

Trabalho docente, direitos fundamentais e proteção de dados pessoais na sociedade tecnológica

Teaching work, fundamental rights and protection of personal data in the technological Society

Trabajo docente, derechos fundamentales y protección de datos personales en la sociedad tecnológica

Recebido: 06/04/2022 | Revisado: 13/04/2022 | Aceito: 20/04/2022 | Publicado: 23/04/2022

Raquel Aparecida Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5906-0671>

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

E-mail: raquelas@ufu.br

Raquel Almeida de Moraes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7842-395X>

Universidade de Brasília, Brasil

E-mail: raquelmoraesbr@gmail.com

Klívía de Cássia Silva Nunes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5264-9598>

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

E-mail: klivia.nunes@ufu.br

Resumo

O objeto de discussão deste artigo consiste na análise das relações entre trabalho docente, direitos fundamentais e proteção de dados pessoais na sociedade tecnológica, com o intuito de refletir acerca do processo de intensificação do uso de tecnologias digitais na educação, de modo a conhecer possíveis violações aos direitos fundamentais dos sujeitos. A investigação recorreu à metodologia da pesquisa bibliográfica e documental pautada em uma abordagem materialista dialética a partir do seguinte questionamento: até que ponto a inserção estimulada de tecnologias digitais na educação viola os direitos fundamentais dos indivíduos? Dentre os resultados, percebemos que a utilização intensificada das tecnologias digitais impacta negativamente nas relações de trabalho docente, assim como nos direitos à privacidade dos sujeitos. Como conclusão, destacamos que, para as relações de trabalho desses profissionais não serem impactadas negativamente pelo uso de tecnologias e para superar a falta de privacidade e proteger os dados pessoais dos indivíduos na sociedade tecnológica, podemos nos pautar na estratégia freireana da conscientização de professores e alunos sobre o trabalho pedagógico, além da estratégia do paradigma da Cidade de Feenberg, cujo desafio é o emprego de tecnologias para serem apropriadas de forma dialógica.

Palavras-chave: Trabalho docente; Direitos fundamentais; Proteção de dados pessoais; Sociedade tecnológica; Ensino.

Abstract

The object of discussion of this article is the analysis of the relationship between teaching work, fundamental rights and protection of personal data in the technological society, in order to reflect on the process of intensifying the use of digital technologies in education, in order to know possible violations to the fundamental rights of subjects. The investigation used the methodology of bibliographical and documental research based on a dialectical materialist approach from the following question: to what extent does the stimulated insertion of digital technologies in education violate the fundamental rights of individuals? Among the results, it can be seen that the intensified use of digital technologies has a negative impact on teaching work relationships, as well as on the subjects' rights to privacy. In conclusion, it is highlighted that, for the work relationships of these professionals not to be negatively impacted by the use of technologies and to overcome the lack of privacy and protect the personal data of individuals in the technological society, we can base ourselves on the Freirean strategy of awareness of teachers and students about the pedagogical work, in addition to the strategy of the paradigm of the City of Feenberg, whose challenge is the use of technologies to be appropriated in a dialogic way.

Keywords: Teaching work; Fundamental rights; Protection of personal data; Technological society; Teaching.

Resumen

El objeto de discusión de este de este artículo es el análisis de la relación entre el trabajo docente, los derechos fundamentales y la protección de datos personales en la sociedad tecnológica, con el fin de reflexionar sobre el proceso de intensificación del uso de las tecnologías digitales en la educación, con el fin de conocer posibles violaciones a los derechos fundamentales de los sujetos. La investigación utilizó la metodología bibliográfica y

documental basada en un enfoque materialista dialéctico, a partir de la siguiente pregunta: ¿en qué medida la inserción estimulada de las tecnologías digitales en la educación vulnera los derechos fundamentales de las personas? Entre los resultados, notamos que el uso intensificado de las tecnologías digitales tiene un impacto negativo en las relaciones de trabajo docente, así como en los derechos a la privacidad de los sujetos. Como conclusión, destacamos que, para que las relaciones laborales de estos profesionales no se vean impactadas negativamente por el uso de las tecnologías y para superar la falta de privacidad y proteger los datos personales de las personas en la sociedad tecnológica, podemos basarnos en la estrategia Freireana de toma de conciencia de docentes y estudiantes sobre el trabajo pedagógico, además de la estrategia del paradigma de la Ciudad de Feenberg, cuyo desafío es el uso de las tecnologías para apropiarse de forma dialógica.

Palabras clave: Trabajo docente; Derechos fundamentales; Protección de datos personales; Sociedad tecnológica; Enseñanza.

1. Introdução

A inserção de tecnologias na educação básica e na educação superior tem sido abordada por várias pesquisas no Brasil e no mundo, além de ser um pressuposto citado em diversas ações e políticas governamentais. No contexto da pandemia da Covid-19, presenciamos a intensificação do uso tecnológico por parte de professores e alunos de todas as faixas etárias e níveis escolares, como resposta para auxiliar na oferta de aulas remotas, dado o contexto de isolamento social e suspensão das aulas presenciais.

Não havia políticas públicas brasileiras consolidadas sobre a inserção de tecnologias para a educação antes da pandemia, mas, no contexto atual, diversas instituições educacionais e seus sujeitos precisaram desenvolver mecanismos para as utilizar de fato. Por vezes, os que não se adaptaram ao uso ficaram excluídos do processo educativo, o que lesou direitos humanos fundamentais como a educação e as relações de trabalho docente. Vale ressaltar que até mesmo os indivíduos que conseguiram se adaptar tiveram outros direitos prejudicados, como privacidade e proteção aos dados pessoais.

É notório que a utilização antecipada das tecnologias nos estabelecimentos de ensino que, em sua maioria, não apresentaram um planejamento prévio, levou a um processo de aceleração e intensificação de tecnologias digitais entre docentes e estudantes durante o isolamento social. Tal situação expõe um grande despreparo por parte do governo, das instituições públicas e dos sujeitos (gestores, professores e alunos) em relação à infraestrutura necessária e ao manuseio de tecnologias, além de contribuir para o aumento significativo dos serviços oferecidos pelas grandes empresas de tecnologias (*Big Techs*) que, há muito tempo, têm almejado consolidar seus espaços na educação. Nesse caso, as atividades são ofertadas por meio de parcerias “gratuitas” e, em troca, elas coletam os dados pessoais dos usuários para finalidades diversas.

