básicas que um ser humano necessita para viver plenamente. Tal condição está muito além do controle do sujeito, cabendo aos governantes e instituições públicas a elaboração de ações e políticas públicas visando reduzir os níveis de desigualdades. Um dos principais meios que pode contribuir para tal diminuição é através da educação. Por meio de uma formação de qualidade, com foco no desenvolvimento crítico dos estudantes, será possível oportunizar às classes desprivilegiadas acesso ao conhecimento e meios para atuar na sociedade como cidadãos produtivos e empoderados. Além da formação crítica, podemos dizer que existem outros pontos fundamentais na educação que podem proporcionar a inclusão de estudantes nessa situação e, nesta pesquisa, enfatizamos o ensino da língua inglesa e do letramento digital. O objetivo geral deste estudo é averiguar se a questão da inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica é contemplada dentro dos documentos oficiais que regem o ensino de língua inglesa na educação básica brasileira. Os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa são o de formação crítica de Paulo Freire (1967), vulnerabilidade social de Monteiro (2011) e letramento digital de Lankshear e Knobel (2005; 2011). O cunho da pesquisa é qualitativo, com foco em pesquisa documental, tendo como fonte os principais documentos que regem o ensino da língua inglesa na educação básica brasileira. Com tal estudo, podemos verificar que a questão da inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica é parcialmente contemplada pelos documentos, apesar de eles apontarem o ensino como acesso ao conhecimento, que é um meio pelo qual se pode diminuir os níveis de desigualdades, os textos não abordam de forma explícita a inclusão. Sob essa ótica, ressaltamos que tal questão deveria ser apresentada de forma direta, de maneira que se possa incentivar os educadores a voltar o seu ensino às práticas, dentro da disciplina de língua inglesa com a incorporação dos letramentos digitais e formação crítica, os quais irão oportunizar aos seus estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica sua plena inclusão em nossa sociedade.

Palavras-chave: Inclusão social. Inclusão digital. Formação crítica. Ensino de Língua inglesa.

ABSTRACT

BORYÇA, D. Thaina. **Critical education, English language teaching and digital literacy**: education as a means of including people in situations of socioeconomic vulnerability. 2021. 51f. Undergraduate thesis (English Language and Literature Teaching) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

According to the first article of the Universal Declaration of Human Rights (1948), "All human beings are born free and equal in dignity and rights". However, for many people, this is only a formal equality, as many citizens still live in extreme socioeconomic vulnerability situations, since they are denied access to the basic conditions that a human being requires to live fully. Such a condition is far beyond his/her control, and it is up to government officials and public institutions to process public actions and policies in order to reduce the levels of inequality. One of the main means that can contribute to this decrease is through education. Only through quality education, with a focus on the critical development of students, will it be possible to provide underprivileged classes with access to knowledge and the means to act in society as productive and empowered citizens. In addition to critical education, we can point out that there are other fundamental points that can provide the inclusion of students in this situation and, in this research, therefore, we emphasize the teaching of the English language and digital literacy. Thus, the general objective of this study is to ascertain whether the issue of the inclusion of students in socioeconomic vulnerability is contemplated within the official documents that guide the teaching of English in Brazilian basic education. The theoretical references that support this research are Paulo Freire's (1967) critical education, Monteiro's social vulnerability (2011) and Lankshear and Knobel's (2005; 2011) digital literacy. The nature of this study is qualitative, focusing on documentary analysis, having as source the main documents that regulate the teaching of the English language in Brazilian basic education. Within this study, we were able to verify that the question of the inclusion of students in socioeconomic vulnerability has been partially covered in the documents, despite the fact that they point to teaching as access to knowledge, which is a means by which the levels of inequality can be reduced. These texts do not explicitly address the issue of inclusion, though. From this perspective, we emphasize that this question should be presented directly, so that educators can be encouraged to return their teaching to practices, within the English language discipline and with the incorporation of digital literacies and critical education, which will provide opportunities to the students in socioeconomic vulnerability situation, to their full inclusion in our society.

Keywords: Social Inclusion. Digital Inclusion. Critical Education. English Language Teaching.

LISTA DE SIGLAS

BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGI	Comitê Gestor da Internet no Brasil
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
LE	Língua Estrangeira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

LISTA DE ACRÔNIMOS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ONU	Organização das Nações Unidas
TIDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 REVISÃO DA LITERATURA	12
2.2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CRÍTICA	14
2.3 INCLUSÃO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA: DEFINIÇÕES, DECLARAÇÕES E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	16
2.3.1 Definições	16
2.3.2 Declarações e Planos de Ação	19
2.3.3 Legislação Brasileira	24
2.4 LETRAMENTO DIGITAL	25
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
4 RESULTADOS E ANÁLISE	33
4.1 FORMAÇÃO CRÍTICA E O PAPEL DO ENSINO DE INGLÊS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	33
4.2 INCLUSÃO SOCIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	37
4.3 TECNOLOGIA E LETRAMENTO DIGITAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios que assola o cenário da educação básica brasileira é a questão da inclusão, seja ela a de estudantes com deficiência, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, minorias étnicas, entre outros. Na presente pesquisa, teremos como foco a problemática da inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pensando no fato de que a educação pode atuar como um meio para a diminuição dos níveis de desigualdade socioeconômica. Para tanto, é primordial entendermos que a função da escola mudou muito com o tempo. Antes, o foco era promover um ensino tradicional e tecnicista, com o único objetivo de formar indivíduos prontos para o mercado de trabalho e, inevitavelmente, meros repetidores de informações. Atualmente, podemos notar que a situação mudou drasticamente, é papel da escola possibilitar oportunizar aos seus estudantes uma formação que lhes permite o desenvolvimento como cidadãos críticos, que além de possuírem acesso e serem produtores de conhecimentos, também possam atuar em benefício da sociedade em que vivem. Além da formação voltada para um pensamento crítico, é importante que se tenha o foco em possibilitar que os estudantes desenvolvam habilidades fundamentais para a atuação no mundo contemporâneo, como o conhecimento e domínio das ferramentas tecnológicas, a este conhecimento damos o nome de letramento digital, que é um conceito que será amplamente explorado em nossa fundamentação teórica.

Para melhorar os índices de letramento digital, principalmente nas classes em situação de vulnerabilidade socioeconômica é de fundamental importância que práticas voltadas para esse tipo de letramento sejam parte integrante dos currículos escolares no ensino básico brasileiro. A importância em incentivar tal conhecimento no currículo escolar se justifica pelo fato de que a escola é o único meio para muitos estudantes terem acesso à ferramentas tecnológicas e conexão à internet, como podemos ver na seguinte pesquisa. Em outubro de 2019, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) publicou sua 14ª edição da pesquisa intitulada TIC Domicílios, com dados referentes ao ano de 2018 (CGI, 2019). A pesquisa teve como objetivo mapear o cenário do acesso domiciliar e individual à Internet no

Brasil. Segundo o documento, na última década houve um crescimento no número de usuários de internet no nosso país: o número de cidadãos que tinha acesso à internet em 2009 correspondia a cerca de 39% da população, o que saltou para 70% em 2018. Em termos numéricos, isso representa que cerca de 126,9 milhões de indivíduos com dez anos ou mais conectados à rede e que por volta de 46,5 milhões de domicílios possuem acesso à 'internet'. Apesar do avanço ao acesso da internet no país, podemos notar que ainda existe uma grande desigualdade quando visualizamos os índices de acordo com a classe social da população. Enquanto nas classes de renda alta, A e B, os percentuais de cidadãos com acesso à internet são de 92% e 91%, respectivamente, o número para a classe média C é de 76%, e apenas 48% dentre a população de baixa renda, classes DE (CGI, 2019).

Esses dados servem para reforçar o papel da escola na inclusão dos indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Muito além de permitir o acesso à rede de internet e aos recursos tecnológicos, as escolas devem ter como objetivo promover dentro do ensino formal a prática do letramento digital, permitindo aos seus estudantes que se tornem agentes ativos no processo de aprendizagem, além de oportunizá-los ao uso dessas ferramentas em ações que os favorecem a ter acesso ao conhecimento, visando, assim, à contribuir para a formação desses estudantes como cidadãos críticos que possam contribuir na sociedade em que vivem.

Entretanto, para que a escola consiga exercer esse papel inclusivo, é de extrema importância o envolvimento do Estado na promoção de ações que incentivem as práticas de letramento digital dentro dos currículos escolares. Além de proporcionar os recursos tecnológicos nas escolas, é de extrema importância possibilitar e encorajar a formação continuada dos professores, para que os mesmos possam se capacitar e ter mais confiança para utilizar as ferramentas tecnológicas em sala de aula e também, incentivar e ensinar os seus estudantes a utilizar tais ferramentas.

Além de ser letrado digitalmente, vale ressaltar que outro foco na formação do estudante que pode auxiliar na diminuição dos níveis de desigualdades socioeconômicas é o ensino da língua inglesa. O inglês hoje é amplamente utilizado no meio científico, cultural, profissional, além do escolar. Logo, ao associarmos o

ensino do inglês ao letramento digital, nós podemos proporcionar aos estudantes uma ampliação ao acesso de informações. Através da internet, podemos acessar informações do mundo inteiro, porém, se o indivíduo tiver conhecimento do Inglês, é possível obter muito mais resultados nas buscas online. Além disso, as ferramentas tecnológicas quase sempre estiveram presentes nas metodologias de ensino/aprendizagem do inglês. Desde os primeiros dispositivos utilizados nos métodos direto e audiolingual até os softwares, aplicativos e diversas outras tecnologias que atualmente podem ser utilizadas no ensino/aprendizado do inglês.

