

## INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 foi identificado um novo tipo de coronavírus, SARS-CoV-2, cuja infecção causa tanto quadros assintomáticos quanto graves complicações. Desde os primeiros diagnósticos da doença, decorreram poucos meses até a caracterização da situação como uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde, em março de 2020<sup>1</sup>.

No mesmo mês, algumas cidades brasileiras já declararam medidas de enfrentamento ao contágio da chamada COVID-19 e, nos meses seguintes, algumas cidades chegaram a decretar o chamado *lockdown*, medida mais rígida de isolamento social, que levou à restrição de serviços não essenciais e à circulação de pessoas.

Especificamente no âmbito da educação básica no estado do Rio de Janeiro, a pandemia, que há meses alcançara altos índices de contágio em outros países, parecia chegar sem prenúncio às escolas, em março de 2020. Foi assim que no dia 16 de março, com a devida vênia pelo uso da primeira pessoa, encerrei minha última aula de filosofia naquela noite quente de sexta-feira, típica dos finais de verão – sem sequer imaginar que seria a última aula presencial do ano letivo. Naquele dia, um aviso entre corredores ao pé do ouvido pedia que a aula terminasse mais cedo. Bem, isso era comum, haja vista tratar-se de uma escola noturna na qual a maior parte dos alunos residia em “áreas de risco” – seja risco geológico, associado a deslizamentos em dias de chuva forte, seja risco de ocorrências relacionadas à violência. Mas nessa sexta o motivo para adiantarmos o término da aula era outro. Eu, bem como os alunos, não sabia ao certo qual. Havia uma espécie de medo do desconhecido, poucas informações e muita imaginação, que nos remetia aos filmes de ficção científica ou apocalípticos. Certamente um exagero, mas ainda assim um momento disruptivo.

Após aquela sexta-feira, advieram dias de apreensão.

Na terça, 17 de março, foi publicada a Resolução SEEDUC Nº 5839<sup>2</sup>, que antecipou o recesso escolar originalmente previsto para o mês de julho, e o designou para o período entre 16 e 29 de março. Mas ao término do recesso o estado do Rio ainda enfrentava momentos atípicos em razão das narrativas sobre o fatídico pico da pandemia. Foi então que teve início o conturbado ensino remoto, através da plataforma online *Google Classroom*.

---

<sup>1</sup> Apesar da popularidade do termo, oficialmente o que caracteriza a gravidade do contágio é a declaração de que o surto constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da OMS, conforme o Regulamento Sanitário Internacional. Essa declaração ocorreu em 30.01.2020, antes da ampla utilização do termo pandemia.

<sup>2</sup> Publicação em DO dia 17 de março de 2020 – ANO XLVI – Nº 049 - PARTE I

Apesar do grande estranhamento, essa não foi uma tendência localizada, mas geral. O fechamento de escolas impôs à educação sua reformulação em escala global:

Em virtude da recomendação de distanciamento social para contenção da pandemia do Covid-19, as aulas presenciais foram uma das primeiras atividades a parar nos países atingidos, com o primeiro registro de fechamento das escolas em 16 de fevereiro, em algumas partes da China. Até o final de março, em algum grau, todos os 45 países que participaram da pesquisa haviam fechado as escolas: 40 deles fecharam nacionalmente e 5 (Austrália, Estados Unidos, Islândia, Rússia e Suécia) fecharam em algum grau, segundo *Education at a Glance* 2020. (INEP; MEC [1]. 2020, p. 27)

A esse tempo, o que se viu foi praticamente o monopólio dos veículos de comunicação sobre a temática da pandemia. Construção de hospitais de campanha, número de leitos vagos, acompanhamento diário de mortes e índice de contágio. Toda informação parecia ter como corolário lógico uma informação indubitável: o pico da pandemia estaria por vir.

Em nome da urgência e do futuro pico, foram promovidas políticas de isolamento social e realocação orçamentária, com ferrenhos discursos em nome da saúde pública – uma espécie de “bem comum supremo”, não juridicamente, mas assim acionado pelas narrativas populistas sob o novo quadro referencial do risco.

O pico da pandemia foi coletivamente representado no plano determinista, mas contraditoriamente seus efeitos foram refletidos no tempo como um processo de devir (DEWEY, 1958). O pico – ou o platô – só pode ser identificado como tal no momento posterior à suposta ação. Como pico, se apresenta como devir, em fluxo. Apenas após o curso da ação seria possível narrar o passado, comparar dados estatísticos e afirmar que se esteve diante do pico da pandemia, que aí sim, seria já passado, reconstruído pelo cotejo com a estatística.

E, caminhando na cronologia pandêmica, sequer é possível ainda falar-se em um pico, visto que os níveis de contágio e morte se mantiveram constantes por tantas semanas que talvez melhor seria falar em platô. Mas o platô transmite a ideia de permanência, constância - ao contrário do pico, que reforça a angústia coletiva por um momento único de gravidade, seguido por uma tendência de diminuição dos casos e retorno “à normalidade”. Entre pico e platô, há processos de temporalização e concepções de temporalidade tensionadas, que dão azo a medidas excepcionais de urgência ou medidas gradativas de adaptação a uma doença que passará a integrar a vida e a morte.