Diversas instituições educativas públicas, sem preparo para enfrentar os desafios, aceitam as parcerias sem a plena consciência dos acordos estabelecidos. Aqui, professores e alunos passam a usar intensamente tecnologias na tentativa de desenvolver um formato de ensino e aprendizagem não presencial. O acirramento com o uso de tecnologias na educação no contexto pandêmico, por sua vez, parece estar em consonância com os interesses da chamada “sociedade tecnológica”.

A referida terminologia é utilizada por Feenberg (2004; 2013) para expressar um tipo específico de sociedade que assume o caminho do desenvolvimento tecnológico e se dedica a valores como eficiência, poder e mercado. Para transformá-la, o autor defende a teoria crítica da tecnologia, na qual se reconhecem “as consequências catastróficas do desenvolvimento tecnológico ressaltadas pelo substantivismo, mas ainda vê uma promessa de maior liberdade na tecnologia” (Feenberg, 2013, p. 61).

Nesse sentido, o autor indica que o problema não reside na tecnologia em si, mas em “nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano da tecnologia” (Feenberg, 2013, p. 61). Por isso, ele defende que deveríamos adequar a tecnologia e a submeter a um processo mais democrático, dado que “a teoria crítica da tecnologia abre a possibilidade de pensar em tais escolhas e de submetê-las a controles mais democrático” (ibidem, p. 64) – ponderamos que há uma perspectiva mais dialógica que promove a conscientização, como defende Freire (2001).

Diante desses apontamentos, o estudo parte do seguinte questionamento: até que ponto a inserção estimulada de tecnologias digitais na educação viola os direitos fundamentais dos sujeitos? Assim, o objetivo geral é refletir sobre o processo de intensificação do uso de tecnologias nesse contexto, de modo a conhecer possíveis violações aos direitos fundamentais dos indivíduos e nas relações de trabalho docente.

O texto foi organizado, além da introdução e das considerações finais, na seção da metodologia e em duas seções nas quais buscamos dialogar a partir da premissa de que a intensificação de tecnologias digitais na educação impacta e viola direitos fundamentais. Na primeira seção, abordamos as tecnologias e relações de trabalho docente, com um recorte contextual sobre o trabalho entendido enquanto (re)produção da vida e sua relação com a intensificação do uso de tecnologias na educação; e, na segunda seção, abordamos as tecnologias e os direitos fundamentais, em que discutimos a inserção intensificada do uso de tecnologias digitais e a violação aos direitos de crianças e adolescentes.

2. Metodologia

A investigação foi desenvolvida por meio da metodologia da pesquisa bibliográfica e documental pautada na abordagem metodológica do materialismo histórico – dialético, tendo como referências os estudos de Marx (1971) e Marx e Engels (2005).

Utilizamos como referências, estudos disponibilizados em bibliotecas públicas digitais como teses e dissertações, em periódicos científicos, como artigos e outras fontes que também foram objeto de análise para essa pesquisa. Recorremos à fontes primárias de documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, elaborada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1959); a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) (1989); a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei de Acesso à Informação (LAI) – Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011; o Marco Civil da Internet (MCI) – Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014; e a Lei Geral de Proteção de Dados do Brasil (LGPD) – Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018, com publicação em setembro de 2020.

A abordagem do materialismo histórico-dialético valoriza a relação e indissociabilidade dos aspectos qualitativos e quantitativos da investigação científica cuja essência filosófica básica encontra-se na “[...] negação da negação, sob o prisma dialético (tese-antítese-síntese) [...]” (Lima, 2003, p. 9). Para Gamboa (2003), na busca dos sentidos dos textos, documentos e demais tipos de narrativas, também se faz necessária a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas retratam um específico significado.

De acordo com essa diretriz metodológica, Fiorin (2005) argumenta que os discursos são entendidos como uma visão de mundo, um conjunto de representações que explicam as condições de existência em uma dada formação social, na qual há tantas visões de mundo quantas forem as classes aí existentes, prevalecendo, nesse contexto, a visão de mundo da lógica capitalista, a qual é a da classe dominante.

A análise do discurso não surge de forma isolada e hierárquica, como em um sintagma lingüístico, mas advém, sobretudo, a partir da linguagem gerada nas relações sociais, revelando-se, além do nível superficial, na sua concretização dos elementos semânticos da estrutura profunda, como na plenitude das determinações ideológicas.

Neste sentido, na abordagem do materialismo histórico-dialético, o ato de pesquisar as determinações ideológicas dos sentidos requer que o pesquisador faça o movimento do concreto ao concreto pensado segundo as leis da dialética, situando o objeto no tempo, no espaço, na particularidade e no geral, nas semelhanças, diferenças e não descartando as contradições na busca de elucidar os reais interesses materiais e ideológicos.

Para se ascender do imediato para o mediato, na busca do conhecimento do objeto na sua totalidade, a partir do movimento do concreto ao concreto pensado, tomamos como categorias de análise para este trabalho a intensificação do uso

das tecnologias, os direitos fundamentais do sujeito e a educação, com o objetivo de se perceber as mediações postas no processo de intensificação do uso de tecnologias nesse contexto, e para se conhecer possíveis violações aos direitos fundamentais dos indivíduos e nas relações de trabalho docente e, que, por sua vez, podem materializar-se nas atividades propostas para o ensino não presencial.

3. A Intensificação do Uso de Tecnologias na Educação

Tecnologias têm sido aperfeiçoadas com o desenvolvimento dos seres humanos e em resposta a anseios e necessidades econômicas que ocorrem por meio do trabalho, “processo em que participam o homem e a natureza, processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta com a matéria natural como uma força natural” (Marx, 1988, p. 142). Tal perspectiva remete à máxima da teoria do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) que investiga as condições históricas da produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade capitalista (Saviani, 2008).

Convém salientar que o processo do modo de produção não é sempre o mesmo, por ser histórico e se referir ao modo de vida de determinada sociedade e como ela produz a própria existência, ou seja, se modifica conforme o movimento da história. Dito isso, a análise de Marx e Engels (2005) cita o trabalho como fundamental na formação humana, por meio da relação ativa entre o homem, a natureza e o meio social:

A forma pela qual os homens produzem seus meios de vida depende sobretudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam reproduzir (...). Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto como *o que* produzem como com o *modo* como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de produção (p. 44).

