

Análise das Políticas Educacionais do Mercosul para Inclusão Digital na Educação

The Digital Inclusion as Social Inclusion: Analysis of Mercosur's Educational Policies to Digital Inclusion in Education

Maurinice Evaristo Wenceslau

Doutora em Direito das Relações Sociais - PUC-SP/2005. Professora da Graduação em Direito e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos FADIR/UFMS. Líder do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Estudos e Pesquisa em Direitos Difusos (LEDD)”. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: maurinice@uol.com.br

Nome: Débora de Oliveira Santos

Graduanda em Direito - FADIR/UFMS – Graduação em andamento. Aluna do curso de Graduação em Direito pela FADIR/UFMS. Integrante do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Estudos e Pesquisa em Direitos Difusos (LEDD)”. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: 1oliveiradebora@gmail.com

Este trabalho, oriundo de pesquisa em andamento, intitulada “Direito à Educação no Estado Democrático: levantamento e análise da produção bibliográfica (1992-2012)”, teve por objetivo analisar a incursão e estímulo de políticas públicas quanto ao uso de tecnologias na Educação Básica, no âmbito do Mercosul. O enfoque dado à inclusão digital como componente elementar ao processo educacional contemporâneo, reflexo de necessidades típicas do contexto da Sociedade do Conhecimento, e que devem ter fluências adequadas e razoáveis na escolarização.

Parte-se da premissa de que os fomentos as políticas públicas para o uso de tecnologias na Educação Básica e a tratativa da inclusão digital fazem

parte de um novo paradigma da inclusão social. Interpreta-se que o assunto é intrínseco ao Mercosul, por sua origem ser uma resposta à globalização, e que dentre os demais reflexos deste fenômeno encontra-se a globalização tecnológica, concomitante ao processo de Revolução da Informação e da Comunicação.

A Educação, como um instituto social particular, resume-se, em sua função histórico-cultural, como o ensinar dos homens pelos homens, transitando em uma constante transmissão de técnicas, conhecimentos e fatores culturais (MONTEIRO, 2013, p. 8). Por esta razão, faz parte da natureza do seu instituto apropriar em suas práticas, conteúdos e objetivos componentes de um projeto social do Estado, que, verticalmente, estipula diretrizes e liames para os caracteres do campo educacional (MARQUES & SILVA, 2014, p. 229).

A repercussão desta relação Estado-Educação se manifesta em competências que são requeridas à formação dos futuros agentes sociais; em outras palavras, busca-se incutir demandas de formação, para satisfação prática de necessidades d'outras instituições sociais, na agenda escolar. Essa gama de demandas encontra uma variabilidade de acordo com o espaço e o tempo de manifestação, que aqui se estabelecem como: o Mercosul, produto do regionalismo reflexo à globalização; e sob o período de 1991 a 2015, como recorte da transição e da apropriação cultural dos novos paradigmas da Sociedade do Conhecimento.

Busca-se nos estudos, tendo como base o contexto temporal e regional, entender como as políticas educacionais se articularam frente ao processo de aceleração informacional. Esse processo gerou modificações na força produtiva e na estrutura social da atividade humana (SILVA et. al., 2005, p. 35). Essa reestruturação instrumental marca a Sociedade do Conhecimento como período histórico-cultural que imprimiu mudanças paradigmáticas no sujeito, nas competências necessárias para a qualidade de vida contemporânea, sendo as habilidades frente à tecnologia um de seus elementos mais característicos.

A inclusão/exclusão digital supera a discussão do acesso à infraestrutura tecnológica, já que o conhecimento não se constrói pelo acesso ou mera aprendizagem do código (SILVA, et.al., 2005, p. 33-35), sob o risco de tornar o sujeito consumidor passivo (SILVA FILHO, 2003, p. 2). O ciberespaço deve

ser concebido como espaço social e cultural, sob a ideia de *locus de e para* a cidadania, cujo acesso, domínio, leitura crítica e percepção autônoma devem compor a gama de habilidades do sujeito e devem ser os princípios de uma Inclusão Digital na Educação para Informação, como Educação para Cidadania.