E o discurso emergencialista não foi uma característica isolada dos meios de comunicação. Concomitantemente, foi instaurada uma espécie de enxurrada de ações judiciais a respeito da pandemia. O acesso à saúde, consagrado como direito fundamental através da

Constituição Federal de 1988 – e há muito infelizmente violado – aparentemente, foi redescoberto pelos profissionais do direito. Talvez, a materialização televisionada da morte, corolário lógico da vida, tenha impulsionado a judicialização do acesso à rede pública e privada de saúde, como se o presente pandêmico reconstruísse um passado no qual o acesso à rede pública de saúde era amplo e democrático.

E foi nesse contexto que o direito fundamental à educação, previsto ao lado da saúde no art. 6º da Constituição Federal, enfrentou também processos de ressignificação, com várias adaptações ao momento tão incomum. Assim como o direito à saúde, a educação foi judicializada e fomentou certa polarização entre defensores do ensino à distância ou da continuidade do ensino presencial, mesmo diante dos riscos de agravamento da contaminação.

Por um lado, o direito à saúde impulsionou discussões a respeito da importância do sistema único de saúde – SUS e de investimentos nas áreas de ciência e tecnologia. Em certa medida, era evidente mesmo ao cidadão mais humilde como o direito à saúde deveria ser prestado, sobretudo, com o acesso ao tratamento médico-hospitalar e, futuramente, à tão esperada vacina. Mas por outro lado, o direito à educação sofreu à pandemia ainda em curso como um campo *sui generis*, um direito cuja natureza da prestação estatal tomou ares de abstração, dúvida e experimentação.

Antes da pandemia, o acesso à educação, direito público subjetivo e regulamentado pela Lei Federal nº 9.394/1996, conhecida como “LDB”<sup>3</sup>, era prestado de modo quase uniforme em todo território nacional: através de escolas públicas presenciais, organizadas entre pré-escola, ensino fundamental e ensino médio – seguimentos que integram a educação básica.

E ao educando é garantido ainda o atendimento e matrícula na instituição mais próxima de sua residência, em todas as etapas da educação básica, bem como material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde<sup>4</sup>.

A legislação já previa ao Poder Público a faculdade de criar formas alternativas de acesso aos níveis de ensino, art. 4º, §5º, Id., mas em regra a prestação, até a pandemia, ocorria através do ensino presencial, tanto em turmas regulares quanto no ensino de jovens e adultos – EJA, no qual o ensino à distância já existia, ainda que timidamente.

Pois bem. Diante da crise sanitária, como garantir a continuidade do ensino público, cujo acesso, repisa-se, é um direito público subjetivo, tradicionalmente prestado presencialmente? E pior: mesmo com as aulas presenciais, o acesso à educação no Brasil já era marcado por

---

<sup>3</sup> Abreviação por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>4</sup> Art. 4º, VIII, da Lei 9.349/1996.

profundas desigualdades. Nesse cenário, como evitar ou minimizar o aprofundamento dessas desigualdades durante a instauração de um atabalhado ensino remoto, implementado por força de uma emergência sanitária?

A saída mais provável, o ensino à distância e principalmente através de plataformas *online*, foi iniciado no Rio de Janeiro em um intervalo de duas semanas – durante as quais havia mais dúvidas que certezas. Não se sabia ao certo por quanto tempo a pandemia perduraria e tampouco se as aulas presenciais retornariam. Foi um trabalho eminentemente experimental. Mas poderia ter sido diferente.

Embora meses antes uma pandemia dessa magnitude fosse inimaginável para as autoridades locais, ao contrário, os pressupostos ao desenvolvimento adequado do ensino remoto e a carência discente a respeito dos meios digitais que lhes são inerentes já eram velhos conhecidos dos gestores públicos.

Anualmente são realizadas pesquisas que visam identificar o perfil dos estudantes, dados indispensáveis à formulação de políticas públicas educacionais. Melhor dizendo, mesmo antes da chamada COVID-19 os dados já indicavam desigualdades de grande magnitude entre estudantes das redes privada e pública, em especial acerca do acesso à *internet* banda larga, computadores, *tablets*, *notebooks* e, não menos importante, número de cômodos e de coabitantes por domicílio – fator crucial para pensar o local onde o jovem, mesmo munido de aparelhos digitais, poderia se dedicar ao estudo. Em síntese, o único bem que encontra certa correspondência entre os dois grupos discentes é o celular. Mas em regra as pesquisas não indicam as peculiaridades dos aparelhos e tampouco sobre o pacote de dados contratado (o que, sabemos, pode tornar impossível o acesso às plataformas *online* de ensino).

Ainda assim, a opção política ao ensino público no estado do Rio foi uma aposta absoluta no telefone celular, pressupondo, em primeiro lugar, que os discentes teriam o aparelho e, segundo, que teriam acesso regular à *internet*. Vê-se, portanto, certo deslocamento do conteúdo das desigualdades que dificultavam o acesso à educação, antes e durante a pandemia. O celular, excomungado das salas de aula no ensino presencial, passou ao patamar de protagonista no ensino à distância.

Quanto ao diagnóstico dos problemas típicos do ensino presencial, anualmente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), realiza o Censo Escolar. Cuida-se de uma importante ferramenta que, colhendo dados estatísticos referentes ao ensino básico em âmbito nacional, possibilita a elaboração de políticas públicas que se adequem às especificidades regionais,

permitindo ainda diálogo com o plano macro a partir das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do MEC.