Manacorda (2007) sintetiza a concepção de Marx e Engels (2005) sobre o trabalho e sua função no fazer do indivíduo:

(...) o homem é homem na medida em que deixa de identificar-se, à maneira dos animais, com a própria atividade vital na natureza; na medida em que começa a produzir as próprias condições de uma vida humana sua, isto é, os meios de subsistência e as relações que estabelece com outros homens ao produzi-la na divisão do trabalho; na medida em que conhece e quer a própria atividade e a configura como uma relação não limitada a apenas uma parte da natureza, mas, pelo menos potencialmente, como uma relação universal ou omnilateral com toda a natureza como seu corpo orgânico; e na medida, afinal, em que humaniza a natureza, fazendo da história natural e da história humana um só processo modifica-se a si mesmo, cria o homem e a sociedade humana (p. 75).

Diante disso, os autores supramencionados que o princípio basilar sobre o “conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência” (Saviani, 2009, p. 111). Para o homem produzir continuamente a própria existência, ele transforma a natureza e a si próprio por meio do trabalho. Ao agir sobre a natureza, ele constrói os mundos histórico, da cultura e humano por meio do trabalho (Saviani, 2008).

Nessa passagem se encontra a relação entre trabalho e educação como tributo do ser humano, no qual se afirma o desenvolvimento da sua potencialidade. O ato de agir sobre a natureza, “transformando-a em função das necessidades humanas, é o que se conhece com o nome de trabalho” (Saviani, 2007, p. 154), como dito anteriormente.

Marx e Engels (1988) consideram que, para o homem existir, ele precisa primeiramente ter condições de viver. A vida é entendida como a capacidade de produção de ideias, consciência, valores e sentimentos, pressuposto basilar da existência humana e de sua história, a qual é feita em convívio com outros indivíduos e o meio social em que ele vive. Para ter condições de viver o sujeito precisa, *a priori*, ter condições de existir sob uma perspectiva material. Trata-se de considerar o processo de vida real dos indivíduos que possuem no trabalho um importante instrumento de garantia para satisfazer as necessidades vitais.

Porém, a divisão social do trabalho e da propriedade privada resulta na contradição entre os interesses individuais (Moraes, 2012).

Moraes (2012) assevera que, no período da manufatura, entre os séculos XVI e XVII, o saber-fazer era uma qualidade própria do trabalhador, que buscava as técnicas como ferramentas auxiliares ao processo de trabalho, por dominar os instrumentos de trabalho, os quais “se amoldam à habilidade do produtor” (p. 252). A partir do século XVIII e diante dos marcos da industrialização, “os instrumentos de trabalhos tradicionais transformaram-se em maquinaria, tendo em vista a sua adequação ao modo capitalista de produção” (*idem*).

Simultaneamente ocorria a desapropriação do saber-fazer dos trabalhadores que estavam nas “guildas ou corporações de ofício, transferindo esse saber-fazer para o controle do capital, naquele momento concretizado no proprietário da maquinaria e no próprio equipamento” (Moraes, 2012, p. 252). Esse processo se acentuou e acelerou a partir da segunda metade do século XX, ao ser introduzida a “automação de base microeletrônica no processo produtivo” (*idem*).

Na medida em que se transformavam os instrumentos de trabalho às necessidades requeridas pelo modo de produção do capital, eles também deixaram de ser propriedades dos produtores, e passaram a ser dos proprietários, os quais desapropriam o trabalhador do próprio “saber-fazer” e expropriam deles o conhecimento, como aponta Kawamura (1986) – tal aspecto foi ampliado com a crescente autonomização do complexo tecnológico em relação ao trabalho. Contudo, “essa autonomização não significa uma simples separação, mas a subordinação do trabalho (vivo) à maquinaria (trabalho morto), gerando o fenômeno da alienação” (Moraes, 2012, p. 252). Para Marx (1971, citado por Moraes, 2012, p. 252-253):

(...) a propriedade privada decorre da análise do conceito de *trabalho alienado*, do *homem alienado*, da *vida alienada*, do *homem estranho a si mesmo*. Marcuse (1999) argumenta que a tecnologia representa o próprio modo de produção capitalista, sendo tanto a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, como, ao mesmo tempo, a forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (grifos nossos).

A alienação é compreendida pelo processo no qual o homem se afasta do produto do próprio trabalho, em se tratando da atividade produtiva e das relações estabelecidas com outros indivíduos e consigo mesmo. Esse movimento é produzido historicamente pela divisão social do trabalho, fruto das necessidades de manter vivo o modo de produção capitalista, que centraliza e concentra o poder e a riqueza nas mãos de poucos sujeitos (Moraes, 2016).

Quando observamos a situação vivenciada no atual contexto pandêmico, em que profissionais da educação passaram a utilizar tecnologias digitais de forma intensificada, são questionáveis as condições de realização do próprio trabalho. Antunes (1995) se preocupava com a acelerada degradação e precarização do trabalho, com destaque ao surgimento de um novo proletariado da era digital, cuja produção laboral tem se transformado cada dia mais a partir da inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como resposta ao modelo econômico do capital.

Segundo Antunes (1995), o avanço tecnológico e suas implicações sobre o modo de funcionamento do mercado de trabalho levam a sociedade a intensificar a exploração do trabalhador, o que favorece a proliferação do trabalho terceirizado, parcial e precário, sem direitos e sub-remunerados, além de fortalecer o mercado dual. Sobre o capitalismo financeiro informacional da atualidade, Antunes (2018) argumenta que, ao invés do fim do trabalho, há um novo proletariado da era digital, cujos trabalhos, ora intermitentes e mais ou menos constantes, ganharam novo ímpeto com as TDICs, ao conectar os trabalhadores a diversos aplicativos e dispositivos móveis em tempo real por longas horas do seu dia e sem descanso. Isso ocasionou um novo tipo de escravidão digital em pleno século XXI (Souza y Moraes, 2022).

A relação entre trabalho e capitalismo pode ser descrita da seguinte maneira: “se o trabalho nasceu como uma atividade vital, imprescindível para a realização da vida humana, o capitalismo sujeitou a atividade laborativa aos imperativos

da segunda natureza, como diz Marx, aos condicionantes do dinheiro, mercado e capital” (Dal Rosso, 2008, p. 1). Há, portanto, uma separação entre os trabalhos vivo e morto.

Kawamura (1986, citado por Moraes, 2012), também destaca que, “no processo de expropriação do conhecimento do trabalhador pelo capitalista, dá-se a autonomização crescente do complexo tecnológico em relação ao trabalho” (p. 252). Essa autonomização vai além da simples separação entre os trabalhos vivo e morto, pois ocorre uma “subordinação do trabalho (vivo) à maquinaria (trabalho morto), gerando o fenômeno da alienação” (*idem*). Para os teóricos críticos, o discurso que advoga por uma crescente qualificação da força de trabalho é um mito que faz parte e apoia a manutenção de um modelo de produção que preserva o fetichismo da mercadoria e a alienação em sua totalidade.