Situando as análises

O fenômeno da globalização abarcou multiformemente uma série de reflexos econômicos, sociais, culturais, ambientais e políticos. As mudanças trazidas com/pelo processo reestruraram as relações do mercado internacional, das fronteiras entre os Estados e da conexão multicultural entre povos. Mas foi o avanço da técnica, da tecnologia e do capital neoliberal que provocou modificações nos/dos meios de produção, que, por sua vez, constam como fator comum e colateral a todos os efeitos envoltos à globalização.

A instrumentalização da ciência com a evolução constante e rápida das tecnologias e técnicas foi o quê garantiu um avanço dinâmico e acelerado processo de globalização. E foi o cenário que inaugura a Sociedade do Conhecimento, cuja tônica de seu discurso de organização social, frente ao discurso da eficiência dos novos meios de produção, baseia-se na informação como pressuposto de existência e de sustentação (PEZZELA & GHISI, 2013, p. 11).

Na Sociedade do Conhecimento há um estreitamento das relações entre conhecimento e economia, pendendo a uma visão utilitarista, em que o conhecimento é “o atributo de uma forma específica de organização social”, cujo alicerce da produtividade e do poder neste “período histórico” se dá por meio de “geração, o processamento e a transmissão da informação” (CASTELLS, 1999, p. 46). Esta conjuntura pressupõe, ainda, diferentes paradigmas às estruturas e fatores culturais hegemônicos, que passam a influenciar a atividade humana produtiva e cívica e levam à tecnologia a ser naturalizada nas práticas sociais, constituindo as redes digitais como instituições sociais pela integração dessas à vida cotidiana (PIMENTA, 2011, p. 8811).

Isso leva a inclusão digital a ser um componente da própria inclusão social nas sociedades contemporâneas. Schwarzel-Muller (2005) considera:

[...] que a questão da inclusão social “passa pela questão da informação para a cidadania, que visa à criação de conteúdos de utilidade pública como segurança, saúde e educação, cuja disponibilidade facilitará a interação entre o cidadão e o Estado, com efeitos impactantes na qualidade do serviço prestado e consequente melhoria na qualidade de vida, criando uma necessidade de atendimento e de inserção às novas tecnologias, seja em “mudanças nas instituições de ensino”, seja na superação da “fragmentação curricular que tanto limita as relações estabelecidas dentro e fora do espaço escolar”.

Abreu, (2002, p. 4) por outro lado, aponta para uma mudança no universo holístico humano, que assume uma constante dinâmica de relações em rede e com tecnologias. Ademais, cria-se um novo *locus* à sociedade com a tecnologia da informação: o ciberespaço. Apesar de ser um *locus* virtual, representa, simbolicamente, condições similares de interações e relações sociais que um espaço físico-social. Caracteriza-se também como espaço social e público, e se constitui como uma demanda do novo modelo de organização social do trabalho, sendo seu domínio substancial para a inserção do sujeito no mercado.

Constata-se um paradoxo constante à Sociedade do Conhecimento: ao mesmo tempo em que demanda a adaptação do sujeito para inclusão, participação e gozo de suas contribuições e democratiza o acesso ao conhecimento e à informação por meio do ciberespaço; também institui relações de poder e de domínio ao apresentar uma urgência pela integração tecnológica e reproduzir cultura e saberes hegemônicos e cada vez mais homogeneizados. O que caracteriza a produção da globalização é o fato de seu impacto se estender tanto às realidades que inclui como às realidades que exclui (SILVEIRA, ANO, p. 430).

Se a inclusão digital é uma necessidade inerente deste século, então isso significa que o “cidadão” do século XXI, entre outras coisas, deve considerar esse novo fator da cidadania, que é a inclusão digital. E que constitui uma questão ética oferecer essa oportunidade a todos, ou seja, o indivíduo tem o direito à inclusão digital, e o incluído tem o dever de reconhecer que esse direito deve ser estendido a todos. Dessa forma, inclusão digital é um processo que deve levar o indivíduo à aprendizagem no uso das TIC's e ao acesso à informação disponível nas redes, especialmente aquela que fará diferença para sua vida e para a comunidade na qual está inserido. (SILVA et. al., 2005, p. 32).