Assim, partindo do citado instrumento<sup>5</sup>, vê-se que dois eram os maiores obstáculos ao sistema educacional brasileiro: a evasão escolar e a necessária qualificação dos jovens à inserção no mercado de trabalho.

Quanto à evasão, esta compreende tanto a situação do aluno que deixa de frequentar a escola durante o ano letivo quanto daquele que, após a reprovação, não retorna mais. E o censo escolar nos indica algumas situações que originam o problema, tais como: (i) falta de motivação (que diz respeito, entre outros fatores, à ausência de identificação do jovem com o ambiente escolar, bem como uma quebra na atribuição de sentido às suas atividades cotidianas); (ii) baixo desempenho; (iii) reprovação; (iv) dificuldades referentes ao transporte escolar; (v) gestão escolar, com foco na ausência ou dificuldade na promoção de diálogos entre gestores e comunidade escolar; (vi) necessidade do jovem de trabalhar, tendo em vista a complementação da renda familiar.

E quanto a tais problemas, possivelmente a pandemia apenas alterou a forma de manifestação dos obstáculos ao ensino, pois evasão e necessidade de trabalhar continuam como grandes desafios educacionais.

Especificamente em relação à rede pública, esses problemas indicados pelo Inep refletem diretamente nos dados estatísticos acerca do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM<sup>6</sup>, que avalia o desempenho dos estudantes e cuja nota pode ser utilizada para ingresso no ensino superior através de três modalidades: via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que oferece vagas em instituições públicas, através do Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudo em instituições privadas, ou por meio do no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

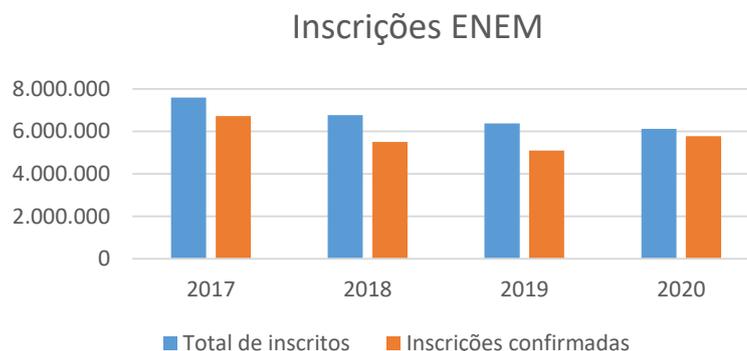
Antes mesmo da pandemia, a gradual queda no número de inscritos no ENEM já era uma realidade. E nesse sentido, observou-se apenas uma pequena diferença entre os 6.384.957 inscritos em 2019 e 6.121.363 inscritos em 2020. E o mesmo em relação ao total de inscrições confirmadas, que não apresentou grande oscilação<sup>7</sup>:

---

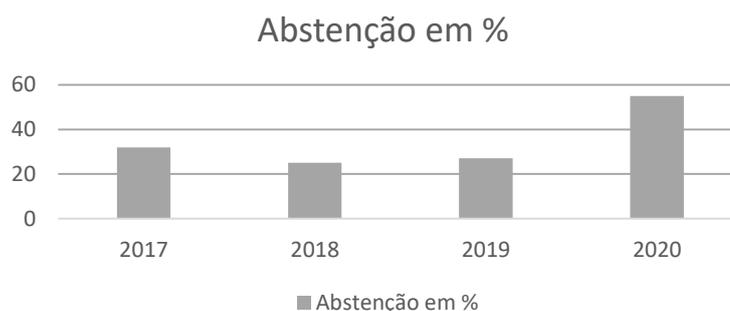
<sup>5</sup> Cujas sinopses estatísticas estão disponíveis no seguinte endereço: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

<sup>6</sup> Cujas sinopses estatísticas podem ser consultadas através do endereço <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enem>

<sup>7</sup> Gráfico elaborado a partir da consolidação de dados via consulta à página eletrônica <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enem>



Todavia, a grande variação ocorreu no percentual de abstenções, que passou de 27,19% em 2019 para 55,3% em 2020, maior índice na história do exame<sup>8</sup>:



A resposta óbvia para essa variação, em um ano marcado pelas incertezas da pandemia do novo coronavírus, seria o medo do contágio. Ainda assim, é necessário analisar esses dados para além de uma explicação monocausal ou reducionista. A compreensão deve ocorrer holisticamente, haja vista se tratar de cenário extremamente complexo. Os obstáculos identificados pelo INEP antes da pandemia não deixaram de existir, mas foram associados a outros fatores, aqui, tratados como outros objetos de desigualdade no acesso à educação, em especial a exclusão digital, que pode auxiliar à compreensão dos dados. A falta de motivação e o baixo desempenho, por exemplo, foram intensificados durante a pandemia e ganharam nova perspectiva a partir de outras limitações materiais, que outrora não eram cruciais.

Nesse ínterim, apenas para afastar a resposta óbvia que diz respeito ao receio quanto à contaminação como explicação ao absurdo aumento de abstenções, proponho analisar a

<sup>8</sup> O percentual desconsidera 58 cidades onde as provas foram suspensas e serão aplicadas posteriormente, nos estados Amazonas e Rondônia.

conjuntura a partir da concepção sociojurídica de hipossuficiente discente, *in casu*, aplicada aos alunos que deixaram a escola naquela sexta-feira, 16 de março de 2020, e não mais retornaram presencialmente para a sala de aula, não por opção, mas por imposição de acontecimentos até então inconcebíveis.