Para Frigotto (1995), vivemos o neoliberalismo na política sob uma versão pós-moderna, na qual a diferença, a alteridade, a subjetividade, a particularidade e o localismo passam a regular as relações sociais, reforçam a fragmentação e atomizam o mercado. Nessa condição, a pós-modernidade se torna a última versão sistêmica do capitalismo, com o controle opressivo de nossas ações.

Todavia, o controle da sociedade tecnológica chegou a um ponto em que o sistema evidencia essa opressão (Greenwald, 2014; Luke, 2014; Stone, 2016; Snowden, 2019). Este último desvelou, entre outros, a espionagem dos Estados Unidos da América (EUA) contra a presidente Dilma Rousseff no Brasil, o roubo e a transferência de informações contra a Petrobras, além de apoiar a operação Lava-Jato na perseguição a vários políticos em nosso país.

Snowden (2019), analista de sistemas, ex-administrador de sistemas da *Central Intelligence Agency* – Agência Central de Inteligência (CIA) e ex-contratado da *National Security Agency* – Agência Nacional de Segurança (NSA) dos EUA, publicizou detalhes de vários programas que constituem o sistema de vigilância global da tecnociência da NSA americana. A revelação ocorreu por intermédio dos jornais *The Guardian* e *The Washington Post*, com informações da Vigilância Global de Comunicações e tráfegos de informações executadas por meio de várias iniciativas como o programa de vigilância Prism dos EUA.

Por um lado, a invasão da privacidade ainda continua (Snowden, 2019). Documentos recentemente publicados pela *American Civil Liberties Union* – União Americana pelas Liberdades Cívicas (ACLU) e divulgados no Twitter em 10 de fevereiro de 2022 revelam que a CIA conduz secretamente programas de vigilância massivos que capturam informações privadas dos americanos e de outros países (American Civil Liberties Union, 2022).

Por outro lado, Souza (2019) também argumenta que o processo é dinâmico e contraditório, pois no trabalho existem possibilidades de humanização:

Ou seja, mesmo que, na sociedade de classe, ocorram condições que *a priori* impeçam o trabalhador de se apropriar plenamente da riqueza material e espiritual da humanidade, mesmo havendo uma concentração de fatores capazes de gerar um estranhamento entre o homem e a ação por ele objetivada, ainda assim o trabalho não é destituído da capacidade de produzir as condições de humanização. Mesmo alienado, o trabalho enriquece o aspecto “técnico” da vida do homem, possibilita-lhe a aquisição de conhecimentos, hábitos, habilidades, além de trazer em si a dinâmica da luta de classes. O trabalho está ligado a todos os homens, sejam eles capitalistas ou trabalhadores (p. 43).

Nesse caminho analítico se encontra a relação do homem inserido em situações concretas da realidade e no próprio ato de agir e existir com o trabalho, o que corresponde ao desenvolvimento de sua potencialidade. Esta última se conecta à existência que “é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”; portanto, “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (Saviani, 2007, p. 154). Sendo assim, podemos dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, como a construção do pensamento social do ser inserido em situações concretas, o que confirma o vínculo entre a educação e a humanidade na relação entre trabalho e educação.

De acordo com Saviani (2007), nessa relação se insere o trabalho educativo para a apropriação dos saberes produzidos pela humanidade, entre eles os conhecimentos tecnológicos:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p. 17).

Pensar a inserção e o impacto das tecnologias na educação e nas relações do trabalho docente é importante tendo em vista que, elas têm sido utilizadas em todos os setores e áreas de conhecimento, o que requer uma melhor compreensão sobre o seu conteúdo-forma e sua dinâmica de interação na sociedade tecnológica, “cuja concepção de conhecimento tem as relações sociais que os homens estabelecem entre si” (Martins, 2012, p. 85).

Analisar o conteúdo-forma na dinâmica relacionada ao movimento estabelecido entre dados, informação e conhecimento nos leva a analisar os impactos dessa sequência em termos de acesso aos dados pessoais dos usuários das plataformas digitais na educação, pois se trata do acesso por milhares de professores, alunos e comunidade. Nesse universo, as *Big Techs* justificam, entre outras ideias, que o uso das tecnologias digitais possibilita não apenas a condução das atividades em sala de aula, como também oferece aplicativos que ajudam as escolas e os sistemas de ensino a acompanharem a evolução dos aprendizados dos alunos de cada ano e nível de ensino, o que possibilita controlar a evasão e a gestão administrativa.

Uma vez que os docentes acessam as plataformas e ferramentas digitais, eles aceitam os termos de privacidade (sem frequentemente entender o que eles dizem de fato) e são monitorados em todas as ações realizadas, além de terem os dados coletados para variados objetivos das empresas. A eclosão no cenário educacional, no que se refere ao trabalho docente, demonstra o impacto do “rolo compressor” das políticas de desmonte privatistas da educação pública diretamente em um profissional que se encontrou vulnerável diante da elevada intensificação das atividades laborais. Suas tarefas passaram a ser realizadas praticamente pelo contato virtual por meio de telas de computadores ou celulares, no planejamento das aulas, nas reuniões, nos cursos de formação e no atendimento aos alunos, somados ao nível de dificuldade para lidar com as tecnologias.

Evidentemente, o formato de uma sociedade tecnológica marcada por valores como eficiência, poder e mercado pode ser superado por meio da democratização da tecnologia, como sugere Feenberg (2004; 2013). Mas, afinal, como seria esse processo? O autor avalia que o problema não é a tecnologia em si: “não é primordialmente de direitos legais, mas de iniciativa e participação” (Feenberg, 2013, p. 90); então, as conquistas legais são importantes, mas os sujeitos também precisam resistir a “uma hegemonia tecnológica específica” (*idem*).

Para Feenberg (2013, p. 167), as “tecnologias não são apenas meios que conduzem aos fins; elas dão forma também a mundos”. Ao pesquisar o mundo instituído por Internet e tecnologias digitais, o pensador americano critica o modelo do paradigma da Fábrica, constituído por máquinas automatizadas de ensinar, e propõe o da Cidade que possui, entre outros desafios, utilizar as redes eletrônicas pelos indivíduos de forma dialógica e consciente, com vistas à reconstrução de uma nova sociedade tecnológica: “Assim, a reforma dessa sociedade envolveria não apenas limitar o alcance da técnica, mas também construir seu potencial intrínseco para a administração democrática” (*ibidem*, p. 231).