Embora a inclusão digital seja uma parcela inexorável do quê engloba a inclusão social no século XXI, o acesso às tecnologias não é diretamente re-

lacionado a maior inclusão social. Em primeiro lugar, as condições estruturais tecnológicas não são realizadas de forma equânime e a distribuição do acesso à tecnologia depende de altos investimentos financeiros; em segundo lugar, a utilização da tecnologia e do ciberespaço não significa reflexão crítica e autônoma sobre seus conteúdos, práticas e símbolos.

Pimenta (2011, p. 8811) aponta que “a exclusão reduz a capacidade dos indivíduos não só de se beneficiarem do progresso dos países, mas também de contribuírem produtivamente para sua construção”. Portanto, ações que visem apenas o acesso não são suficientes nem mesmo ao atendimento da informação/instrução. O domínio e a capacitação das habilidades são fatores que precisam ser considerados no processo de inclusão digital para que o uso da informação disponível promova o desenvolvimento da cidadania. Especialmente em parcelas socialmente marginalizadas, nas quais a desigualdade econômica-social é reiterada pela exclusão digital.

Neste contexto, a escola passa a responder ao paradoxo da globalização, embora com dificuldades. Ao mesmo tempo em que urge como elementar a inclusão e uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo educacional contemporâneo, não há uma superação do modelo escolar inaugurado pelo capitalismo industrial, com ritos “de saberes oficiais, disponíveis nos livros e manuais didáticos utilizados em aula”, em que os alunos são subsu-midos da “exposição feita pelo mestre” com “exercícios de treino e repetição”, tendo-se “a educação [...] como produto e não como processo” (LEAL DA SILVA, 2010, p. 2639). Por estas razões, prescinde a rediscussão do papel da escola e da realidade escolar frente a esses novos paradigmas.

O desafio da Educação frente à inclusão digital se dá no sentido de apropiar-se dos recursos e TICs, para uma formação na assimilação, domínio e uso ético do *locus* virtual, já que o uso da tecnologia está se naturalizando no cotidiano e nas esferas sociais de atividade humana. É preciso considerar que a escola “recebe um aluno já letrado, mesmo que não seja de acordo com os preceitos tradicionais” e que este aluno, necessariamente, está “em contato com um espaço sócio-cultural reconfigurado e imerso nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação” (PIMENTA, 2011, p. 8810).

Considera-se que o domínio exclusivo da técnica não basta à reconstrução escolar. É preciso reestruturar metodologias, práticas e conteúdos que

preparam o aluno às habilidades requeridas pelo seu tempo, que possibilitem o contato dos excluídos digitalmente com as TICs e que guiem para o uso ético dessas ferramentas e espaços, para “pensar numa pedagogia das relações humanas no espaço virtual” (LEAL DA SILVA, 2010, p. 2639; 2644).

É preciso, portanto, adequar políticas públicas de inclusão digital de acordo com “o ambiente social e econômico, o papel do Estado e a representação do significado do bem-estar social” (ALONSO et. al., 2010, p. 156). Adaptando o chamado “letramento digital”¹ ao ambiente escolar e as especificidades da escola no tempo em que está e de acordo com o espaço em que se localiza, que leva à indissociabilidade da escola aos pressupostos da inserção da tecnologia como paradigmas inerentes ao momento histórico atual.

Trata-se da assunção do papel cosmopolita da escola, como função social de sua atividade, levando em conta pressupostos éticos e críticos na formulação da formação para “uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (PIMENTA, 2011, p. 8801).

Takaki (2012, p. 8) pondera que a Educação tem que se propor à reeducação, no sentido de conduzir a formação e a informação para um enfrentamento crítico, empoderado, daquilo que é produzido *de e pelas* tecnologias. A autora continua:

Sem dúvida a Internet, no contexto pós-industrial, e a maneira e concepções pelas quais esta se coconstrói, possibilita aos hiperleitores outras visões de mundo e, mais do que isso, possibilita relacionar esse espaço de coconstrução cultural ao mundo público das instituições, às redes entrelaçadas e dinâmicas de poder, às constituições identitárias, às experiências e narrativas e, portanto, aos posicionamentos críticos de tais leitores. [...] o espaço cibernetico foi concebido como um local no qual os usuários podem criar um espaço de interesses afins [...], ao mesmo tempo em que promovem reflexões de diversas naturezas [...]. (TAKAKI, 2012, p. 9).