## **1. A hipossuficiência discente: uma concepção sociojurídica**

A hipossuficiência como instituto jurídico encontra assento constitucional no art. 5º, LXXIV, que prevê o direito à “*assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos*”. Por sua vez, o dispositivo foi regulamentado pela Lei nº 7.844/1989, que prevê o reconhecimento do estado de pobreza através de uma simples declaração do próprio interessado.

Antes, a mesma ideia já era prevista na Lei nº 1.060, de 1950, que estabelecia normas para a concessão de assistência judiciária aos necessitados e regulamentava o §35 do art. 141 da Constituição Federal de 1945, sucedida pela Constituição de 1967, em seu art. 150, § 32.

Mas nenhum desses dispositivos utilizou expressamente o termo ‘hipossuficiência’, que foi literalmente citado no direito brasileiro através da legislação consumerista, que prevê no art. 6º, VIII, da Lei nº 8.078/1990, o Código de Defesa do Consumidor, a facilitação da defesa dos direitos do consumidor, inclusive com a inversão do ônus da prova, eis que hipossuficiente na relação de consumo. Dessa forma, o termo ficou fortemente marcado pela ideia de vulnerabilidade no trato entre consumidor e fornecedor (embora vulnerabilidade e hipossuficiência não se confundam, já que a primeira representa um princípio que diz respeito à categoria abstrata ‘consumidor’ e o segundo, nos termos do CDC, um critério processual à inversão do ônus da prova).

Daí que, num giro hermenêutico, a hipossuficiência se desgarrou de sua origem associada à pobreza e passou a ser compreendida sob três perspectivas principais: econômica, técnica e jurídica – todas ainda umbilicalmente ligadas à relação jurídico-processual.

O primeiro aspecto está relacionado à concepção tradicional de insuficiência de recursos, a ensejar, por exemplo, a assistência judiciária gratuita e a gratuidade de custas e emolumentos, nos termos da Lei 1.060/1950.

Já a vertente técnica ou informacional está ligada à ausência ou carência de meios para alcançar a prova constitutiva de seu direito, por exemplo, quanto à exibição de documentos, quando não houver possibilidade técnica de comprovação. Contempla também na hipótese em

que há desconhecimento acerca das minúcias do contrato ou serviço prestado, eixo eminentemente técnico acerca do qual o consumidor não poderia ou não seria plausível pressupor conhecer.

Por fim, a hipossuficiência jurídica ocorreria diante da relação entre a parte e o advogado que o representa judicialmente, especificamente quando o profissional não detém qualificação suficiente à defesa do direito *sub judice*.

Mas, para além das três citadas espécies de hipossuficiência, este ensaio propõe analisar os reflexos da pandemia na educação básica através de uma concepção sociojurídica de hipossuficiência discente, cujo cerne, após a pandemia, diria respeito à exclusão digital.

Explica-se: como instituto jurídico de caráter substancialmente processual, seria temerário propor a aplicabilidade absolutamente abstrata da hipossuficiência no cenário educacional. Por isso, fala-se em uma concepção sociojurídica, já que o instituto é utilizado apenas como ferramenta de análise ao referencial empírico. Não se propõe judicialização, mas uma forma transdisciplinar de examinar a questão.

Quanto a isso, há evidentes marcas do conceito jurídico, como a proteção diferenciada ao indivíduo mais fraco da relação, a clara vulnerabilidade discente no ensino público e ainda a busca por soluções equitativas, sobretudo quando o alunado está em clara competição com seus pares advindos do ensino privado. Já no aspecto sociológico, vê-se que a proposta parte de referências empíricas há muito consolidadas na literatura: o acesso ao direito à educação reflete desigualdades sociais.

E é fácil compreender sobre qual relação a proposta se baseia: de um lado o Estado, *lato sensu*, como uma abstração a quem incumbe garantir o pleno gozo do direito à educação formal, mais especificamente, educação básica. Do outro, os jovens titulares do direito público subjetivo de acesso à educação.

Caracterizada a relação entre as partes, também não é difícil visualizar os titulares desse direito como, em sua maioria, hipossuficientes econômicos. Tanto é assim, que o conhecido programa de transferência condicionada de renda “Bolsa Família” apresenta como um dos requisitos a comprovação de frequência escolar:

Nesse caso, a transferência de renda opera compensando os custos de oportunidade que as famílias de baixa renda enfrentam ao manter seus filhos na escola e fora de atividades laborais ou, ainda, aumentando a percepção dessas famílias do valor associado à educação. (INEP [2], 2019, p.17)

Por óbvio, não fosse a hipossuficiência econômica um fator praticamente onipresente no ensino básico público, seriam desnecessárias políticas redistributivas como essa, diretamente relacionada tanto à redução da extrema pobreza quanto da evasão escolar. Portanto, o fator renda está intimamente ligado não só ao desempenho, mas também à manutenção do jovem no ambiente escolar. E esse é um ponto de consenso entre estudiosos do tema, não só no Brasil:

Nas pesquisas educacionais o debate sobre classes ou estratos sociais é também um tema central, devido à forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias, comprovada por ampla evidência empírica em vários países do mundo. (ALVES; SOARES; XAVIER, 2014, p.674)

Nesse sentido, por exemplo, o próprio INEP indica que os municípios com IDHM mais baixos apresentam os maiores índices de desempenho insuficiente dos estudantes, seja em leitura, seja em matemática. E o mesmo se aplica à relação entre PIB e alfabetização:

Nota-se que os municípios com PIB per capita inferior a 15 mil reais anuais têm um comportamento bem distinto daqueles com renda superior a esse valor. O conjunto de municípios com PIB per capita mais elevado apresentaram mediana e demais quartis com valores bem menores que o grupo de municípios com menor PIB per capita. Esses resultados indicam que os municípios de maior renda tendem a apresentar um menor percentual de estudantes com desempenhos insuficiente nas duas áreas avaliadas. (INEP [2], 2019, p.91)

Quanto a hipossuficiência técnica, os titulares do direito público subjetivo à educação, quando tomados abstratamente como grupo discente, representam uma gama de jovens e adultos em processo de alfabetização ou, uma vez alfabetizados, em processo de desenvolvimento da autonomia enquanto cidadãos, bem como habilidades críticas e outras competências necessárias a inserção no mercado de trabalho. Melhor dizendo, é inerente ao ensino formal que essas pessoas estejam em contínuo processo de aprendizagem, hipossuficientes técnicos na medida que, em relação ao Estado, não podem ainda conhecer detalhadamente seus direitos e tampouco os instrumentos jurídicos aptos à persecução dessas prestações.

Aliás, não poderia ser diferente. A própria Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevê como um dos seus objetos a promoção da formação cidadã, fomentando o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (art. 35, III). Por conseguinte, os discentes estão em fase de formação cidadã, de modo que sobre eles não seria razoável pressupor o conhecimento acerca de seus direitos relativos ao acesso à educação e tampouco as minúcias dessa espécie de contrato social que aderem junto

ao Estado, uma relação na qual estão claramente vulneráveis às oscilações políticas e macroeconômicas.

Em atenção à hipossuficiência jurídica, enquanto grupo abstrato, os discentes estariam bem assistidos pelo árduo trabalho da Defensoria Pública e do Ministério Público, legitimados à defesa dos direitos coletivos - mas ainda assim, insuficiente, haja vista que a simples judicialização não é o bastante para garantir o pleno gozo desse direito.

Superada as correlações que nos permitem pensar a coletividade discente da rede pública como uma categoria de hipossuficiência discente e em vulnerabilidade socioeconômica, importa também analisar como a pandemia dificultou ainda mais o acesso ao direito à educação, aprofundando desigualdades sociais que já se refletiam diretamente na trajetória acadêmica.

## **2. Exclusão digital e desigualdades no sistema educacional**

Como dito, a pandemia impôs ao ensino básico na rede pública uma realidade até então praticamente desconhecida: o ensino remoto através de plataformas *online*. E não é difícil mesmo ao senso comum indicar as dificuldades iniciais desse novo modelo. Bem como também não era difícil ao Estado prever tais empecilhos, principalmente porque perguntas sobre o acesso à *internet*, presença de computador e até mesmo o número de cômodos da residência já estavam presentes nos antigos questionários aplicados aos educandos como forma de diagnóstico e produção de dados à formulação de políticas públicas.

Em 2018, por exemplo, os microdados<sup>9</sup> divulgados pelo INEP e coletados através do formulário de inscrição no ENEM já indicavam falta de estrutura que dificultaria, dois anos depois, a implantação do ensino à distância, sabidamente dependente do acesso à *internet*. Em outras palavras, a exclusão digital já era um ponto relevante e conhecido:

A exclusão digital é compreendida aqui como uma questão de capital tecnológico que envolve tecnologias humanas em todos os seus sentidos. A desigualdade de infraestrutura incide na exclusão digital, uma vez que, os que possuem mais infraestrutura podem melhor usufruir das tecnologias digitais. Essa desigualdade de infraestrutura é um reflexo das desigualdades sociais que o país enfrenta, pois existem diferentes razões quanto ao acesso e o uso das tecnologias digitais que diferem, de

---

<sup>9</sup> Os microdados representam dados cujo nível de desagregação é muito pequeno, ou seja, a unidade de coleta é o próprio indivíduo. No caso do ENEM, cada participante responde a um extenso questionário no ato de sua inscrição. E sistemática parecida ocorre com outros exames, como Enceja, Enade, o Censo Escolar etc. Posteriormente, esses dados são compilados e publicados pelo INEP. O download pode ser realizado através da página <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>

região para região, essas diferenças revelam o quanto é importante que as políticas socioeconômicas se ajustem as realidades de cada região do país. (ARAÚJO; DE MATTOS, 2018)

Especificamente na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, 31,8% dos inscritos no ENEM não tinham computador em casa, ou seja, quase um terço dos candidatos. Desse total, 75% eram estudantes de escolas públicas, 68% negros e negras e 68% mulheres. Portanto, em regra, o candidato que não tinha computador em casa também estudou em escola pública e é negro. E é esse grupo que passou, em 2020, a ter seu direito público subjetivo à educação prestado de forma remota através de plataformas *online*.