Esse panorama dialoga com a estratégia freireana da conscientização dos docentes e discentes sobre o trabalho pedagógico e, nesse caso, inserimos a estratégia para a compreensão sobre o uso das tecnologias na educação, mas não deve ser qualquer conscientização, por levar ao aprofundamento da tomada de consciência. “Não há conscientização sem tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização” (Freire, 2001, p. 112) – aqui, essa perspectiva está ligada à concepção das práticas libertadoras do autor brasileiro.

Impactos causados pelo uso das tecnologias nas relações do trabalho docente também se relacionam às questões que envolvem os direitos fundamentais no âmbito dos direitos humanos, dentre os quais se destacam o direito inegociável à vida, à educação e ao trabalho. Nesse contexto histórico localizamos a compreensão do que seriam os direitos fundamentais, os quais serão elencados nos tópicos subsequentes.

4. Tecnologias e Direitos Fundamentais dos Sujeitos

No que tange aos direitos fundamentais, eles são comumente confundidos com os direitos humanos, mas não contemplam os mesmos aspectos. Os primeiros são essenciais ao ser humano, ou seja, são inerentes à proteção do princípio da dignidade da pessoa humana”, estão dispostos na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 e possuem a mesma finalidade dos direitos humanos. A diferença se apresenta no plano em que são instituídos: “se os direitos declaram, as garantias fundamentais asseguram” (Figueiredo, 2019, n.p.).

É preciso esclarecer que a expressão “direitos fundamentais” se alicerça no ordenamento jurídico (texto normativo, prescritivo, positivado com alto grau de hierarquia em relação aos demais textos desse sistema), que inclui a visão de mundo e um pressuposto teórico que fundamenta elementos conceituais como liberdade, igualdade e dignidade da pessoa humana (Mastrodi, 2012). Nesse entremeio, podemos inferir que a história do homem está ligada diretamente com a própria evolução da sociedade e as suas criações, como é o caso das tecnologias.

Materialmente, a natureza de tais direitos se fundamenta na estrutura da sociedade; portanto, é histórica. Bobbio (2004) ressalta que, sob o ponto de vista teórico, os direitos do homem são históricos e surgiram em certas circunstâncias com lutas em defesa da liberdade: “ (...) nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem – que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens – ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo” (p. 9).

A criação humana impacta de maneira geral na vida de cada ser, especialmente quando os dados e a informação fluem em uma velocidade imensurável e vulnerabilizam os indivíduos. Com isso, os efeitos do progresso humano podem não ser positivos, em que se torna imprescindível o enfrentamento da sociedade tecnológica pela égide dos direitos humanos. “Faz-se necessário que os direitos humanos que são gozados pelas pessoas no mundo *offline*, também sejam respeitados no mundo *online*, ou seja, dentro da Internet, em qualquer rede que seja” (Quoniam, Trevisam y Ferra Júnior, 2020, p. 868).

Historicamente, a garantia dos direitos dos cidadãos, em especial de crianças e adolescentes, tem sido abordada em discussões e embates políticos. Algumas conquistas importantes são reconhecidas no Brasil e no mundo, mas ainda carecemos de políticas públicas e ações práticas para concretizar os direitos assegurados por meio de instrumentos legais.

No caso específico do reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes, bem como da condição deles como sujeitos de direitos, acompanham o ritmo lento da história da evolução e conquista dos direitos fundamentais dos homens. Ademais, “a construção dos direitos das crianças percorre uma história configurada por lutas, avanços, embates e desafios” (Andrade, 2010, p. 10).

Assim, no âmbito dos direitos fundamentais se destacam o direito ao trabalho e as condições de trabalho docente. Os direitos infante-juvenis e a proteção de dados pessoais precisam ser compreendidos sob a égide dos impactos causados por alterações impostas pelo modelo de capital vigente, o qual possui diretrizes e orientações de organismos internacionais.

Em relação às crianças, por exemplo, as maiores conquistas aparecem a partir do século XX, com base na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais como a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (Jebb, 1924), a Declaração Universal dos Direitos da Criança, elaborada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) (1989). Em relação ao último dispositivo, foram reconhecidos internacionalmente os direitos das crianças como inerentes e inalienáveis.

Andrade (2010) destaca que o Brasil se posicionava em relação às referidas diretrizes antes da convenção, ao apontar novas visões na CRFB (1988), como pode ser verificado no artigo 227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (n.p.).

Diante dos movimentos de lutas e conquistas antes e após a CRFB (1988), sobretudo no que concerne às possibilidades de rupturas com um modelo de Estado autoritário em busca de conquistas e ações mais democráticas, bem como sobre o reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes, Angotti (2014) postula que a Carta Magna emerge e reconhece o Estado de Direito do cidadão criança e se constitui como um novo estatuto social que precisará “ser desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social” (p. 18).

Além disso, no Capítulo dos Direitos e Deveres Individuais da CRFB (1988) consta a seguinte promulgação sobre a garantia dos direitos:

X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XII - é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal;

(...)

XIV – é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional (n.p.).

Em relação às conquistas de direitos, movimentos e lutas por novas legislações e ações em defesa de crianças e adolescentes no Brasil se sobressaem e influenciam o quadro de políticas públicas para a infância. Por sua vez, também conseguiram envolver e propor responsabilidades a famílias, sociedade e Estado, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instituído pela Lei n. 8.069 (1990). A partir disso, outras normativas legais foram criadas em consonância à educação infantil – nesse caso, elas apresentam possibilidades de avanços, mas ainda carecem de mudanças.

Neste estudo buscamos compreender como a inserção intensificada de tecnologias digitais viola os direitos de crianças e adolescentes, sujeitos da educação. Ao retomarmos o artigo 227 da CRFB (1988) e artigos do ECA (1990) constatamos que, em tempos de pandemia ocasionada pela covid-19, vários direitos conquistados ficam praticamente despercebidos ou mesmo ignorados, como educação, alimentação, saúde, dignidade, respeito e proteção aos dados pessoais.

Na medida em que as instituições escolares passam a utilizar tecnologias digitais para ofertar aulas não presenciais há, por um lado, a tentativa de responder ao direito de educação para alguns, mas, por outro lado, são criadas diversas situações contraditórias como a exclusão social e digital dos sujeitos da educação, sobretudo alunos em situações financeiras desfavoráveis e que não possuem acesso a recursos e ferramentas digitais. No entanto, mesmo aqueles que têm acesso vivenciam situações de violação dos direitos à proteção dos dados pessoais. É importante lembrar como a escola representa um papel fundamental na rede de proteção entre sociedade, Estado e família para a conquista dos direitos infanto-juvenis.