¹ Letramento digital para Silva et. al. (2010, p.32-33) é definido como a habilidade de construir sentidos, localizando, filtrando e avaliando de forma crítica a informação digital. Belluzzo (2001, p. 3) entende-o como “habilidade de reconhecer quando existe a necessidade de se buscar informação, estar em condições de identificá-la, localizá-la e utilizá-la efetivamente para um objetivo específico e predeterminado”.

A Educação para Informação e para Cidadania engloba fatores que promovem práticas colaborativas, coletivas e multiculturais, tais como: a convergência entre dos interesses entre a equidade social e a competitividade econômica; a mobilidade e a conectividade entre espaços e tempos; e a própria utilização dos meios eletrônicos para construção de comunidades de aprendizagem que, em rede, podem atuar cooperativamente para ampliar a contextualização do conhecimento e o processo educacional (PIMENTA, 2011, p. 8809-8810). O ciberespaço é, afinal, “um importante laboratório social para a experimentação com as construções e reconstruções que caracterizam a vida pós-moderna” (TURKLE *apud* WERTHEIM, 1999, 170).

Considerando-se o ciberespaço como um espaço social a ser ocupado pelo cidadão, que o manuseio de tecnologias e técnicas é habilidade demandada pela Sociedade do Conhecimento e que, também, a exclusão digital reforça padrões estabelecidos de desigualdade social, justifica-se discutir as políticas educacionais para o ambiente escolar diante da naturalização do novo *locus* e das novas práticas.

Analizando os documentos

Para análise das políticas educacionais do Mercosul selecionamos os Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul (SEM), de 1991 a 2015, disponíveis *online*², em especial os documentos que imprimem diretrizes às ações programáticas desenvolvidas pelo bloco. A escolha se deu, principalmente, pelo Mercosul ter sua origem (1991) em um período de expansão da tecnologia e da comunicação no mundo globalizado.

Ademais, os estudos que apontam para boas práticas na inclusão digital pela escola se articulam principalmente na cooperação, coletividade e autonomia, pontos em comum com a finalidade da integração do bloco (MERCOSUL-a, 1991, p. 1).

Neste sentido, importa localizar as condições da inclusão digital no bloco regional:

² Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

Tabela 1- Indicadores sobre o uso e acesso à internet e tecnologia nos Países do Mercosul, segundo a UIT/ONU.

Países/ Indicadores	Pessoas usando a internet (%)	Pessoas com banda-larga fixa a cada 100/hab	Pessoas com banda-larga móvel a cada 100/hab	Casas com computadores (%)	Casas com acesso à internet (%)
ARGENTINA	64,7%	14,7	53,6	62,1%	52%
BRASIL	57,6%	11,5	78,1	52%	48%
PARAGUAI	43%	2,5	4,2	32,3%	23,5%
URUGUAI	61,5%	42,6	59,8	67,4%	57,4%
VENEZUELA	57%	7,8	43,9	43,7%	34,2%

Fonte dos dados: Measuring the Information Society 2015: International Telecommunication Union/UN.

Há ampla desigualdade de acesso entre os países, principalmente quanto à disposição de recursos por habitantes e o acesso à internet de País para País. Estudos sobre o caso brasileiro³ sugerem que a desigualdade na distribuição de renda reverbera na desigualdade de acesso à tecnologia (FGV, 2012, p. 6-7).

Vale ressaltar, que utilizamos a técnica da pesquisa qualitativa, a fim de “promover uma análise rigorosa de seu objeto para [...] dimensionar a sua extensão”. E, para dialogar com as disposições do uso de tecnologias na Educação pelo Mercosul, “descreve os fenômenos” sugeridos pelos documentos oficiais (MEZZAROBA & MONTEIRO, 2009, p. 116-117). Por se tratar de análise documental, e os documentos serem fontes que “não passaram por nenhum tratamento analítico”, após a seleção e descrição dos recortes analíticos, procedeu-se com a pesquisa explicativa, buscando “registrar e analisar os fenômenos” dos recortes descritivos em suas “condições de manifestação” (SEVERINO, 2007, p. 123), com o auxílio de fontes bibliográficas.