Bem, os dados do Rio de Janeiro são ainda ‘animadores’ quando comparados ao cenário nacional, já que, em média, 42,4% de todos os inscritos no ENEM em 2018 não possuíam computador. Desse grupo, 89,1% eram da rede pública e 70,3% eram negros:

Unidades da Federação	Quantidade de candidatos	Candidatos que não tem computador	% de candidatos sem computador	% de candidatos de escolas públicas sem computador em relação ao total de candidatos sem computador	% de candidatas mulheres sem computador em relação ao total de candidatos sem computador	% de candidatos negros sem computador em relação ao total de candidatos sem computador
<b>Brasil</b>	<b>5.513.747</b>	<b>2.335.639</b>	<b>42,4%</b>	<b>89,1%</b>	<b>64,6%</b>	<b>70,3%</b>

Fonte: CASA FLUMINENSE. Infográficos da desigualdade. Microdados do ENEM 2018, INEP.

Entre os estados com maior exclusão digital, estavam o Maranhão, onde 67,6% não tinha acesso ao computador e o Pará, com 66,5%.

Ainda sobre os dados de 2018, já destacava a séria *Infográficos da Desigualdade*, elaborada pela Fundação Casa Fluminense<sup>10</sup>, publicado durante o período de pandemia ainda em curso:

"Buscamos destacar os dados dos inscritos que não possuem computador em casa, porque este indicador revela outras camadas sobre as reais condições dos estudantes. Não ter computador provavelmente aponta para uma configuração do espaço doméstico sem um local adequado para estudo e concentração. Além disso, qual é a qualidade de estudo através de um celular? Distribuir chip não resolve este problema estrutural", comenta Yasmin Monteiro, que é assessora de mobilização na Casa Fluminense e coordena o projeto Juventude Popular na Universidade. A exclusão digital observada afeta desde a realização da inscrição online no ENEM até a continuidade do processo de escolarização e preparação para as provas.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Casa-Fluminense-Infogr%C3%A1ficos-da-Desigualdade-Educa%C3%A7%C3%A3o-1.pdf>

principalmente para os estudantes da rede pública. Enquanto as escolas particulares dão sequência ao programa de ensino, as da rede pública não dispõem de um modelo pedagógico de EAD que garanta acesso, suporte e preparação para a comunidade escolar no processo de aprendizagem em si. (Grifamos)

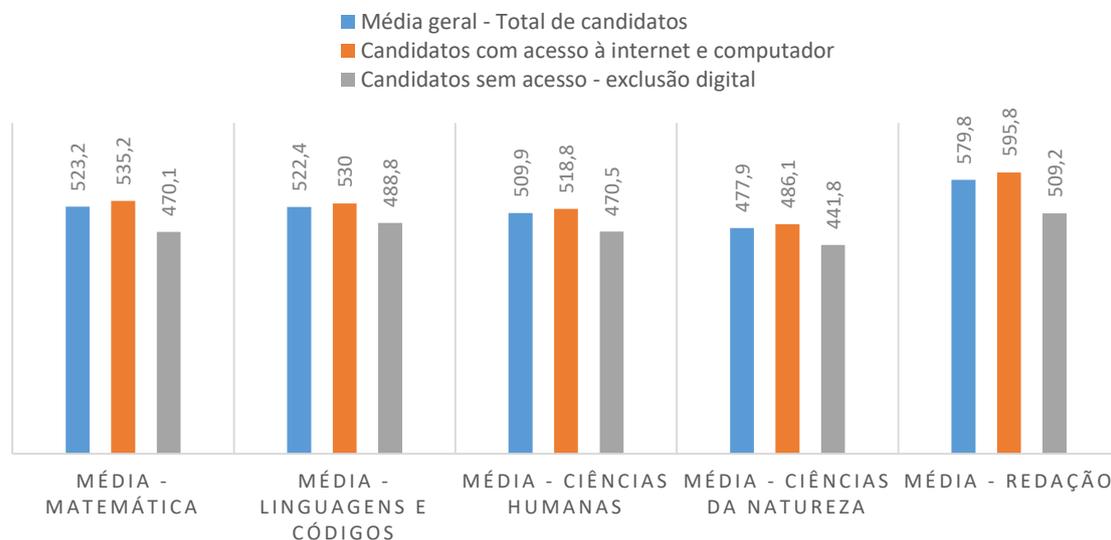
A citada publicação ocorreu em um momento no qual a rede pública estadual, no Rio de Janeiro, a distribuição de chips pré-pagos para acesso à *internet* aos alunos ainda era uma proposta em debate. Todavia, essa distribuição não ocorreu. Na prática, o sistema utilizou oficialmente a plataforma *Google Classroom*, mesmo ciente da alta exclusão digital e dos riscos que lhes eram implícitos. E ante o baixo acesso e possível evasão em massa, orientou as escolas à elaboração de duas apostilas, que seriam enviadas aos alunos. As apostilas contariam com exercícios, que por sua vez representariam avaliações. Mas a distribuição das apostilas também encontrou dificuldades, já que a entrega através dos Correios restou impraticável, ante a não prestação do serviço em ‘áreas de risco’.

E é sabido que a alta discrepância nos dados também causa reflexos diretos sobre os resultados aferidos pelo ENEM. Em 2019, por exemplo, o desempenho dos alunos sem *internet* e computador em casa foi mais baixo que o desempenho dos demais candidatos com acesso aos meios digitais, em absolutamente todas as áreas. Igualmente em todos os seguimentos, a média dos alunos com acesso foi ligeiramente maior que a média geral. Vejamos<sup>11</sup>:

---

<sup>11</sup> Gráfico elaborado a partir dos microdados podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>

## NOTAS MÉDIAS - ENEM 2019 CONSOLIDAÇÃO DOS MICRODADOS DO ENEM 2019 (INEP)



Especialmente em relação à redação, a diferença é mais notória. A média entre os candidatos com acesso aos meios digitais foi 595,8, contra a média nacional aferida em 579,8. Já em relação aos que padecem da exclusão digital, a média esteve em 509,2, ou seja, uma diferença de praticamente noventa pontos, que pode ser atribuída ao acesso à *internet* e ao computador.