No Brasil, ainda não consolidamos políticas públicas sobre a inserção de tecnologias na educação e, tampouco, possuímos direitos fundamentais garantidos para alunos e professores. Ademais, no contexto pandêmico, grandes empresas como as *Big Techs* encontram um terreno fértil para consolidar suas propostas de parcerias “gratuitas” com as instituições públicas de educação para desenvolver as tramas neoliberais em ambos os espaços.

Nessas parcerias não se evidenciam as ações relativas aos dados pessoais dos usuários na troca pela gratuidade de ferramentas e plataformas digitais. Parra, Cruz, Amiel e Machado (2018) discorrem que, quando utilizamos um serviço de tecnologia gratuito, frequentemente oferecemos nossos dados pessoais em troca. Estes últimos têm sido considerados uma das moedas mais rentáveis do sistema capitalista, pois o conhecimento gerado sobre nós é “altamente monetizável”.

Diante disso, Silveira (2019) aponta que diversas plataformas digitais “tornaram-se devoradoras de dados” (p. 13), na medida em que as grandes empresas têm desenvolvido sistemas de algoritmos de Inteligência Artificial (IA) e mediado as relações sociais nos ambientes digitais, com vistas à coleta de dados. Nessa obtenção de informações realizada por empresas que oferecem serviços digitais no campo da educação pública é chamada por Zuboff (2015), pesquisadora da Universidade de Harvard, de “capitalismo de vigilância”, o qual é utilizado para expressar o avanço da vigilância por meio das plataformas digitais a partir das parcerias realizadas com instituições educacionais públicas.

Zuboff (2021), ao participar das ações de comemoração do lançamento do Comentário Geral n. 25 do Comitê dos Direitos da Criança da ONU (2021), sobre os direitos da criança em relação ao ambiente digital, destaca que esse contexto traz inúmeras oportunidades, mas, ao mesmo tempo, vários riscos e desafios. No mundo digital ou na sociedade tecnológica, como citamos neste trabalho, as leis não se aplicam e, com isso, o capitalismo de vigilância avança com agilidade.

Desse modo, a autora conclama a sociedade para conhecer o trabalho do comitê e, em um movimento conjunto, buscar e exigir o reconhecimento, por parte dos governantes, de que as leis e garantias conquistadas sejam respeitadas no domínio digital. Angelini et al. (2021) advertem que as crianças carecem de proteção nos ambientes digitais e:

(...) como qualquer outro indivíduo, são titulares de direitos. No entanto, por serem seres em desenvolvimento e em condição de vulnerabilidade, requerem uma proteção ainda maior. A presença dessa população no ambiente on-line presume a existência de um arcabouço legal e jurídico que garanta a devida atenção e proteção quanto ao uso que crianças e adolescentes fazem da Internet e ao tratamento de seus dados pessoais (p. 18)

Por serem direitos humanos, os marcos regulatórios devem ser respeitados e concretizados. Nesse ínterim se sobressai os direitos de acesso à informação, de imagem e voz, de liberdade de expressão e da privacidade e proteção de dados pessoais. No Brasil, algumas normatizações têm contribuído para garantir tais direitos, como a Lei de Acesso à Informação (LAI) – Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011; o Marco Civil da Internet (MCI) – Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014; e a Lei Geral de Proteção de Dados do Brasil (LGPD) – Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018, com publicação em setembro de 2020.

A LGPD (2018) apresenta uma sessão específica sobre o tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes, com destaque para o Artigo 14, segundo o qual o tratamento dos dados deverá ser realizado “em seu melhor interesse, nos termos deste artigo e da legislação pertinente”; e o parágrafo 1º: “O tratamento de dados pessoais de crianças deverá ser realizado com o consentimento específico e em destaque dado por pelo menos um dos pais ou pelo responsável legal”.

Embora isso demonstre a importância de considerarmos as crianças e adolescentes como indivíduos em maior vulnerabilidade no que diz respeito à tomada de decisões, de capacidade de compreensão e de consentimento sobre o uso de dados, apontamos que pais ou responsáveis podem dar o consentimento nesse contexto. Todavia, se nem mesmo as instituições educacionais sabem os termos de privacidade das empresas que oferecem serviços de tecnologia, nos perguntamos: os pais ou responsáveis terão conhecimento sobre tal situação?

Angelini *et al.* (2021) destacam que é preocupante a obtenção dos dados pessoais de crianças e adolescentes por empresas privadas, pois “permite conhecer preferências, perfis de consumo, interesses, estado de saúde e outras tantas informações que podem ser danosas para esses seres em início da vida” (p. 19). Essas organizações possuem interesses econômicos com os dados coletados e não medem esforços para os utilizar de forma a “prejudicá-los ou para influenciar e manipular o seu comportamento e conduta” (*idem*).

Os autores supracitados também elencam alguns desafios encontrados pela LGPD, como o:

(...) efetivo cumprimento dos termos da Lei e a proteção dos dados pessoais de crianças e adolescentes na prática. No ambiente on-line torna-se difícil garantir a real identificação de quem realiza o consentimento no momento da coleta dos dados de crianças e adolescentes, tanto que a LGPD, já prevendo essa dificuldade, exige que sejam realizados todos os esforços para verificar que esse consentimento tenha sido realizado pelos responsáveis e não pelo jovem. Isso é ainda mais crítico na medida em que crianças e adolescentes acessam a Internet a partir de diferentes dispositivos (computadores de mesa, tablet, celular, dentre outros), inclusive compartilhados entre membros da mesma família (p. 21).

O Comentário Geral n. 25 do Comitê dos Direitos da Criança da ONU (2020), entre outras ações, aponta um mapa geral e detalhado sobre as ameaças existentes em decorrência da falta de proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais. No documento, tal órgão explica como os Estados partes podem (e devem) implementar a Convenção no que concerne ao ambiente digital, além de fornecer orientações legais, políticas e outras medidas relevantes “à luz das oportunidades, riscos e desafios na promoção, respeito, proteção e cumprimento de todos os direitos das crianças no ambiente digital” (p. 2).