Obtivemos como resultado o total de 06 (seis) documentos, que assumem formas metodológicas variadas, e estipulam, ao longo dos anos, diferentes visões sobre o papel da Educação, segundo as categorias de: Tecnologia, Ciência, Educação Tecnológica e Tecnologias de Informação e Comunicação. É importante destacar que o Plano de Ação que vigorou de 1992 a 1997, instruído pela Decisão 07/92, do GMC/MERCOSUL, não estava disponível na

³ Mapa da Inclusão Digital no Brasil (FGV, 2012).

base de dados do órgão, restando a análise ao lapso temporal de: 1991; 1998-2015.

Da análise é possível verificar, em um primeiro momento, a própria evolução da elaboração e da execução dos Planos: quando comparados o Plano Trienal (1998-2000) e o Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul (2011-2015). A importância dada à estruturação estratégica e à descrição das ações programáticas, permite compreender a maior abertura dada às questões de tecnologias na Educação no Mercosul. A fim de demonstrar o quadro observado, narra-se a trajetória da temática da inclusão digital nos sistemas educacionais e no processo de escolarização, segundo os documentos do Mercosul.

O Protocolo de Intenções (1991), documento que dá origem ao Setor Educacional do Mercosul, compreende à Educação a missão de ser um “meio eficaz de modernização para os Estados-Membros”, reiterando que o papel da Educação no processo de Integração é de criar conveniências para o “desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico”. Como documento fundacional do SEM, propõe marcos como a “*reformulação dos currículos, em todos os níveis*, introduzindo temas referentes ao trabalho, emprego, produção e *inovação científico-tecnológica*”, e a necessidade do diálogo da Educação com “as áreas de Cultura, Ciência e *Tecnologia*” (MERCOSULb, 1991, p. 1-3).

Assume de forma uníssona que “a melhoria dos fatores de produção requer necessariamente a elevação dos níveis de educação e a formação integral das pessoas.” (MERCOSULb, 1991, p.1). Ou seja, nota-se que embora atrela a Educação com um sentido humano e cultural, atrela seu avanço ao desenvolvimento econômico, a uma finalidade utilitarista. A intenção corresponde à adequação das economias nacionais aos cenários de competição internacional daquele momento histórico, pautado pelo avanço da globalização econômica e de sedimentação do capitalismo como modelo de produção.

A tratativa dada pelo Protocolo de Intenções teve prosseguimento no Plano Trienal (1998-2000). O documento sucedeu o Mercosul 2000, que tratava dos objetivos da Educação no Mercosul para o novo século. O Mercosul 2000 traz inovações quanto à democratização do ensino, à qualidade das escolas e o respeito à multiculturalidade regional, mas não se propõe a discutir o avanço da Revolução Tecnológica. Assim, o Plano Trienal acaba por reiterar o Proto-

lo de Intenções com leitura da Educação como “firme possibilidade que oferece para a modernização dos Estados-Partes”, mas, pela influência do Mercosul 2000, abraça políticas de “incorporação de tecnologias avançadas no ensino” com subsídios na “modernização da docência” (MERCOSULc, 1997, p. 2-5).

O Plano de Estratégico (2001-2005), por sua vez, apresentou contradições: ao mesmo tempo em que não menciona tecnologias na Educação, tem experiências ligadas ao uso de tecnologias durante a sua vigência pelo Plano de Ação (2006-2010), que o sucedeu. Aponta-se que os documentos ainda não dispunham de um padrão, seja em conteúdo seja em programação. Dentre as políticas educacionais levantadas durante o Plano Estratégico (2001-2005), cabe destacar a realização do Congresso de Educação Tecnológica.

Já nos dois últimos documentos, o Plano de Ação (2006-2010) e o Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul (2011-2015), pode-se constatar uma reforma no papel da tecnologia no processo de escolarização e no sistema educacional. A Educação Tecnológica, que começou a ser pauta em ações realizadas pelo Setor Educacional do Mercosul a partir do Plano Estratégico (2001-2005), parece iniciar o debate e a inserção de políticas de fomento às tecnologias.