Agora que já discutimos a problemática que suscitou a presente pesquisa, vamos apresentar nosso objetivo geral que é o de averiguar se a questão da inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica é contemplada dentro dos documentos oficiais que regem o ensino de língua inglesa na educação básica brasileira.

Tendo em vista que existem diversos fatores que podem contribuir para a inclusão através da educação, iremos nos restringir a investigar dois dos quais consideramos mais importantes. Que é a questão da formação crítica e a do letramento digital. Alinhada a essa ideia, para atingirmos o objetivo geral desta pesquisa, delineamos os seguintes objetivos específicos:

1. Averiguar se os documentos nacionais da educação básica que regem o ensino de língua estrangeira, apresentam menção à formação crítica do indivíduo.
2. Averiguar se nos documentos nacionais da educação básica que regem o ensino de língua estrangeira, há menções à formação dos estudantes para que os mesmos se tornem digitalmente letrados.

Assim, as perguntas norteadoras desta pesquisa para atingirmos nossos objetivos são:

1. A questão da formação crítica é contemplada nos documentos oficiais da educação básica brasileira que norteiam o ensino de língua inglesa?
2. A questão da inclusão social é contemplada nos documentos oficiais da educação básica brasileira que norteiam o ensino de língua inglesa?
3. A questão do letramento digital é contemplada nos documentos oficiais da educação brasileira que norteiam o ensino de língua inglesa?

Tendo em mente toda a problemática apresentada anteriormente acerca da inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica através da educação, podemos apontar que a pertinência do presente estudo se dá ao fato de que a educação é um dos principais meios de acesso para crianças e adolescentes em todo o mundo para sua inclusão e inserção na sociedade. Devido a isso, objetiva-se que todos tenham acesso à educação de qualidade e gratuita e em um ambiente que possa proporcionar à inclusão de todos, especialmente daqueles que mais são excluídos na sociedade: as minorias étnicas, as pessoas com deficiência e as pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. É fato que a necessidade de inclusão deve se estender para muito além do contexto escolar e acontecer em todos os ambientes sociais. Mas como podemos esperar que tal inclusão ocorra se vivemos em uma sociedade tão desigual? O mundo todo busca construir e executar planos de ações que visam combater tais desigualdades, porém, podemos ponderar que muitas vezes, tais ações não são postas em prática, logo, não são suficientes para promover a inclusão.

A presente pesquisa começou a ser realizada no primeiro semestre do ano de 2020. Nesse momento, o mundo passa por uma pandemia que afetou diversos países. Devido a uma mutação de um vírus tipo Corona, houve propagação global da doença que contaminou milhões de pessoas ao redor do mundo e matando outros milhares, segundo dados publicados no site da *Johns Hopkins University* (2020). Além do mais, houve momentos da pandemia em que estimava que ao menos $\frac{1}{3}$ de toda população mundial passava por isolamento social, dados divulgados no website da rede *British Broadcasting Corporation* (BBC) (2020)¹. Tal isolamento gerou consequências catastróficas ao redor do mundo, sendo uma delas o aumento de demissões o que ocasionou em milhões de pessoas desamparadas financeiramente e à mercê do auxílio financeiro de seus governos.

Por consequência, podemos notar que a pandemia acentuou ainda mais as desigualdades. Devido ao isolamento social, escolas e universidades em todo mundo fecharam suas portas para as atividades presenciais, e por esse motivo, muitas dessas instituições começaram a ofertar aulas online para os estudantes. No

¹ Dados referentes ao mês de junho de 2020.

entanto, começaram a surgir discussões em torno da questão da inclusão. Como tentar continuar as aulas de forma virtual sabendo que muitos estudantes não teriam acesso a equipamentos e rede de dados de qualidade? Muitas escolas/universidades ignoraram tal problema, contribuindo mais uma vez, com a exclusão daqueles que já eram excluídos, acentuando ainda mais as desigualdades. Felizmente, por outro lado, muitas escolas e universidades buscaram realizar ações que pudessem proporcionar o acesso a esses estudantes digitalmente excluídos. Tendo isso em mente, a presente pesquisa se faz relevante, pois trata de um problema atemporal enfrentado globalmente.

Nesta introdução, lançamos a problemática da exclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e a partir dela lançamos os nossos objetivos e as perguntas que nortearam esta pesquisa. Por fim, justificamos a relevância deste estudo na grande área de linguística aplicada.

No próximo capítulo, daremos início a revisão da literatura que servirá como base para esta pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo discutimos a revisão da literatura, onde iremos apresentar algumas das pesquisas que levantamos que relacionam o ensino do inglês como meio de inclusão social. Depois de apresentar este breve panorama, damos início a nossa fundamentação teórica abordando a questão da formação crítica, da inclusão social e do letramento digital.

2.1 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção apresentamos os trabalhos pertinentes que selecionamos para fazer um breve panorama sobre as pesquisas no campo do ensino de inglês que o apontam como um meio de inclusão social.

A primeira pesquisa que apontamos é a de Finardi, Prebrianca e Momm (2013), onde as autoras fazem uma reflexão aliando o inglês e a internet como linguagens que podem contribuir como meios de inclusão social. Como referencial teórico, as autoras trabalham com a questão da mediação apresentada por Vygotsky e de Capital Social de Warschauer. Para tal estudo, as autoras fizeram um levantamento de pesquisas na área de tecnologia no ensino de inglês apresentadas no III Congresso Internacional da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês - ABRAPUI 2012. Após esse levantamento, as autoras apresentaram diversas ferramentas tecnológicas e seus potenciais pedagógicos no ensino. Como considerações finais, as autoras acreditam que tal reflexão pode fomentar o uso das duas linguagens (internet e inglês) como formas de mediação da aprendizagem e inclusão nas práticas pedagógicas.

Prioste e Raiça (2017) realizaram uma pesquisa cujo objetivo era analisar os desafios da inclusão digital na educação brasileira. Dentro do aporte teórico, as autoras trabalharam com as questões da globalização, do fosso digital e a da inclusão digital. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória bibliográfica, cujos dados foram categorizados seguindo os critérios estabelecidos por Bradbrook e Fisher (2004 apud Prioste e Raiça 2017), que são:

conectividade, capacitação, conteúdo, confiança e continuidade. As autoras também adicionaram outros dois critérios, um considerando a questão da proficiência em leitura e escrita e outro a questão da educação inclusiva das pessoas com deficiência. A análise salientou o papel da escola na formação cultural e ampla dos estudantes. Além disso, foram evidenciados os diversos desafios enfrentados pela educação brasileira na questão da inclusão digital, dentre eles a questão dos recursos tecnológicos, as falhas na alfabetização e letramento que dificultam a apropriação dos recursos tecnológicos e a falta de capacitação dos docentes.

Santos (2013) apresentou um panorama das pesquisas sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e formação de professores de língua inglesa. O autor realizou um levantamento bibliográfico realizando buscas de teses e dissertações no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir de termos chaves. O autor então, categorizou as pesquisas encontradas com base em Gamero (2011, apud Santos 2013), permitindo o levantamento das principais características das pesquisas encontradas. Como resultados, o autor apontou que existe uma ampla variedade nos estudos sobre formação de professores de língua inglesa com relação a TDIC e que o panorama revela uma certa negligência de pesquisas voltadas para questões mais políticas e socioeconômicas.

Assim, como aponta Santos (2013), existe carência de pesquisas na área de ensino de inglês que explorem temas mais políticos e socioeconômicos, fato que notamos ao realizarmos a revisão da literatura para a presente pesquisa. Felizmente, encontramos dois estudos relevantes de Finardi, Prebrianca e Momm (2013) e Prioste e Raiça (2017), que abordam o ensino da língua inglesa aliada com a tecnologia como potencial meio para a inclusão.

Agora que já exploramos algumas das pesquisas já realizadas na área de ensino de inglês e inclusão, na próxima seção daremos início ao nosso referencial teórico, abordando e desenvolvendo os temas chaves que fundamentam a presente pesquisa. Primeiramente, iremos falar sobre a importância da formação crítica por meio da educação. Em seguida, iremos apresentar duas definições importantes que serão as de inclusão social e de vulnerabilidade social. Depois iremos explorar alguns dos marcos importantes na luta para inclusão de pessoas

socioeconomicamente vulneráveis. E por fim, trataremos do conceito de letramento digital.

2.2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CRÍTICA

Antes de entrarmos nos conceitos de letramento digital e de inclusão social, é importante entendermos o papel da educação na formação crítica do indivíduo. Para darmos início à conceitualização sobre a formação crítica, iremos abordar passagens do livro *Educação como prática de liberdade*, do autor brasileiro Paulo Freire. O livro foi publicado pela primeira vez em 1967, cinquenta e quatro anos antes da escrita da presente pesquisa². É interessante notarmos que se passaram mais de 54 anos e a obra continua extremamente relevante e dialoga perfeitamente com a atualidade.

Iremos iniciar apresentando o seguinte trecho.

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “parteamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma **educação crítica e criticizadora**. De uma educação que tentasse a passagem da transividade ingênua à transividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua. (FREIRE, 1967, p. 85-86, grifo nosso)

Podemos notar que o autor destaca o papel do professor como aquele que pode contribuir para a sociedade, através de uma educação crítica e criticizadora. Em seu texto, Paulo Freire também chama a atenção para uma grande problemática que é a detenção do conhecimento por uma elite.