Segundo a pesquisadora Cláudia Costin, diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Pedagógicas - CEIPE da Fundação Getúlio Vargas – FGV, essa diferença, na casa dos noventa pontos, pode representar o ingresso ou não em uma universidade:

No Enem, você tem uma escala que vai de 0 a 1.000. Essa escala tem três desvios padrão [medida que calcula a distância de um valor para a média] acima da média, algo mais ou menos assim: 500, 650, 800.

Por exemplo, 70 pontos de diferença é meio desvio padrão, um percentual significativo por si só. Essa diferença de 70 pontos já é, para cursos mais concorridos, uma pontuação que limita o acesso a vagas na universidade pública, no ProUni, ou mesmo pode comprometer para o Fies.<sup>12</sup>

Dessa maneira, a exclusão digital já indicava certa vulnerabilidade discente e, cotejando com os demais microdados, é possível configurar um quadro sociojurídico de

<sup>12</sup> Entrevista concedida ao site UOL, publicada em 01/08/2020 na página eletrônica <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/01/alunos-sem-internet-e-computador-perdem-quase-90-pontos-na-redacao-do-enem.htm>

hipossuficiência, haja vista que a possibilidade de romper com as estatísticas está em um plano macro dificilmente superado por escolhas individuais. Melhor dizendo, caberia ao Estado essa intervenção, no sentido de minimizar as desigualdades.

Em suma, ao comparar os dados oficiais publicados pelo INEP, percebe-se que mesmo antes da pandemia e do forçoso ensino à distância a exclusão digital já era uma realidade que impactava diretamente o rendimento escolar dos candidatos, assim como restringia o acesso ao ensino superior. E essa exclusão digital, como também explicitado, atinge majoritariamente estudantes negros advindos de escolas públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"O poder tem medo da Internet."* (CASTELLS, 2016)

Os microdados do ENEM 2020 ainda não foram publicados pelo INEP. Até o momento de elaboração deste ensaio, apenas o índice de abstenção foi divulgado – sem considerar a reaplicação do exame.

E quanto ao elevado número de candidatos que não compareceram, a média nacional foi de 55,3%, certamente, ao medo do contágio em meio à pandemia não pode ser atribuída a única causa de abstenção.

Mesmo sem as estatísticas de 2020, é possível inferir, com base nos anos anteriores, que a pandemia apenas contribuiu para o aprofundamento das desigualdades educacionais no país. E especificamente no Rio de Janeiro, onde a emergência sanitária levou à implementação do ensino à distância através de plataformas *online*, possivelmente essas desigualdades, em 2021, tenderão à formação de um abismo.

Mas esse aprofundamento não deve ser associado unicamente ao ensino à distância e sequer seria possível, naquele momento, instaurar outra forma de prestação do direito à educação. Talvez, e repisa-se, tomando como referência empírica a rede estadual do Rio, a questão mais grave não tenha sido a opção adotada, mas como essa opção foi desenvolvida desconsiderando os dados pré-existentes. Afinal, como adotar o ensino *online*, eis que a exclusão digital já era um problema crônico mesmo antes da pandemia?

Daí a ideia de uma hipossuficiência discente como categoria sociojurídica de análise. O prefixo ‘hipo’, em sua etimologia, nos remete à noção de algo que está abaixo ou de escassez e, aplicado *in casu*, sugere uma leitura da rede pública de ensino básico a partir da identificação

de grupos caracterizados pela escassez de recursos materiais [tecnológicos, por exemplo], que os coloca numa posição de desvantagem ou mesmo de exclusão. Uma vez identificada essa hipossuficiência discente, imprescindível o tratamento diferenciado para resguardar o direito de acesso à educação e zelar pelo equilíbrio entre os pares, fomentando assim a igualdade material e apenas formal.

Quanto a isso, a concepção sociojurídica de hipossuficiência pode ajudar também a repensar contextualmente o direito público, subjetivo e constitucionalmente previsto à educação. E a Carta é clara ao dispor que não se trata de um simples dever de oferta genérica do Estado, mas de acesso.

A educação como “*direito de todos e dever do Estado*” (art. 205, *caput*) deve ser verdadeira e concretamente acessível, isto é, contar com garantias reais ao pleno gozo, eis que trata-se de um direito fundamental de eficácia direta e imediata (SARLET, 2009). Então, não basta ao Estado ofertar formalmente o ensino gratuito através de plataformas *online*, quando comprovadamente mais de um terço dos educandos não possui acesso à *internet* ou computador em casa<sup>13</sup> - uma equivocada opção política que poderia ensejar, inclusive, a responsabilização da autoridade competente em razão da oferta irregular do ensino obrigatório, nos termos do art. 208, VII, §2º, da Constituição<sup>14</sup>, já que inexistente norma constitucional destituída de eficácia e aplicabilidade (Id.).