Em virtude desses e de outros argumentos, compreendemos que os direitos digitais são direitos humanos no contexto da sociedade tecnológica. No Brasil, destacamos a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 115, no mês de fevereiro de 2022, que inclui a proteção de dados pessoais como um dos direitos fundamentais do cidadão e:

(...) inclui no artigo 5º, que trata dos direitos individuais e coletivos, novo trecho que diz ser “assegurado, nos termos da lei, o direito à proteção dos dados pessoais, inclusive nos meios digitais”. A inclusão torna a proteção de dados pessoais cláusula pétrea – o que significa que qualquer mudança nesse tema terá de ser no sentido de ampliar e resguardar os direitos. Eventuais alterações não poderão fragilizar a proteção à privacidade do cidadão (Garcia y Resende, 2022, n.p.).

Trata-se de conquistas no plano legal, mas a EC n. 115 (2022) ainda carece de aprovação para se tornar lei, ao passo que, para ser efetivada, precisa ser conhecida pelos sujeitos. É notório que tais realizações podem estar articuladas por meio da estratégia freireana da conscientização (Freire, 2001) e da perspectiva do paradigma da Cidade de Feenberg (2013), com o desenvolvimento da democratização das tecnologias.

No caso de crianças e adolescentes, compreendemos que a escola e os professores são agentes importantes para promover o diálogo e despertar a busca da consciência por parte dos responsáveis. Em um trabalho conjunto, além de conhecerem os problemas de privacidade e os direitos, eles podem contribuir para o processo de conscientização, pois esse processo de luta, como destaca Feenberg (2013), se direciona ao uso democrático das tecnologias.

Moraes (2002) argumenta sobre a não neutralidade das tecnologias, ao ponderar que elas “podem ser usadas como instrumentos de domínio ou de emancipação, podem fortalecer os trabalhadores ou podem ser usadas pelo capital como poderosos instrumentos de dominação” (p. 91).

Diante dessa premissa, Moniz e Moraes (2013) retomam a discussão sobre a arma da teoria e o dialogismo em Amílcar Cabral e Paulo Freire como estratégia de luta que atua sobre a engrenagem cultural. Os autores apresentam resultados de pesquisa sobre as possibilidades de o ambiente virtual de ensino e aprendizagem contemplar um espaço para a prática educativa em si, em que a opção deve recair sobre a esfera da libertação.

Assim, perguntamos: como articulá-la com a dimensão pedagógica de luta, em consonância à agenda da arma da teoria?

No momento em que as potencialidades das tecnologias interativas acenam para a quebra da unidirecionalidade e da centralização das comunicações, o conceito de comunicação dialógica, relacional e transformadora de Freire oferece

uma referência normativa revitalizada, criativa e desafiadora para todos aqueles que acreditam na prevalência de um modelo social comunicativo humano e libertador (Moniz y Moraes, 2013, p. 69).

Sendo assim, a proposta dessa articulação é apresentada por Lima (2001). Ao debater a atualidade do conceito de comunicação em Paulo Freire, o autor faz uma conexão entre a tecnologia digital e a concepção pedagógica freireana.

5. Considerações Finais

O artigo apresentou resultados a partir da investigação na literatura acadêmica sobre a intensificação do uso de tecnologias digitais na educação, de modo a conhecer possíveis violações aos direitos fundamentais dos sujeitos inseridos nesse contexto. Partimos do seguinte questionamento: até que ponto a introdução estimulada de tecnologias digitais na educação viola os direitos fundamentais dos referidos indivíduos?

Dentre os argumentos encontrados, nota-se que o uso intensificado das tecnologias digitais impacta negativamente nas relações de trabalho docente, bem como nos direitos à privacidade dos sujeitos da educação, como crianças e adolescentes. Ao se discutir acerca da concepção de trabalho e das relações do trabalho docente com o uso de tecnologias, constatou-se que, na sociedade tecnológica intensificada pelas novas demandas exigidas pela pandemia da covid-19, há uma acelerada degradação e precarização do trabalho desses profissionais, sobretudo pela ampliação da carga horária de atividades em frente às telas de computadores ou smartphones. Além disso, acrescentam-se os problemas que envolvem a proteção de dados pessoais dos professores que passaram a utilizar ferramentas e tecnologias digitais, em que aceitaram as parcerias com os serviços das Big Techs. Essa questão traz impactos negativos às relações de trabalho docente e aos alunos. Como alertam Angelini *et al.* (2021), a obtenção dos dados pessoais por empresas privadas permite conhecer “preferências, perfis de consumo, interesses, estado de saúde e outras tantas informações que podem ser danosas para esses seres no início da vida” (p. 19).

De fato, a proteção de dados pessoais a todos os cidadãos é um tema de grande importância e deve ser garantido como direito fundamental ao ser humano, dado que, com a intensificação do uso de tecnologias digitais, os indivíduos ficaram expostos à coleta de dados. Ainda não há, no Brasil, uma lei específica de proteção à privacidade digital, pois ainda não foi aprovada a EC n. 115 (2022), que inclui a proteção de dados pessoais como um dos direitos fundamentais do cidadão.

As discussões propostas nesse estudo se mostram muito instigadoras e necessitam ser aprofundadas em trabalhos futuros, uma vez que, na educação, assim como em outros setores, a utilização de tecnologias será cada vez mais constante. Destarte, para as relações de trabalho docente não serem impactadas negativamente pelo uso de tecnologias e não se alienarem aos efeitos idealizadores delas, bem como para superar a falta de privacidade e proteger os dados pessoais dos indivíduos na sociedade tecnológica, ainda é possível alcançar uma nova sociedade tecnológica mais democrática e humana. Para isto, deve-se pautar na estratégia freireana da conscientização dos professores e alunos sobre o trabalho pedagógico (Freire, 2011), além da estratégia do paradigma da Cidade de Feenberg (2013), cujo desafio precípua é a utilização de tecnologias apropriadas de forma dialógica.

Referências

- Andrade, L. B. P. de. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. Editora da Unesp; Cultura Acadêmica. <https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-07.pdf>
- Angelini, K., et al. (2021). Privacidade e proteção aos dados pessoais de crianças e adolescentes na Internet: marco legal e ações estratégicas para prover direitos na era digital. Em Priscila Laterça, Elora Fernandes, Chiara de Teffé y Sérgio Branco (Orgs.), *Privacidade e proteção de dados de crianças e adolescentes* (pp. 15-28). Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio de Janeiro; Obliq. <https://itsrio.org/wp-content/uploads/2021/10/Privacidade-e-Protacao-de-Dados-de-Crian%C3%A7as-e-Adolescentes-ITS.pdf>
- Angotti, A. (2014). Educação infantil: para que, para quem e por quê. Em Maristela Angotti (Org.), *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* (4a ed.) 7-21. Alínea.