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas [sic] entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da

² Data de escrita do trecho em 02/04/21

massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. (FREIRE, 1967, p.43, grifo nosso)

Podemos então ressaltar o papel da educação como um meio de oportunizar os indivíduos que não fazem parte da “elite” a ocupar seu lugar na sociedade.

Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu **direito àquela participação**. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 1967, p.93, grifo nosso)

Para que isso ocorra, é importante rompermos com o nosso passado histórico-cultural, e cada vez mais aproximar o papel da educação com a prática social e transformadora.

Entre nós, repita-se, **a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude**. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste País, ser realçada. Aspecto importante, de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então, aproveitando as condições novas do clima atual do processo, favoráveis à democratização, apelar para a educação, como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro estes hábitos. (FREIRE, 1967, p.94, grifo nosso)

Mas para que tais transformações ocorram, muito além de oferecer oportunidades aos estudantes, o caminho necessário é despertar o engajamento dos mesmos, para que se tornem agentes ativos na sua formação, com formação crítica para interagir e a agir em sociedade.

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. (FREIRE, 1967, p.95)

Além desse engajamento, é de fundamental importância que essa educação trespasse a ideia do estudante como mero repetidor de conhecimento, mas colocá-lo no lugar de produção de conhecimento.

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. [...] Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a. (FREIRE, 1967, p. 93)

Agora que já abordamos o papel da educação como prática social e transformadora, na próxima seção damos início a conceitualização da inclusão e da vulnerabilidade social.

2.3 INCLUSÃO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA: DEFINIÇÕES, DECLARAÇÕES E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Nesta seção apresentamos conceitos importantes que são o de exclusão e de vulnerabilidade social. Após isso, abordamos declarações e legislações nacionais que versam sobre a questão da inclusão social.

2.3.1 Definições

Nesta seção abordamos duas definições se colocam em uma relação de complementaridade. Primeiramente apresentaremos o conceito de inclusão/exclusão social. Depois trabalharemos na concepção de vulnerabilidade social.

Para esta pesquisa, realizamos a tentativa de localizar um referencial teórico que defina o termo Inclusão Social, não encontramos autores que façam essa definição e assim como apontado na pesquisa de Rawal (2008), percebe-se que a definição de inclusão social é implícita e definida a partir da concepção de exclusão

social. Para fins de investigação seguimos Burchardt, Le Grand and Piachaud na definição de exclusão social como:

Um indivíduo é socialmente excluído se (a) ele ou ela é geograficamente residente em uma sociedade, (b) ele ou ela não podem participar nas atividades normais de cidadãos daquela sociedade, e (c) ele ou ela gostariam de participar, porém, são impedidos de fazê-lo por fatores além de seu controle. (BURCHARDT; LE GRAND; PIACHAUD, 1999, p.229, tradução nossa ³).

Existem diversas formas de exclusão social, dentre elas podemos citar as relacionadas à sexualidade, pessoas com deficiência, minorias étnicas e de pessoas de classe social baixa. Segundo o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, logo entendemos que a exclusão social fere os direitos mais básicos dos seres humanos, tal exclusão só impulsiona e perpetua as desigualdades existentes no mundo.

Ao abordarmos o tema exclusão social, é comum ele estar associado com vulnerabilidade social. Por essa razão, decidimos abordar a conceitualização de vulnerabilidade social logo após o conceito de exclusão/inclusão social. Para esta pesquisa os termos devem ser pensados em conjunto. Para tal conceitualização, escolhemos o artigo “O marco conceitual da vulnerabilidade social”, de Monteiro 2011, onde a autora aprofunda tal conceito.

Primeiramente, gostaríamos de destacar a seguinte passagem:

Para isso, **compreender a vulnerabilidade social é pressuposto para avaliar o alcance das políticas sociais**. Assim, definir vulnerabilidade social é mais do que um exercício intelectual, objetiva compreender os desafios e tensões que se colocam para as políticas sociais, no sentido de efetivar-se na perspectiva proativa, preventiva e protetiva. (MONTEIRO, 2011, p.30, grifo nosso)

³ Texto original: An individual is socially excluded if (a) he or she is geographically resident in a society but (b) for reasons beyond his or her control he or she cannot participate in the normal activities of citizens in that society and (c) he or she would like to so participate.

Sua afirmação sobre a compreensão de vulnerabilidade social é fundamental para a base desta pesquisa, já que a coloca como importante fator na avaliação do alcance das políticas sociais, e também, a vemos como fator importante para avaliação dos documentos da educação analisados em nossa presente pesquisa.

Para podermos compreender o que é vulnerabilidade, a autora destaca a importância da relação do “externo” e “interno”.

Diante desses pressupostos, a compreensão de vulnerabilidade deve ser compreendida a partir da relação dialética entre externo e interno. O externo refere-se ao contexto de referência, já o interno pauta-se em características básicas de indivíduos, grupos, lugares ou comunidades. Esses recursos internos são constituídos a partir do que o autor define como “ativos”. Essa estrutura de possibilidade de enfrentamento é que irá determinar maior ou menor desvantagem ou debilidade no processo de mobilidade social (KASTSMEN, 1999; FIGUEIRA, 2001 *apud* MONTEIRO, 2011, p.34)

Os ativos citados acima podem ser compreendidos como:

[...] um conjunto articulado de condições que irão implicar a qualidade, quantidade e diversidade dos recursos internos, os quais devem ser avaliados a partir de quatro aspectos: físico, financeiro, humano e social. Os ativos físicos caracterizam-se pelo meio de vida (como moradia e acesso a bens duráveis) e meios de produção da vida material. Os ativos financeiros constituem os diferentes instrumentos financeiros formais e informais, de acesso a crédito, poupança, cartão de crédito, caderneta, etc. Os ativos humanos, ou capital humano, são definidos pelos recursos que dispõem os lugares em termos de qualidade e quantidade de força de trabalho, bem como investimentos em educação e saúde para seus membros. Os ativos sociais são definidos por meio do atributo coletivo pautado em relações de confiança e reciprocidade, que se manifestam em redes interpessoais. (MONTEIRO, 2011, p.34-35)

Ou seja, podemos perceber que a questão de um indivíduo estar em vulnerabilidade social vai muito além do alcance das condições do próprio. Por isso é fundamental compreender o papel do coletivo e o que pode ser feito para diminuir os níveis de vulnerabilidades sociais.

Dessa forma, a diminuição dos níveis de vulnerabilidade social pode se dar a partir do fortalecimento dos sujeitos para que possam acessar bens e serviços, ampliando seu universo material e simbólico, além de suas

condições de mobilidade social. Para isso, as políticas públicas constituem-se de fundamental importância. (MONTEIRO, 2011, p.35)

Após explorarmos a concepção de vulnerabilidade social e compreender que para diminuir os seus níveis existe uma necessidade de esforço coletivo para que os indivíduos em vulnerabilidade possam acessar serviços, bens financeiros e capitais humanos, na próxima seção iremos abordar alguns documentos que são marcos fundamentais na luta da inclusão de pessoas socioeconomicamente vulneráveis através da educação.

2.3.2 Declarações e Planos de Ação

Nessa seção, apresentamos alguns documentos que foram, e possivelmente serão, alicerces na luta para uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Iniciamos abordando brevemente a declaração de Jomtien e a Declaração do Milênio, que são mais antigas, para então podermos olhar a declaração mais atual que é a de Incheon e conferir quais os impactos elas tiveram e podem ter na educação.

Iniciamos com o documento que pode ser considerado como um dos bases para uma educação inclusiva que é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, instaurada na Conferência de Jomtien, Tailândia em 1990. Tal documento foi o primeiro grande marco na elaboração de planos de ações envolvendo nações ao redor do mundo inteiro visando instituir ideias comuns para buscar e estabelecer a meta de promover uma educação básica com equidade, acessibilidade e qualidade para todos.

Dentro do artigo 3 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, selecionamos dois trechos que merecem destaque quando falamos da questão de inclusão:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar **medidas efetivas para reduzir as desigualdades**.

[...]

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.” (UNICEF, 1990, grifo nosso)

No ano de 2000 ocorreu uma reunião entre dirigentes mundiais, que resultou na Declaração do Milênio das Nações Unidas. Em tal declaração, segundo ONU (2000), diversos líderes mundiais, em conjunto, estabeleceram metas para suprir as necessidades reais das pessoas de todo o mundo, como reduzir para metade a porcentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema e fornecer educação a todos.

Foi a partir da declaração do Milênio que foram instaurados os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). São eles os listados abaixo:

Objetivo 1: erradicar a extrema pobreza e a fome

Objetivo 2: universalizar a educação primária

Objetivo 3: promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres

Objetivo 4: reduzir a mortalidade na infância

Objetivo 5: melhorar a saúde materna

Objetivo 6: combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças

Objetivo 7: assegurar a sustentabilidade ambiental

Objetivo 8: estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (IPEA, 2014, grifo nosso)

Vale ressaltar que para cada objetivo metas globais e nacionais foram estabelecidas, tornando-o mais factível de ser alcançado.