No Plano de Ação (2006-2011), encontram-se como alinhamentos estratégicos a “incorporação à educação das novas tecnologias com a intenção de melhorar a qualidade e favorecer a inclusão social”⁴ e o “intercambio de conocimientos e transferência de tecnologías”⁵, tendo como resultado esperado “materiais e ferramentas para introduzir e facilitar o uso de novas tecnologias na educação”⁶ e realização de congressos sobre as temáticas. Reitera ainda a “capacitação de docentes de educação tecnológica”⁷ (MERCOSULd, 2005, p. 7-11)

O Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul (2011-2015), por sua vez, reitera os mesmos alinhamentos estratégicos e os resultados deles

⁴ “incorporación a la educación de las nuevas tecnologias com vistas a mejorar la calidad y favorecer la inclusión social.” (MERCOSULd, 2005, p. 11).

⁵ “Intercambio de conocimientos y transferência de tecnologías [...]”(MERCOSULd, 2005, p. 11).

⁶ “Materiales y herramientas para introducir y facilitar el uso de nuevas tecnologias em la educación [...]”(MERCOSULd, 2005, p. 17)

⁷ “[...] la capacitación de docentes de educación tecnológica [...]”(MERCOSULd, 2005, p. 7)

esperados do Plano anterior, e acima descritos. Sugere que a concretização de categorias analíticas das políticas públicas educacionais do Mercosul, e demonstra maior consistência dos conteúdos programáticos, embora restando sem inovações quanto à crescente incorporação de tecnologias no cotidiano dos últimos anos.

Este Plano traz, ainda, alinhamentos com a Unasul, relatando ao Conselho a ela vinculado a complementariedade das ações junto ao documento; inova em ações programáticas que propõe o compartilhamento de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nos sistemas educacionais, bem como cursos virtuais sobre TIC na educação, além de trazer propostas para o fortalecimento dos processos de inclusão pedagógica dos TIC na Educação Obrigatória e na formação docente, socializando experiências “no sentido de garantir o direito a uma educação de qualidade” (MERCOSULe, 2010, p. 6-8).

O conteúdo estrutural do documento considera sugerir metas, das quais partem ações e estipulam-se resultados esperados. Destaca-se dentro das políticas estratégicas para a Educação no Mercosul a “Meta C.1” que objetiva: o “intercambio de boas práticas sobre o uso das TIC” e o compartilhamento de “recursos educacionais digitais”, subsidiando-se a investida com a capacitação dos documentos em “cursos virtuais sobre o uso das TIC na educação” (MERCOSULe, 2010, p. 38).

Quanto à reestruturação escolar, a “Meta B.5” sugere “processos de inclusão pedagógica às TICs na educação formal obrigatória, na formação docente” e, também nas “equipes de diretores e supervisores”. Esta meta objetiva ampliar a qualidade da educação com o uso das TICs, promovendo uma socialização das experiências e com a produção de estudos qualitativos sobre o uso das TICs como incremento ao ensino e à aprendizagem. Para tanto, instituiu um “Fórum virtual de atualização e socialização de experiências com alunos e docentes” como plataforma colaborativa para a inclusão digital na Educação da região (MERCOSULe, 2010, p. 42).

Os resultados sugerem uma compreensão utilitarista no começo do Mercosul, que, pelas exigências do mercado ao Estado e ao sujeito, muito se preocupou com a produtividade do sujeito e como incrementá-la para modernizar o Estado. Isso se dá em razão, principalmente, do próprio mote de origem

do bloco, qual seja: a salvaguarda das economias regionais. O momento de recente transição democrática, pouca experiência industrial e competitiva das economias locais, combinados ao avanço veloz da competitividade e do consumo no mercado internacional não abriam, naquele momento, espaço para a incorporação da Educação como outra coisa que se não o meio para o avanço e estabelecimento econômico da região.

Em outro momento, a partir do Plano de Ação (2006-2010), visualizava-se não só um incremento programático significativo nos documentos, mas também a supressão da visão utilitarista, passando a entender a inclusão digital nos sistemas educacionais como incremento à qualidade da Educação, como ferramenta de favorecimento à própria inclusão social.