- Antunes, R. (1995). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Cortez.
- Antunes, R. (2018). *O privilégio da escravidão: o novo proletariado de serviço na era digital*. Boitempo.
- American Civil Liberties Union. (2022) *BREAKING: Newly declassified documents reveal that the CIA has been secretly conducting massive surveillance programs that capture Americans' private information*. <https://twitter.com/ACLU/status/1491937850887180288?t=xkCvAEDQZ7KUZvliYe11Yw&s=08>
- Azevedo, J.M. de. (1991). *A educação como política pública* (3a ed.). Autores Associados.
- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos* (7a reimp., Carlos Nelson Coutinho, Trad.). Elsevier.
- Comitê dos Direitos da Criança. (2020). *Comentário geral n. 25 sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital*. (Instituto Alana, Trad.). Recuperado de <https://criancaconsumo.org.br/biblioteca/onstituic-geral-n-25/>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília: Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/onstituicao/onstituicao.htm
- Dal Rosso, Sadi. (2008). *Mais trabalho! – a intensificação do labor na sociedade contemporânea*. Boitempo.
- Emenda Constitucional n. 115, de 10 de fevereiro de 2022*. (2022). Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc115.htm
- Feenberg, A. (2004). *Teoria crítica da tecnologia: nota autobiográfica*. (Equipe de Tradutores do Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação, Trad.). Unimep; UFSCar; Unesp.
- Feenberg, A. (2013). A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web? En Ricardo Neder (Org.), *A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia* (2a ed., pp. 182-199). Observatório do Movimento Social na América Latina; CDS; UnB; Capes.
- Figueiredo, Stephane. (2019). *Direito constitucional. O que são direitos fundamentais?* <https://www.aurum.com.br/blog/direitos-fundamentais/>
- Fiorin, José Luis. (2005). *Linguagem e ideologia*. Ática.
- Freire, Paulo. (2001). *A educação na cidade* (7a ed.). Cortez.
- Frigotto, Gaudêncio. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. Cortez.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Genebra: Unicef. https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Gamboa, S. S. (2003). Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*. Itajaí, 3(3), 393-405.
- Garcia, G., & Resende, S. (2022). Congresso promulga PEC que transforma proteção de dados pessoais em direito fundamental. *G1 Nacional*. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/02/10/congresso-promulga-pec-que-transforma-protecao-de-dados-pessoais-em-direito-fundamental.ghml>
- Greenwald, G. (2014). *No place to hide*. Penguin.
- Jebb, E. (1924). *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança*. Liga das Nações.
- Kawamura, L. K. (1986). *Tecnologia e política na sociedade: engenheiros, reivindicação e poder*. Brasiliense.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. (1990). Brasília: Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011*. (2011). Brasília: Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm
- Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014*. (2014). Brasília: Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm
- Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018*. (2018). Brasília: Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm
- Lima, P. G. (2003). Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional. Amil.
- Lima, V. A. (2001). *Mídia – teoria e política*. Perseu Abramo.
- Luke, H. (2014). *Os arquivos de Snowden*. The Guardian; Leya.
- Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. (Newton Ramos-de-Oliveira, Trad.). Alínea.
- Martins, P. L. O. (2012). A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. En Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.), *O ensino e suas relações*. Papirus.
- Marx, K. (1971). *Contribuição para a crítica da economia política*. [Coleção Teoria]. Estampa.
- Marx, K. (1988). *O capital* (3a ed., Regis Barbosa y Flávio Kothe, Trad.). Nova Cultural.
- Marx, K., & Engels, F. (2005). *A ideologia alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. (Frank Müller, Trad.). Martin Claret.

- Mastrodi, J. (2012). Sobre o real fundamento dos direitos fundamentais. *Revista Digital de Direito Público*, 1(1), 150-187. https://www.researchgate.net/publication/267940593_Sobre_o_real_fundamento_dos_direitos_fundamentais#:~:text=Direitos%20fundamentais%20C3%A9%20express%C3%A3o%20que,outro%20conceito%20ideal%20e%20abstrato
- Moniz, L. V., & Moraes, R. de A. (2013). Amílcar Cabral e Paulo Freire na Era da Tecnologia Digital. *Revista da Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros*, 5, 108-124. <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/204>
- Moraes, R. de A. (2002). Mídia e educação. En Leda Aparecida Pedrosa y Luci Mara Bertoni (Orgs.), *Indústria cultural e educação – reflexões críticas* (pp. 91-102). JM.
- Moraes, R. de A. (2012). A informática na educação brasileira na década de 1990. *Revista HISTEDBR On-line*, 12(46), 251-263, 2012. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640084>
- Moraes, R. de A. (2016). *Informática educativa no Brasil: das origens à década de 1990*. Navegando Publicações. <https://www.editoranavegando.com/livro-raquel>
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. ONU. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Parra, H., Cruz, L., Amiel, T., & Machado, J. (2018). Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do Google Suite for Education. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, 23(1), 63-99. <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/32320>
- Quoniam, L., Trevisam, E., & Ferra Júnior, A. R. (2020). Direito e novas tecnologias: a aplicabilidade dos direitos humanos no mundo online e a necessidade de efetivá-los na sociedade digital. *Revista Jurídica*, 4(61), 866-890. <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/5100/371373144>
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-180. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica [Entrevista com Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto]. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 1(1), 110-116.
- Silveira, S. A. da. (2019). *Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas*. São Paulo: Sesc.
- Snowden, E. J. (2019). *Eterna Vigilância*. (Sandra Martha Dolinsky, Trad.). Planeta.
- Stone, O. (Productor). (2016). *Snowden: herói ou traidor?* [Película]. Open Road Films.
- Souza, D. R. de. (2019). *Tecnologia na mediação do trabalho docente: contribuições da teoria histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4455/2/Daniela%20Rodrigues%20de%20Sousa.pdf>
- Souza, R. A., & Moraes, R. A. de. (2022). Políticas de educação, tecnologia e inovação: contribuições para uso emancipatório das tecnologias. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 17(2).
- Zuboff, S. (2015). Big other: surveillance capitalism and the prospects of an information civilization. *Journal of Information Technology*, 30, 75-89. Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=2594754>
- Zuboff, S. (2021). *Os riscos e os direitos de crianças e adolescentes na internet*. <https://www.youtube.com/watch?v=YdWI0D7hnjM>