No Brasil, o andamento dos ODM foi acompanhado e mensurado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), permitindo assim avaliar o progresso das metas estabelecidas. Em maio de 2014 o IPEA publicou o quinto, e último, relatório nacional de acompanhamento das ODM. Tendo em vista o foco de nossa pesquisa, não cabe abordar todos os itens das ODM, logo, iremos verificar apenas os objetivos 1 e 2. Abaixo iremos averiguar alguns dos dados publicados no relatório.

Primeiramente, vamos verificar o objetivo 1: erradicar a extrema pobreza e a fome. Segundo os dados de IPEA (2014,p.16), até o ano de 2012, “o Brasil já havia alcançado tanto as metas internacionais quanto as nacionais”. E no ano de 2014, foi estabelecida a meta A “Até 2015, reduzir a pobreza extrema a um quarto do nível de 1990.” (IPEA,2014), que também foi alcançada.

Segundo o relatório, diversos programas sociais foram fator importante para o cumprimento da meta:

[...] uso de tecnologias sociais inovadoras como o Bolsa Família e o Cadastro Único para Programas Sociais. **A maturação dessas tecnologias ao longo da última década proporcionou ao Brasil uma plataforma sólida sobre a qual foi possível construir novas iniciativas voltadas à população mais pobre.** No Plano Brasil Sem Miséria, a pobreza é considerada em suas múltiplas dimensões, indo além da insuficiência de renda. Por isso as estratégias de atuação se dividem em três eixos: garantia de renda, inclusão produtiva e oferta de serviços públicos. (IPEA, 2014, p. 19, grifo nosso)

Ainda, alguns dos programas sociais, como os que foram citados acima, tiveram como prioridade o combate à pobreza extrema na infância.

Tais como o Brasil Sem Miséria:

[...] **A concentração da pobreza extrema entre as crianças era uma das faces mais cruéis da desigualdade no País, por tratar-se de um público em especial situação de vulnerabilidade social e em fase crítica de desenvolvimento físico, intelectual e emocional.** Daí a prioridade do BSM à infância e à adolescência. A primeira medida tomada pelo BSM, em 2011, foi favorecer as famílias com crianças no reajuste dos valores do Programa Bolsa Família. (IPEA,2014, p. 22, grifo nosso)

E o Programa Mais Educação:

Outra iniciativa voltada a crianças e adolescentes é o Programa Mais Educação, que estimula a **oferta de educação em tempo integral** nas escolas públicas. A expansão do Programa prioriza as escolas onde a maioria dos estudantes são beneficiários do Bolsa Família. Somadas à condicionalidade de educação do Bolsa Família, que **promove o acompanhamento da frequência** escolar dos 16 milhões de estudantes do Programa, **essas medidas contribuem diretamente para que crianças e adolescentes superem o ciclo de reprodução da pobreza extrema.** (IPEA,2014, p.22, grifo nosso)

Agora vamos verificar o objetivo 2: a universalização da educação primária ⁴. Para tal objetivo foi estabelecida a meta A de “até 2015, garantir que meninos e meninas tenham a oportunidade de terminar o ensino primário” (IPEA, 2014).

Segundo o relatório, o Brasil apresentou progresso no cumprimento do segundo objetivo e a “universalização do acesso ao ensino fundamental foi atingida e houve melhoria substantiva do fluxo, isto é, aumentou a quantidade de crianças que estão no ensino fundamental na série e idade certas.” (IPEA, 2014, p.38).

Outros dados importantes à serem analisados são a taxa de escolarização e a de acesso à educação:

- Taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos no ensino fundamental, que cresceu de 81,2% para 97,7%, de 1990 a 2012.
- Em 1990, o acesso à educação era de **67,6% entre os 20% mais pobres** contra **96,6% entre os 20% mais ricos**; em 2012, a distância entre os dois grupos estava reduzida a 2,2 pontos percentuais. (IPEA, 2014, p.39, grifo nosso)

Podemos notar que, não somente houve aumento na taxa de escolarização líquida da população entre 7 a 14 anos no ensino fundamental, mas também houve diminuição entre o acesso à educação entre os mais ricos e os mais pobres. Segundo o relatório, tal avanço no cumprimento da ODM se deu devido às políticas de universalização do ensino. Como o Programa Bolsa Família (PBF) “As crianças e adolescentes de 6 a 17 anos das famílias beneficiárias, além de frequentar escola, devem ter frequência mínima de 85% do ano letivo, para os que possuem até 15 anos, e 75% para os adolescentes de 16 e 17 anos” (IPEA,2014, p.40).

Em 2005 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, segundo IPEA (2014,P.42) tem como objetivo ser: “um indicador de qualidade educacional, que agrega informações sobre o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes em avaliações de língua portuguesa e matemática”. Tal índice auxilia no cumprimento e estabelecimento de metas para cada escola.

⁴ Segundo IPEA (2014) educação primária corresponde aos seis primeiros anos do ensino fundamental brasileiro.

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio deveriam ter sido alcançados até o ano de 2015, porém, segundo o que afirma UNESCO (2016) muitos deles não foram alcançados em sua totalidade, o que resultou na continuação das ações visando concluir a agenda inacabada. Com base nos ODM, foram traçadas novas metas de desenvolvimento pós-2015 a serem alcançadas até 2030, os chamados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que podem ser conferidos abaixo:

- 1. Erradicação da pobreza**
2. Fome zero e agricultura sustentável
3. Saúde e Bem-Estar
- 4. Educação de qualidade**
5. Igualdade de Gênero
6. Água potável e saneamento
7. Energia limpa e acessível
8. Trabalho decente e crescimento econômico
9. Indústria, Inovação e Infraestrutura
10. Redução das Desigualdades
11. Cidades e Comunidades Sustentáveis
12. Consumo e produção responsáveis
13. Ação Contra a Mudança Global do Clima
14. Vida na água
15. Vida terrestre
16. Paz, justiça e instituições eficazes
17. Parcerias e meios de implementação (UNESCO, 2016, grifo nosso)

Como o cumprimento de tais objetivos ainda está em andamento, ainda não existem muitos dados substanciais para análise. O progresso das ODS no Brasil pode ser acompanhado no website⁵ operado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e pela Secretaria Especial de Articulação Social.

O que podemos afirmar a partir dos resultados que foram vistos na agenda anterior, que foi a dos Objetivos do Milênio, é que compromissos como esses podem gerar mobilização e esforço público, e assim, possuem fundamental importância quando visamos uma redução nas desigualdades de acesso à educação por pessoas que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No ano de 2015, ocorreu na cidade de Incheon, na Coreia do Sul uma reunião entre líderes e representantes mundiais onde foram analisados o progresso feito nas metas dos Objetivos do Milênio e também, pensar em metas para

⁵ Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br>. Acesso em 21. fev. 2021.

impulsionar o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Para tal, foi estabelecida a Declaração de Incheon, com foco na educação: "Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos" (UNESCO, 2016, p.7).

É interessante notarmos como tais documentos foram elaborados em uma certa sequência de progressão. Primeiro tivemos o marco da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em seguida, foi estabelecida a Declaração do Milênio e a partir dela foram elaborados os Objetivos de desenvolvimento do Milênio, com meta para cumprimento até 2015. Depois de 2015 às ODM foram revistas e houve um novo planejamento para o cumprimento dos objetivos que não foram alcançados e também adicionados outros objetivos, resultando no Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com objetivo para cumprimento em 2030, ou seja, na data de escrita do presente trabalho, os ODS ainda estão em andamento.

2.3.3 Legislação Brasileira

Para dar início a essa seção, decidimos começar abordando o Estatuto da Criança e do Adolescente, regulado pela lei de nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Tal documento dispõe sobre os direitos básicos dos mesmos, assegurando o direito à vida, saúde, educação, entre outros. Podemos salientar o artigo 53 presente no capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, que legisla sobre o direito à educação:

"A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;"
(BRASIL, 1990)

Passando para a legislação específica sobre a educação brasileira, iremos abordar a lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal documento faz parte da

constituição nacional e tem como objetivo legislar sobre todos os âmbitos da educação brasileira, desde o ensino infantil, até o ensino superior.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, selecionamos dois artigos que são de extrema importância quando falamos em inclusão social. O primeiro está presente na seção TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 3º: “ O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Que é exatamente a mesma pauta apresentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, porém, não há menções se a mesma foi uma referência.

Outro artigo importante da LDB é o de número 14:

“Art. 14. A União desenvolverá política de estímulo às iniciativas de melhoria de qualidade do ensino, acesso e permanência na escola promovidos pelas unidades federadas, em especial aquelas voltadas às crianças e adolescentes em situação de **risco social**. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Tendo em vista que não seria possível apresentar todas as legislações brasileiras que abordam a questão social, selecionamos apenas as duas apresentadas acima, pois acreditamos que as mesmas já são suficientes para se ter uma ideia de como a questão é inclusão social é garantida pela lei brasileira, onde é pautado que o acesso e as condições de permanência na escola devem ser iguais para todos. Na próxima seção iremos desenvolver o conceito de letramento digital.

2.4 LETRAMENTO DIGITAL

Antes de definirmos o que é letramento digital, começamos explorando o termo letramento, para depois expandirmos para a parte de letramento digital.

Visando contribuir para um melhor entendimento do que é letramento iremos abordar a contextualização histórica do termo letramento para depois podermos começar a construir seu conceito. No livro *New Literacies* de Lankshear e Knobel

(2011) nos é apresentada uma uma visão de como o conceito de letramento foi mudando ao longo do tempo.