Considerações finais

A Sociedade do Conhecimento imputa uma série de novos paradigmas ao sujeito, oriundos da presença de novos fatores e meios de produção, muito distintos e avançados tecnologicamente em relação aos modelos anteriores, e que exigem adaptabilidade do sujeito a sua utilização. O avanço tecnológico dos meios de produção gerou demandas no mercado de trabalho, refletidas, consequentemente, nas políticas do sistema educacional.

As mudanças trazidas com a tecnologia não modificaram apenas o sujeito e as necessidades das instituições sociais sobre este, mas também o seu espaço de atuação. O avanço da tecnologia criou mais um *locus* para a existência humana, o ciberespaço, no qual a interação tecnológica ocorreria de maneira naturalizada para aqueles que cresceram utilizando destes instrumentos e, ao mesmo tempo, criando imigrantes e *outsiders*⁸ entre os que não saberiam operacionalizar as máquinas.

Sendo a Educação uma vazão aos planos sociais do Estado para o seu sujeito, a escola subsumiu na função adaptar e incluir os sujeitos aos novos paradigmas e às novas demandas inauguradas pela Sociedade do Conhecimento e pela intensa e contínua globalização. Entretanto, ainda limitado a práticas e

⁸ O termo “outsiders” vem em referência à obra “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”, de Norbert Elias e John Scotson, de 2000.

conteúdos do modelo de escola tradicional, o ambiente escolar não conseguiu corresponder às demandas do contexto espaço-temporal atual. A reestruturação escolar ocorre em função da difusão das tecnologias e da necessidade de apropriação delas pelo sujeito, que, diante da imensidão de informações do universo digital, precisa aprender a selecionar e filtrar, assimilando autônoma e criticamente.

Neste sentido, a análise dos documentos sugeriu uma evolução na leitura do Mercosul sobre a inserção de tecnologias na Educação. Se inicialmente, entre 1991 e 2000, a Educação era lida como meio para modernização dos Estados, instrumento cuja finalidade era de garantir condições para competição com as economias internacionais; ela passou a ser entendida, de 2001 a 2015, como oportunidade para que a interação de Educação, Ciência e Tecnologia permita a melhoria da qualidade escolar.

A mudança da interpretação das TIC na Educação pelo Estado-Região do Mercosul foi percebida por diretrizes como a capacitação de docentes, a implementação de canais de cooperação, a coletivização de tecnologias e a promoção de análises e estudos sobre as propostas.

Assim, se torna indissociável tratar a inclusão digital como inclusão social. As relações em rede e a utilização da internet como um *locus* do ciberespaço criam necessidades de uma adaptação coerente da Educação, tanto com o tempo (Sociedade do Conhecimento), bem como com o espaço (virtuais, reais e de fronteiras cada vez mais indistinguíveis) com os quais atua.

Resumo: A globalização reestruturou as relações do mercado, das fronteiras entre os Estados e nos meios de produção, tornando-os dependentes de fatores tecnológicos. A interação com a tecnologia propôs novos paradigmas nas atividades humanas, tornando a inclusão digital fator da própria inclusão social. Este trabalho, parte integrante de pesquisa em andamento, objetivou analisar políticas educacionais sobre o uso de tecnologias na Educação Básica no Mercosul, entendendo a inclusão digital como elementar ao processo educacional contemporâneo. Para isto, utilizamos o método descritivo-explicativo, acessando fontes bibliográficas e documentais utilizadas na análise dos Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul, de 1991 a 2015. Interpretamos que a inclusão digital é questão intrínseca ao Mercosul, pela origem do bloco ser reflexo da globalização e pela inclusão digital formar um espaço social a ser ocupado pelo cidadão. Os resultados sugerem uma compreensão inicialmente utilitarista, que se ocupou da produtividade do sujeito e no seu incremento para modernizar o Estado; e é posteriormente suplantada pela ideia de que a inclusão digital nos sistemas educacionais corresponde ao incremento na qualidade da Educação, como favorecimento à própria inclusão social.

Palavras-chave: Educação; Inclusão Digital; Mercosul.