O termo começou a ser difundido na década de 70 e utilizado de forma bem diferente do que entendemos hoje.

[...] “ensino de letramento” era o nome atribuído a espaços marginais de programas de “educação não formal” cuja intenção era proporcionar uma “segunda chance” para aqueles cuja a falta de letramento era frequentemente vista diretamente associada com outras desabilidades ou condições disfuncionais e circunstanciais, incluindo “condições” como desemprego, aprisionamento, abuso de álcool e droga, gravidez na adolescência, saúde mental e física inferior, entre outros. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p.04, tradução nossa⁶)

Foi somente na década de 80 que o letramento saiu de sua posição marginalizada, caminhando para um importante foco de políticas, pesquisas e publicações no âmbito da educação. Os autores destacam cinco motivos para tal mudança:

- 1 Paulo Freire e o movimento radical na educação;
- 2 A crise do letramento de 1970;
- 3 Letramento, crescimento na economia e bem-estar social.
- 4 Letramento, responsabilidade, eficiência e qualidade.
- 5 O crescimento da teoria sociocultural (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p.04, tradução nossa⁷)

A partir da década de 80, o termo letramento começou a ser utilizado em diversas áreas como sinônimo para competência ou proficiência, o que gerou uma “multiplicidade” de letramentos.

Na metade dos anos 90, o termo letramento digital começou a ser amplamente utilizado e se tornou um importante objetivo em muitos documentos de políticas educacionais.

⁶ Texto original: [...] ‘literacy teaching’ was the name of marginal spaces of non-formal education work intended to provide a ‘second chance’ for those whose illiteracy was often seen as directly associated with other debilitating or dysfunctional conditions and circumstances. These included ‘conditions’ like unemployment, imprisonment, drug and alcohol abuse, teenage pregnancy, inferior physical and psychic health, and so on.

⁷ Texto original:

- 1 Paulo Freire and the radical education movement;
- 2 The 1970s literacy crisis;
- Literacy, economic growth and social well-being;
- 4 Literacy, accountability, efficiency and quality;
- 5 The growth of sociocultural theory.

Agora que temos uma base de como o termo letramento foi se transformando ao longo da história, podemos nos concentrar no entendimento do seu conceito.

Cabe destacar que os autores ligam o termo letramento a um significado de viés sociológico:

A questão é que, apesar do o termo “ler” ser tradicionalmente concebido em termos psicológicos, “letramento” tem sido muito mais empregado como um conceito sociológico. Por exemplo, letrado e “não letrado” usualmente carrega conotações de classe ou grupo social. Ser não letrado tende a ser associado com ser pobre, de um grupo de status marginalizado, e assim por diante. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p.12-13, tradução nossa⁸)

Lankshear e Knobel (2005) começam a construir um conceito do que é letramento digital a partir das duas definições abaixo.

A primeira definição de letramento digital:

Atualmente, as visões predominantes de letramento digital compartilha ideias em comum de que há algo que nós podemos chamar de letramento digital; este algo é singular; sua essência pode ser traduzida como uma competência padronizada e mensurável - ou conjunto unificado mais específico de competências e habilidades; e este algo compreende um verdadeiro ideal de proficiência em informação. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2005, p.01, tradução nossa. ⁹)

A segunda definição:

No mundo estabelecido do letramento impresso convencional, vários agentes e organizações assumem a responsabilidade para si para definir o que é letramento, para ensiná-lo, medi-lo, avaliá-lo e remediá-lo - em uma palavra, para o universalizar e o padronizar (LANKSHEAR; KNOBEL, 2005, p.01, tradução nossa. ¹⁰)

⁸ Texto original: the point is, however, that whereas ‘reading’ has traditionally been conceived in psychological terms, ‘literacy’ has always been much more a sociological concept. For example, ‘illiteracy’ and ‘illiterate’ usually carried social class or social group connotations. Being illiterate tended to be associated with being poor, being of marginal status, and so on.

⁹ Texto original: Currently prevailing views of digital literacy share in common the ideas that there is a ‘thing’ we can call digital literacy; ‘it’ is singular; its essence can be rendered as a standardised measurable competency – or unified set of more specific competencies and skills; and it comprises a ‘truthcentric’ ideal of information proficiency

¹⁰ Texto original: in the established world of conventional print-based literacy various agents and organisations take it upon themselves to define what literacy is, to teach it, measure it, assess it, and remediate it – in a word, to universalise and standardize it

Ainda, Lankshear e Knobel (2005) enfatizam que existem diversas definições para explicar o conceito de letramento digital, porém, os autores destacam três pontos que acreditam que sejam os principais para entendermos a definição desse conceito. O primeiro liga o letramento digital às competências de criar, como habilidade de gerar informações adaptando, aplicando, entre outros, em ferramentas TICs e, de comunicar a habilidade de comunicar informações de maneira correta utilizando as TICs. O segundo ponto salienta que o letramento digital está ligado com a interação da informação, como definir sua credibilidade, veracidade e confiabilidade. O terceiro e último ponto apresenta o letramento digital como uma espécie de habilidade/capacidade que permite quem a possui consumir e produzir informações de maneira efetiva, independentemente de suas funções como cidadãos, trabalhadores, estudantes, entre outros.

Ao entendermos melhor a concepção de letramento digital, podemos entender melhor qual sua importância no mundo atual.

Quando pessoas “têm” este “algo”, elas podem ler e escrever informações efetivamente. Elas podem utilizá-la no consumo e produção de informações em todos os tipos de cenários e papéis - como cidadãos privados, trabalhadores, pais, professores, aprendizes, etc. Assim como no letramento convencional, o letramento digital tem eficácia causal; ele gera consequências no mundo. Uma população digitalmente letrada irá operar melhor na era da informação, em um conhecimento econômico, etc. Pessoas digitalmente letradas serão melhores preparadas para promover seus melhores interesses e dos daqueles que dependem deles. Quando um “tem” letramento digital, boas coisas podem acontecer; quando falta a alguém o letramento digital, esse alguém é vulnerável e coisas indesejáveis podem acontecer. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2005, p.06, tradução nossa¹¹)

Ao longo desta seção, podemos notar que ser letrado digitalmente é fundamental nos dias atuais. Por isso é essencial inserirmos práticas voltadas ao desenvolvimento do letramento digital no currículo escolar, principalmente em

¹¹ Texto original: When people ‘have’ this ‘thing’ they can read and write information effectively. They can put it to use in consuming and producing information in all kinds of settings and roles – as private citizen, worker, parent, teacher, learner, etc. Just as has been claimed for conventional literacy, digital literacy has causal efficacy; it generates outcomes in the world. A digitally literate population will function better in the information age, in a knowledge economy, etc. Digitally literate people will be better equipped to promote their best interests and those of others who depend upon them. When one ‘has’ digital literacy good things can happen; when one lacks digital literacy one is vulnerable and undesirable things can happen.

escolas públicas, que é muitas vezes o único local que as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade têm acesso a ferramentas tecnológicas.

Neste capítulo apresentamos nossa revisão da literatura e fundamentação teórica que irão sustentar nossa argumentação e análise. É importante notarmos que apesar dos conceitos escolhidos para a nossa fundamentação serem apresentados de forma separada, para a presente pesquisa acreditamos que eles devem ser conhecidos e trabalhados como um conjunto na área da educação. A seguir, iremos descrever os procedimentos metodológicos que foram utilizados no desenvolvimento da presente pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para descrever o procedimento metodológico de nossa análise, é importante retomarmos o objetivo geral da pesquisa, que é o de averiguar se a questão da inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica é contemplada dentro dos documentos oficiais que regem o ensino de língua inglesa na educação básica brasileira. E também, retomando os nossos objetivos específicos que são averiguar se os documentos nacionais da educação básica que regem o ensino de língua estrangeira apresentam uma visão acerca do papel da escola na formação crítica do indivíduo, e averiguar se nos documentos nacionais da educação básica que regem o ensino de língua estrangeira há menções à formação dos estudantes para que os mesmos se tornem digitalmente letrados.

A presente pesquisa tem cunho qualitativo, com foco em análise documental. Assim como é explicado por Gil (2011), a pesquisa documental é desenvolvida a partir de outros materiais já elaborados, permitindo ao pesquisador realizar uma análise do que já foi feito a partir da técnica de análise de conteúdo.

Para selecionar quais textos deveríamos abordar na análise, decidimos incluir os documentos que são citados na página de apresentação da Secretaria de Educação Básica (SEB) que se encontra disponível no portal do Ministério da Educação (MEC).

Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 2021)

Além dos documentos citados acima, recorreremos a outros encontrados na plataforma do MEC, por se tratarem de documentos vigentes. Selecionamos no total cinco documentos para a análise, são eles: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), Diretrizes Curriculares Nacionais e por fim, a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC). Entre os documentos, quatro estão em nível de governo federal e um em nível estadual (Paraná), tais documentos serão analisados por ordem de publicação. Organizamos o seguinte quadro para facilitar a visualização das informações:

Quadro 1 - Documentos oficiais educação básica brasileira

Documento	Ano	Páginas	Nível de Ensino	Nível de governo
PCN	1998	121	Fundamental	Federal
PCNEM	2000	71	Médio	Federal
OCEM	2006	240	Médio	Federal
DCE	2008	88	Fundamental e médio	Estadual
BNCC	2018	600	Fundamental e médio	Federal

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados de Brasil (1998, 2000, 2006, 2018) e Paraná (2008)

Primeiramente gostaríamos de informar que enquanto alguns documentos são totalmente direcionados para o ensino de língua estrangeira, outros abordam diversas outras disciplinas do ensino básico brasileiro. Enquanto o PCN tem uma edição dedicada apenas para o ensino de língua estrangeira, o PCNEM foi elaborado de forma que as disciplinas foram agrupadas por áreas. Logo, selecionamos a versão do documento que versa sobre as áreas de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, o documento tem um total de 71 páginas no total, e apenas 8 com foco na língua estrangeira. A OCEM e a BNCC também possuem esta divisão por áreas. O primeiro documento contém o total de 240 páginas e a parte de língua estrangeira vai da página 87 a 123, já o segundo possui no total 600 páginas, divididas entre todas as disciplinas da educação básica. Na BNCC a parte de língua estrangeira é bem delimitada no que tange as orientações para o ensino fundamental, porém, para o ensino médio ela é novamente incluída em uma grande área que é a de Linguagens e suas Tecnologias.

Tendo em mente que alguns dos documentos selecionados abordam outras disciplinas além da língua inglesa, apenas as partes que dizem respeito ao ensino de língua estrangeira foram lidas integralmente. Também utilizamos dois recursos para verificar se os temas procurados eram abordados nos documentos. Primeiramente, fomos aos sumários dos documentos para verificar a divisão dos documentos e averiguar se já no sumário era possível localizar algum dos temas que pretendíamos analisar. Depois, definimos palavras-chave para localizar se os temas que pretendíamos verificar estavam presentes nos documentos. Primeiro realizamos a busca por palavras-chave específicas: Formação crítica, Inclusão social e letramento digital. E também palavras-chaves não específicas, mas que podiam ajudar a localizar os temas pretendidos nos documentos: crítica, inclusão, vulnerabilidade e tecnologia.

Iremos dividir a nossa análise em três partes principais que estão em consonância com nossos três principais referenciais teóricos, que são: formação crítica, inclusão social e letramento digital. Tal divisão busca responder nossas perguntas de pesquisa:

1. A questão da formação crítica é contemplada nos documentos oficiais da educação básica brasileira que norteiam o ensino de língua inglesa?
2. A questão da inclusão social é contemplada nos documentos oficiais da educação básica brasileira que norteiam o ensino de língua inglesa?
3. A questão do letramento digital é contemplada nos documentos oficiais da educação brasileira que norteiam o ensino de língua inglesa?

No próximo capítulo daremos início a apresentação dos resultados encontrados e a análise dos documentos. Iremos descrever e apresentar citações para demonstrar como o assunto é abordado e analisar se existem convergências e divergências, consistências e inconsistências entre os documentos.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

Neste capítulo daremos início a análise dos documentos que regem a educação básica nacional. Gostaríamos de deixar claro que as seguintes seções de análise serão organizadas de forma similar, onde primeiramente retomamos brevemente o nosso referencial teórico, para depois analisar os documentos por ordem cronológica de publicação.

4.1 FORMAÇÃO CRÍTICA E O PAPEL DO ENSINO DE INGLÊS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nesta seção iremos retomar o referencial teórico de Freire (1967) para verificar se nos documentos oficiais da educação brasileira é possível encontrar menções à formação crítica do estudante. Lembrando que esta deve ser voltada para a prática social e transformadora, que vai muito além da formação de estudantes como meros repetidores de conhecimento, mas sim como cidadãos responsáveis pela produção de saberes e participantes ativos na sociedade em que vivem.

Para verificarmos se o tema de formação crítica é abordado nos documentos, fizemos o uso de palavras-chave para tentar localizá-lo nos documentos. Os resultados encontrados estão demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Formação crítica

Documento	Palavra chave	
	Formação crítica	Crítica
PCN (1998) (Aborda somente o ensino de LE)	0	24x
PCNEM (2000)	1x	13x
OCEM (2006)	0x	75x
DCE (2008)	0x	48x

(Aborda somente o ensino de LE)		
BNCC (2018)	0x	121x

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados de Brasil (1998, 2000, 2006, 2018) e Paraná (2008)

O primeiro documento que iremos analisar é a edição do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que versa sobre o ensino de língua estrangeira. O primeiro trecho que destacamos é a parte do documento em que são listados os objetivos na formação do estudante durante o ensino fundamental.

compreender a cidadania como **participação social e política** [...] **posicionar-se de maneira crítica**, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais [...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para **adquirir e construir conhecimentos**; (BRASIL, 1998, p.07-08, grifo nosso)

Tal trecho reforça a visão da formação do estudante voltado para a participação social e posicionamento crítico. Além disso, apresenta a ideia de uma formação para que o estudante possa fazer uso das tecnologias como forma de adquirir conhecimentos.

É importante destacar que o PCN diz abordar uma concepção freireana de educação libertadora aplicada ao ensino de língua estrangeira.

[...] Uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como **força libertadora** tanto em termos culturais quanto profissionais [...] Pode-se considerar o desenvolvimento de uma **consciência crítica** sobre a linguagem como parte dessa visão lingüística como libertação. (BRASIL, 1998, p.39, grifo nosso)

Destacamos outro trecho muito importante que aborda a importância de um ensino de língua estrangeira que contribua para a formação do estudante enquanto cidadão.

Embora seja certo que os objetivos práticos - entender, falar, ler e escrever - a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o **caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado**. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados

corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe **acesso a informações** de vários tipos, ao mesmo tempo em que **contribua para a sua formação geral enquanto cidadão**. (BRASIL, 1998, p.26, grifo nosso)

O segundo documento a ser analisado é o de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). O PCNEM apresenta uma visão de que o papel da língua estrangeira no ensino vai muito além do seu conhecimento lingüístico, e que deve contribuir para a formação do estudante como cidadão. Porém, na parte de LE do documento, não é mencionada a questão da formação crítica.

Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de **permitir-lhe acesso a informações** de vários tipos, ao mesmo tempo em que **contribua para a sua formação geral enquanto cidadão**. (BRASIL, 2000, p.26, grifo nosso)

Outro documento que iremos analisar é o de Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), do ano de 2006. Ao verificarmos se o documento apresenta sua visão sobre o papel da escola na formação do indivíduo, encontramos o seguinte trecho “[...] busca-se a **formação de indivíduos**, o que inclui o desenvolvimento de **consciência social**, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.” (BRASIL, 2006, p. 90, grifo nosso). Também é possível encontrar no documento uma definição clara sobre o papel do ensino de língua estrangeira. Novamente, não encontramos uma menção direta ao desenvolvimento crítico do estudante.

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da **noção de cidadania** e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o **problema da exclusão** no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão freqüentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a

prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 87)

O primeiro documento de nível de governo estadual que iremos analisar é o de Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do estado do Paraná. Onde podemos notar que assim como nos documentos federais apresentados anteriormente, existe uma proposta muito clara de formação crítica.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que **compreendam criticamente o contexto social e histórico** de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma **inserção cidadã e transformadora na sociedade**. (PARANÁ, 2008, p.31, grifo nosso)

O último documento da análise é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ano de 2018. Podemos verificar que existe uma definição bem clara do papel do ensino do inglês na formação do estudante.

[...] Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o **acesso aos saberes** linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o **agenciamento crítico** dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de **educação linguística, consciente e crítica**, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2018, p. 241)

Agora, para respondermos nossa primeira pergunta de pesquisa, “A questão da formação crítica é contemplada nos documentos oficiais da educação básica brasileira que norteiam o ensino de língua inglesa?”, elaboramos um quadro com palavras-chaves que retiramos dos trechos apresentados no decorrer desta seção.

Quadro 3 - Formação crítica: trechos dos documentos

Documento	Trechos selecionados
PCN (1998) (Aborda somente o ensino de LE)	participação social e política; posicionar-se de maneira crítica; adquirir e construir conhecimentos; força libertadora; consciência crítica.

PCNEM (2000)	permitir-lhe acesso a informações; contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.
OCEM (2006)	formação de indivíduos; consciência social; noção de cidadania.
DCE (2008) (Aborda somente o ensino de LE)	compreendam criticamente o contexto social e histórico; inserção cidadã e transformadora na sociedade
BNCC (2018)	acesso aos saberes; agenciamento crítico; educação linguística, consciente e crítica.

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados de Brasil (1998, 2000, 2006, 2018) e Paraná (2008)

Ao analisarmos o quadro 3, podemos notar que os trechos que destacamos dos documentos apresentam ideias bem parecidas de que a educação deve ser crítica, e atuar como um meio para acesso à conhecimentos, além de contribuir para a formação dos estudantes como cidadãos. O que vem ao encontro com o que é abordado por Paulo Freire (1967), de que a educação deve ser voltada para a formação crítica e criticizadora, que insere os estudantes como cidadãos ativos e participativos na transformação da sociedade. É interessante notar que, apesar desse tipo de formação estar amplamente ligada à conceitualização de Paulo Freire, a vinculação é implícita na maioria dos documentos. Apenas no PCN existe uma referência direta ao autor.

4.2 INCLUSÃO SOCIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em nosso referencial teórico verificamos que o direito à educação, assim como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, é assegurado dentro da legislação brasileira através do Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 e a LDB de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tal educação inclusiva que visa a diminuição de desigualdades sociais é objetivada por diversas nações ao redor do mundo e que através das metas estabelecidas por declarações como a de Jomtien de 1990 e a declaração de Incheon de 2015.

Também apresentamos dados que demonstram que tais declarações de fato podem contribuir para que o país se mobilize para o cumprimento de tais metas. Lembrando que segundo Monteiro (2011) “[...] a diminuição dos níveis de vulnerabilidade social pode se dar a partir do fortalecimento dos sujeitos para que possam acessar bens e serviços, ampliando seu universo material e simbólico, além de suas condições de mobilidade social.” Tendo em mente que existe essa preocupação em se ter uma educação inclusiva, vamos verificar se essa questão é abordada dentro dos documentos oficiais que regem o ensino de inglês na educação básica brasileira.

Para verificarmos se o tema de inclusão social é abordado nos documentos, fizemos o uso de palavras-chaves para tentar localizar o mesmo nos documentos. Os resultados encontrados estão demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 4 - Inclusão social

Documento	Palavra chave		
	Inclusão social	Inclusão	Vulnerabilidade
PCN (1998) (Aborda somente o ensino de LE)	0x	0x	0x
PCNEM (2000)	0x	5x	0x
OCEM (2006)	3x	44x	0x
DCE (2008) (Aborda somente o ensino de LE)	2x	6x	0x
BNCC (2018)	3x	26x	1x

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados de Brasil (1998, 2000, 2006, 2018) e Paraná (2008)

Dentro do PCN, ainda que não exista menção à palavra inclusão, podemos entender que a visão apresentada pelo documento é de que o professor, e a escola, tem o papel de oportunizar o acesso ao conhecimento a todos os estudantes.

[...] A maior ou menor familiaridade está relacionada à **classe social** de origem do aluno, que lhe confere oportunidades diferenciadas [...] Contudo,

a demanda de conhecimento de língua estrangeira na sociedade de hoje, coloca para o professor o desafio de partir da **heterogeneidade** de experiências e interesses dos alunos para organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de maneira a incorporar seus diferentes níveis de conhecimento e **ampliar as oportunidades de acesso a ele**. (BRASIL, 2000, p.53-54, grifo nosso)

Na PCNEM também não é feito o uso da palavra inclusão, porém, podemos ver que o documento apresenta uma visão de que o ensino de uma língua estrangeira é fundamental para oportunizar acesso ao mundo.

O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o **acesso à sociedade da informação**. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o **ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho**. (BRASIL, 2000, p.38, grifo nosso)

A OCEM aborda a questão da inclusão/exclusão de forma mais direta e destaca que tal fator vai além do ambiente escolar.

Com o passar do tempo, ficou claro como a **exclusão repercute na sociedade, ou seja, que seus reflexos ultrapassam o âmbito escolar**. Assim, a exclusão, além de se referir à descrição anterior, agrega também a referência aos meninos de rua, à violência de adolescentes, ampliando a percepção dos espaços das relações, dentro e fora da escola, das redes de significados nos meios sócio-político-culturais (BRASIL, 2006, p.94, grifo nosso)

A OCEM destaca que um meio importante de se proporcionar a inclusão dos estudantes é promover políticas públicas e programas pedagógicos, vale ressaltar que para essas ações se tornarem possíveis existem diversos fatores importantes, tais como:

“Capacitação de professores; engajamento de escolas no processo de inclusão; preparação dos pais dos alunos; preparação de funcionários; recursos condizentes com os propósitos do projeto; cursos de licenciatura em universidades e faculdades atualizadas e sintonizadas com a proposta de inclusão; adequação do currículo escolar às necessidades atuais da sociedade” (BRASIL, 2006, p.94-95)

O documento também dá destaque à inclusão digital dos estudantes.

Com freqüência, encontram-se referências à inclusão digital daqueles que não dispõem de acesso às novas tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado, pois esse acesso representa **oportunidades de participação ou mesmo de ascensão social**. (BRASIL, 2006, p.95, grifo nosso)

Na DCE a questão da inclusão social é apontada como papel da escola pública.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das **classes menos favorecidas**, que têm nela uma **oportunidade**, algumas vezes a única, de **acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte**. (PARANÁ, 2008, p.14, grifo nosso)

O documento também aponta que o ensino de LE é de fundamental importância para que a inclusão ocorra.

Entende-se que o ensino de Língua Estrangeira deve considerar as relações que podem ser estabelecidas entre a língua estudada e a **inclusão social**, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural. (PARANÁ, 2008, p.56)

Ao examinarmos a parte introdutória da BNCC, constatamos que a questão da inclusão será parte fundamental na construção do documento.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade educacional** sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as **oportunidades de ingresso e permanência** em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2018, p.15, grifo nosso)

O documento menciona a questão da inclusão na parte de língua inglesa de forma bem breve.

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao

desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à **inclusão social** e à empregabilidade; (BRASIL, 2018, p. 466)

Porém, de uma forma não tão explícita o documento aborda que a língua inglesa pode ser um meio para construção de conhecimentos.

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as **possibilidades de interação e mobilidade**, abrindo novos percursos de **construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos**. (BRASIL, 2018, p.241, grifo nosso)

Agora que verificamos os documentos, é possível responder nossa segunda pergunta de pesquisa que foi “a questão da inclusão social é contemplada nos documentos oficiais da educação básica brasileira que norteiam o ensino de língua inglesa?”. Para tal, vamos observar o quadro abaixo:

Quadro 5 - Inclusão Social: trechos dos documentos

Documento	
PCN (1998) (Aborda somente o ensino de LE)	ampliar as oportunidades de acesso a ele.
PCNEM (2000)	acesso à sociedade da informação.
OCEM (2006)	oportunidade de participação ou mesmo de ascensão social.
DCE (2008) (Aborda somente o ensino de LE)	oportunidade de acesso ao mundo letrado.
BNCC (2018)	possibilidades de interação e mobilidade; construção de conhecimentos.

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados de Brasil (1998, 2000, 2006, 2018) e Paraná (2008)

Ainda que nem todos os documentos discutam explicitamente a questão da inclusão, podemos verificar que todos eles apontam o ensino de língua inglesa como um meio para acessar informações. Tal questão vai ao encontro com Monteiro (2011), que destaca que uma maneira para se diminuir os níveis de vulnerabilidade

social acontece através do fortalecimento dos indivíduos, para que os mesmos possam ter acesso a bens e serviços.

4.3 TECNOLOGIA E LETRAMENTO DIGITAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao tentarmos localizar se o tema de letramento digital era abordado nos documentos, fizemos o uso de palavras-chaves para tentar localizar o mesmo nos documentos. Os resultados encontrados estão demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 6 - Letramento digital

Documento	Palavra chave	
	Letramento digital	Tecnologia
PCN (1998) (Aborda somente o ensino de LE)	0x	7x
PCNEM (2000)	0x	64x
OCEM (2006)	1x	52x
DCE (2008) (Aborda somente o ensino de LE)	0x	3x
BNCC (2018)	0x	260x

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados de Brasil (1998, 2000, 2006, 2018) e Paraná (2008)

Cabe ressaltar que o termo letramento digital não foi encontrado em nenhum dos documentos analisados¹², em razão disso, decidimos selecionar trechos que abordam o uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira e verificar se os mesmos remetem a ideia de letramento digital apresentada por Lankshear e Knobel (2005), que está atrelada ao acesso, consumo e produção de informações de maneira crítica e efetiva, através dos meios tecnológicos.

¹² Nas OCEM encontramos o termo letramento digital, porém, apenas em uma citação. O documento em si não trabalha com esse termo.

A visão dentro do PCN é de que o conhecimento de uma LE é importante para se ter acesso ao conhecimento, através de ferramentas tecnológicas.

É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. **O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior.** Quanto aos softwares para ensino de Língua Estrangeira, é necessário adotar uma atitude crítica ao examiná-los, a fim de certificar-se que não sejam meras reproduções de um tipo de instrução programada popular nas décadas de 60 e 70. Exercícios que não exijam o envolvimento discursivo do aluno são incompatíveis com a visão de linguagem e de aprendizagem de Língua Estrangeira apresentada nestes parâmetros. (BRASIL, 1998, p.87, grifo nosso)

Já na PCNEM encontramos apenas um trecho relacionado com o uso de tecnologia na parte específica de ensino de língua estrangeira

A **tecnologia** moderna propicia entrar em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles se produzem. A televisão a cabo e a Internet são alguns exemplos de como os avanços tecnológicos nos aproximam e **nos integram do/no mundo.** (BRASIL, 2000, p.30, grifo nosso)

Apesar da parte de LE não apresentar trechos relevantes relacionados ao uso da tecnologia, cabe ressaltar que existem uma parte específica no documento chamada “Conhecimentos de Informática”. Achamos interessante apresentar alguns trechos dessa parte pois liga a tecnologia às práticas sociais, formação crítica e inclusão social.

É preciso, pois, entender os princípios das tecnologias de informação e comunicação, a fim de **não só promover o desenvolvimento tecnológico** do País com vistas à competição política e internacional, mas também **desenvolver uma consciência crítica** sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esses fins. (BRASIL, 2000,P.12, grifo nosso)

O PCNEM também tem a visão de que além de contribuir para o desenvolvimento crítico do estudante, o conhecimento das tecnologias também pode ser fator fundamental para a inclusão na sociedade.