Abstract: The globalization restructured the relations of the market, the borders between the states and the means of production, making them dependent on technological factors. The interaction with technology proposed new paradigms in human activities, making digital inclusion factor of one's social inclusion. This paper, part of ongoing research aimed at analyzing educational policies on the use of technology in basic education in Mercosur, understanding the digital inclusion as basic to contemporary educational process. For this, we used the descriptive-explanatory method, accessing bibliographic and documentary sources to use in the analysis of the Education Sector Action Plans Mercosur, from 1991 to 2015. We interpret that digital inclusion is an intrinsic question to Mercosur, for the block's origin being a reflection of globalization process and by the digital inclusion create a new social space to be occupied by the citizen. The results suggest an utilitarian understanding, which held the individual's productivity and its growth to modernize the State; by the end, supplanted by the idea that digital inclusion in education systems corresponds to the increase in the quality of education as a tool to their own social inclusion.

Key-words: Education; Social Inclusion; Mercosur.

Referências:

- ABREU, L. C. G. Mediação e emoção: A arte na aprendizagem. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Comunicação**, 25. Salvador, 2002.
- ALONSO, K. M. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000300006&script=sci_arttext>. Acesso em 01 jul. 2015.
- BELLUZZO, R.C.B. A information literacy como competência necessária à influência científica e tecnológica na Sociedade da Informação: uma questão de educação. In: **Anais eletrônicos Simpósio de Engenharia de Produção da UNESP, 2001, Bauru**. Bauru: UNESP, 2001. Disponível em: <<http://www.simpep.feb.unesp.br/anais8/ana8c.html#GI>>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Mapa da inclusão digital**. Coord. NERI, M. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012.
- LEAL SILVA, R. O direito à educação na sociedade informacional: desafios postos à escola.. In: XIX Congresso do Conselho Nacional de Pós-graduação em Direito - (CONPEDI) Fortaleza, 2010, Fortaleza. **Anais do XIX Congresso do Conselho Nacional de Pós-graduação em Direito - (CONPEDI) Fortaleza**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010. p. 2638-2648.
- MERCOSUL. **Tratado de Assunção de 1991**. Assunção, Paraguai, 1991. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.
- _____. **Protocolo de Intenções dos Ministros da Educação**, 1991. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.
- _____. Setor Educacional do MERCOSUL. **Plano Trienal do Setor Educacional do MERCOSUL (1998-2000)**. Buenos Aires, Argentina, 1998. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Setor Educacional do MERCOSUL. **Plano Estratégico do Setor Educacional do MERCOSUL (2001-2005)**. Buenos Aires, Argentina, 2001. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação (2006-2010)**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Setor Educacional do MERCOSUL. **Plano do Setor Educacional do MERCOSUL (2011-2015)**. Buenos Aires, Argentina, 2006. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. 3^a ed. ver. São Paulo: Saraiva, 2006.

MONTEIRO, A. R. **História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, V. R. Letramento Digital e o exercício da cidadania. In: XX Congresso Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito, 2011, Vitória. **Anais do XX Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - (CONPEDI) Vitória**. Florianópolis: CONPEDI, 2011, v. 1, p. 8793-8814.

PEZZELLA, M. C. C.; GHISI, S. Direitos Humanos na Sociedade da Informação Multicultural e a Classificação de Indivíduos. **Sociedade Global e seus impactos sobre o estudo e a afetividade do Direito na contemporaneidade**. 1ed. Florianópolis: CONPEDI, 2013, v. 1, p. 100-118.

SCHWARZELMÜLLER, A. F. Inclusão digital: uma abordagem alternativa. In: VI CINFORM: Encontro Nacional de Ciência da Informação. 2005, Salvador. **Anais do VI CINFORM**, 2005. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/docs/AnnaSchwarzelmuller.pdf>. Acesso em 12 jul 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, H. P. et. al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Revista Ciência da Informação** (Online), v. 34, n.01, p. 28-36, 2005.

SILVA FILHO, A. M. Os três pilares da inclusão digital. **Revista Espaço Acadêmico**: maio 2003.

SILVEIRA, S. A. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. Org: SILVEIRA, S. A.; CASSINO, J. **Software Livre e Inclusão Digital**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003, v. 1, p. 17-47.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. v. 1. 228p.

WERTHEIM, Mt. **Uma história do espaço: de Dante à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ad, 2001.

Recebido em julho 2016

Aprovado em agosto 2016