[...] Ter acesso ou não à informação pode se constituir em elemento de discriminação na nova sociedade que se organiza. O que já se pode constatar, atualmente, é o **distanciamento entre os que conhecem e desconhecem o funcionamento dos computadores**. (BRASIL, 2000, p.60)

É interessante notarmos que apesar de se tratarem de documentos antigos, o uso de tecnologia no ensino já era abordado na PCN e na PCNEM.

Apesar da palavra-chave tecnologia ser localizada no DCE, as mesmas não faziam referência direto ao seu uso no ensino da língua inglesa.

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a **formação necessária** para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e **tecnológica**. (PARANÁ, 2008, p.20, grifo nosso)

No trecho, podemos notar que apesar do documento fazer menção a formação tecnológica, não há especificação de como ela deve ser inserida no ensino da língua inglesa.

Dentro da OCEM a questão da tecnologia no ensino começa a ser apresentada diretamente atrelada com a questão da inclusão digital.

Com freqüência, encontram-se referências à inclusão digital daqueles que não dispõem de acesso às novas tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado, pois esse acesso representa oportunidades de participação ou mesmo de ascensão social. (BRASIL, 2006, p.95)

E muito além do que proporcionar o acesso à tecnologia, o documento chama atenção de que existe uma necessidade em “alfabetizar” os estudantes nesta linguagem.

Entendemos que a proposta de inclusão digital remete à necessidade da “alfabetização” dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet. Requer, pois, preparação. Salientamos, porém, que um projeto de inclusão poderá aumentar o sentimento de exclusão se considerar o usuário apenas como um consumidor dessa linguagem em vez de lhe abrir oportunidade de

compreensão do seu papel também de produtor dessa linguagem (BRASIL, 2006, p.95)

Dentro da BNCC o uso da tecnologia no ensino de língua inglesa é abordado de forma extremamente breve na parte do ensino fundamental “Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para **pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos** em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.” (BRASIL, 2018, p. 246, grifo nosso). Enquanto na parte do ensino médio, há menção ao uso da tecnologia no ensino “apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização.” (BRASIL, 2018, p. 467), porém, não o tema não é explorado de forma profunda.

Retomando nossa terceira pergunta de pesquisa “a questão do letramento digital é contemplada nos documentos oficiais da educação brasileira que norteiam o ensino de língua inglesa?”. Podemos concluir que a questão específica do letramento digital não é abordada em nenhum documento. Apesar disso, com exceção da DCE, todos ou outros textos trazem ao menos uma breve menção do uso da tecnologia no ensino de língua inglesa. Enquanto a BNCC aborda a questão de forma extremamente breve, a OCEM apresenta uma visão de que muito além de permitir o acesso às ferramentas tecnológicas, deve-se ter o cuidado em alfabetizar os estudantes para o uso das mesmas. Apesar dos documentos não abordarem a questão do letramento digital, os documentos que falam sobre tecnologia no ensino, vão ao encontro com o que tal conceito representa, que de acordo com Lankshear e Knobel (2005) diz respeito ao consumo e produção do conhecimento, através das ferramentas tecnológicas.

Ao longo deste capítulo, apresentamos trechos dos documentos oficiais que regem a educação básica brasileira, buscando responder nossas perguntas de pesquisa e fazendo ponte com nosso referencial teórico. No próximo capítulo iremos tecer nossas considerações finais ao longo do que foi apresentado nesta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionamos em nossa introdução, no início de 2020 o mundo vivia em uma pandemia causada pelo Coronavírus, situação que ocorre até o presente momento da escrita desta pesquisa¹³. Tal acontecimento contribuiu para o aumento de pessoas vivendo em **situação** de vulnerabilidade socioeconômica. Além de muitas pessoas terem perdido suas fontes de renda, as escolas públicas tiveram que seguir com o ensino de modo remoto, o que tornou o ensino público inacessível para muitos, já que conforme os dados do CGI (2019) o percentual de pessoas com acesso à internet era de apenas 48% entre a população de baixa renda. Logo, ressaltamos que é de extrema importância garantir a educação universal .

Temos em mente que soluções para possibilitar aos estudantes em **situação** de vulnerabilidade socioeconômica acesso à educação não sejam tão simples de se alcançar no momento, mas tal **situação** não pode ser deixada de lado, tendo em vista que o descaso com essas questões neste momento só irá contribuir ainda mais para os níveis de desigualdade socioeconômica. Porém, a falta de ações e políticas públicas efetivas voltadas para a inclusão de estudantes em **situação** de vulnerabilidade socioeconômica não é um problema ocasionado somente durante a **situação** da pandemia. Tal problemática já assolava o cenário nacional há muito tempo. Em nossa fundamentação teórica, apresentamos diversos documentos e leis publicadas que datam a partir do ano de 1990, onde já se abordava a questão da inclusão social, como por exemplo, a LDB de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que pauta o ensino através de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Retomando o objetivo geral desta pesquisa que foi o de averiguar se a questão da inclusão de estudantes em **situação** de vulnerabilidade socioeconômica é contemplada dentro dos documentos oficiais que regem o ensino de língua inglesa na educação básica brasileira, pudemos notar que, apesar de tal questão não ser abordada de forma explícita, há menções de que a educação é um meio para

¹³A pandemia teve início em fevereiro de 2020 e, até a data da defesa deste trabalho, 06/05/2021, continua acontecendo.

acesso ao conhecimento, e tal fator é fundamental para a diminuição dos níveis de vulnerabilidade social.

Também retomando nossos objetivos específicos que foram o de averiguar se os documentos nacionais da educação básica que regem o ensino de língua estrangeira apresentam menção à formação crítica do indivíduo, e se nos documentos nacionais da educação básica que regem o ensino de língua estrangeira há menções à formação dos estudantes para que os mesmos se tornem digitalmente letrados, podemos concluir que todos os documentos estavam alinhados e apresentavam ideias muito semelhantes com relação à formação do estudante no que tange a o desenvolvimento crítico, possibilitando assim sua atuação como cidadão pleno na sociedade em que vive. Já a questão do letramento digital não é citado em nenhum dos documentos. Tal termo já é explorado por autores como Lankshear e Knobel desde do ano de 2005, logo, era de se esperar que a BNCC, que é o documento mais recente, tivesse abordado tal conceito. Porém, com exceção da DCE, todos os outros documentos abordaram a questão da inserção da tecnologia no ensino, de forma que a mesma possa ser utilizada como meio de acesso ao conhecimento.

De forma geral, pudemos notar que todos os documentos que foram analisados trabalham com a questão da educação como meio de acesso à conhecimentos, o que pode contribuir para a diminuição dos níveis de desigualdades socioeconômicas. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que as questões levantadas pelos documentos possam ser postas em prática, e não fiquem apenas na sua formalidade. Sob essa ótica, gostaríamos de ressaltar que somente com o trabalho coletivo entre a escola, a comunidade escolar e autoridades governamentais será possível que as escolas tenham capacidade e sejam incentivadas a atuar como um meio para proporcionar a inclusão dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica através da educação com fim de diminuir o que parece ser uma perpétua situação de desigualdade social.

REFERÊNCIAS

BBC (British Broadcasting Corporation). **Coronavírus: um terço da população mundial está sob quarentena; veja 4 tipos de restrição**. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52040808>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Relatório dos Indicadores para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2021. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/relatorio/sintese>. Acesso em 16 fev. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio** ; volume 1. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - ensino médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 15. mar. 2021

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Apresentação**.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao#:~:text=Atualmente%2C%20os%20documentos%20que%20northeast,26%20de%20junho%20de%202014>. Acesso em: 15 fev. 2021.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**.

Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2021

BURCHARDT, T.; LE GRAND, J.; PIACHAUD, D. Social Exclusion in Britain

1991-1995. **Social Policy & Administration**, [S.L.], v. 33, n. 3, p. 227-244, set.

1999. Wiley. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9515.00148>. Acesso em:

15 mar. 2021

CGI (Comitê Assessor da Internet no Brasil). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo: Comitê

Assessor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em:

<https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/analises>. Acesso em: 31 mar. 2020.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO:

o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do II**, [S.L.],

n. 46, p. 193-208, 31 maio 2013. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2236-6385.35931>. Acesso em: 10 mar.

2021

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e

Terra. 1967

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A

2011.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **Os Objetivos de**

Desenvolvimento do Milênio: Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília,

2014. 208 p. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/140523_relatorioidm.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. **Coronavirus Resource Center**. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education**. Oslo. 2005.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**. Berkshire, England: McGraw-Hill Education, 2011. v. 3rd ed ISBN 9780335242160.

MONTEIRO, S. R. R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, v. 17, n. 2, p. 29-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/issue/view/76>. Acesso em 16. fev. 2021

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. 2000. Disponível em: https://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/ODM/undp-br-declaracao_do_milenio.pdf. Acesso em 16 fev. 2021

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da educação básica: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso em 15. mar. 2021

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 860-880, 4 out. 2017. Revista Eletronica Política e Gestao Educacional. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10457>. Acesso em: 15 mar. 2021

RAWAL, N. Social Inclusion and Exclusion: a review. **Dhaulagiri Journal Of Sociology And Anthropology**, [S.L.], v. 2, p. 161-180, 1 jan. 1970. Nepal Journals Online (JOL). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3126/dsaj.v2i0.1362>. Acesso em: 10 maio. 2020

SANTOS, L. M. A. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 15-36, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000100002>. Acesso em: 15 mar. 2021.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos**. 2016.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 16. fev. 2021.

UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**.

Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16. fev. 2021

UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 03 mar. 2021