Mas antes de bradar contra o ensino à distância, sobretudo *online*, é necessário observar o papel que a tecnologia já exerce na sociedade. A *internet*, como tecnologia disruptiva – cidades inteligentes, já influenciou drasticamente a sociabilidade, a política, a economia... e negar seus reflexos na educação é um erro. O que trava-se agora não é uma batalha contra a tecnologia e tampouco contra as plataformas de educação *online*, há muito já utilizadas com aproveitamento por instituições privadas de ensino, ou seja, “*enquanto instituições privadas aproveitam tecnologias para dar continuidade ao ensino, o setor público fica para trás*” (COSTIN [1], 2020).

Em mesmo sentido, embora a tão aguardada vacina já seja hoje, em janeiro de 2021, uma realidade, antes mesmo da doença o ensino híbrido já figurava como uma tendência do

---

<sup>13</sup> Cf. dados da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

<sup>14</sup> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

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

século XXI (COSTIN [2], 2020), vertente que mescla a tecnologia à educação, utilizando diversas mídias que combinam o aprendizado *on* e *offline*, complementares.

Destarte, o maior desafio do cenário atual, que foi apenas apressado pela pandemia, é como democratizar as ferramentas digitais, pois a exclusão digital já era um fortíssimo reprodutor das desigualdades sociais no Brasil antes mesmo do novo coronavírus. Um problema, diga-se, que já deveria ter sido enfrentado por políticas públicas consistentes tanto em relação à disponibilização de meios materiais (como os próprios computadores e o acesso à banda larga) quanto ao uso dessas ferramentas pelos educandos e docentes – estes, figuras entrais à transição de qualquer modelo pedagógico:

[...] a inserção das tecnologias da informação e comunicação na escola, não é suficiente para modernizar e atualizar os processos formais, os currículos fechados, fragmentados, lineares, a rigidez nos tempos e espaços da sala de aula, o abismo entre o saber e o fazer, o autoritarismo, os processos tradicionais de ensino. (BERGMAN, 2010)

É impensável cogitar em 2021 que o cumprimento ao art. 205 da Constituição, que dispõe que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, será realizado de modo apático aos avanços tecnológicos, quando em realidade a contemporaneidade impõe a ideia de uma responsabilidade tecnológica, reflexiva, crítica e consciente (PÉREZ LUÑO, 2014) dos problemas que podem ser engendrados pela onipresença das novas ferramentas digitais.

Hoje, o exercício da cidadania passa necessariamente pelo uso consciente dessas ferramentas, especialmente em uma época na qual *fake news* e desinformações propagadas em massa por aplicativos causam consequências gravíssimas, como movimentos antidemocráticos e antivacina, levando ao radicalismo político e ao reaparecimento de doenças até então erradicadas.

Por conseguinte, além dos meios materiais, o direito de acesso à educação, hoje, deve necessariamente caminhar junto à tecnologia, formando cidadãos que possam utilizá-la crítica e conscientemente, como pontua BARROS; COSTA e SANTOS (2010):

Ser sujeito implica ter criticidade e não aceitar passivamente qualquer informação ou comunicação; é, sobretudo, possuir uma postura investigativa, ou seja, deve-se “beber em várias fontes”. Ser objeto é não ter senso crítico, é ter sido submetido a um processo de deseducação, o que provoca a existência de homens e mulheres autômatos.

E para isso, entoar um grito de insatisfação contra o ensino à distância ou virtual é estéril. É necessário repensar políticas públicas de inclusão digital, afinal, esse já era um mecanismo de reprodução de desigualdades sociais mesmo antes da pandemia e pode ser ainda mais perverso após ela.

### **Referências Bibliográficas**

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a05v22n84.pdf>
- ARAUJO, Adriane Matos de; DE MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. EXCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO: A INFRAESTRUTURA COMO CONDIÇÃO PRIMÁRIA. E-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do CAP-UERJ. V. 7 – N. 16 – Dezembro 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/33369>
- BARROS, C. V. B.; COSTA, M. C.; SANTOS, A. C. O. dos. Políticas públicas de inclusão sociodigital: os pontos de acesso em Uberlândia, MG. In: CONGRESSO PANAMERICANO DE COMUNICAÇÃO, 2010, Uberlândia. Anais Congresso Panamericano de Comunicação, 2010. p. 1-10.
- BERGMANN, H. M. B. Escola e inclusão digital: desafios na formação de redes de saberes e fazeres. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Liberdade/SP, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa de 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 8.078 de 11 de setembro de 1990. Código de Defesa do Consumidor.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRUEL, Ana Lorena. Distribuição de oportunidades educacionais: o programa de escolha da escola pela família na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- CASA FLUMINENSE. Infográficos da desigualdade. Disponível em: <https://casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Casa-Fluminense-Infogr%C3%A1ficos-da-Desigualdade-Educa%C3%A7%C3%A3o-1.pdf>
- CASTELLS, M. O poder tem medo da internet. 2010. Entrevista-Revista Novae. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/midiaglobal/elpais/2008/01/10/ult581u2405.jhtm>

COSTIN, Cláudia [1]. OS IMPACTOS DO CORONAVÍRUS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Instituto Millenium, 2020. Disponível em: <https://www.institutomillenium.org.br/os-impactos-do-coronavirus-na-educacao-brasileira/>

COSTIN, Cláudia. VOLTAR À ESCOLA COM UM ENSINO TRADICIONAL OU RENOVADO? Instituto Millenium, 2020. Disponível em: <https://www.institutomillenium.org.br/os-impactos-do-coronavirus-na-educacao-brasileira/>

DEWEY, John. Lógica, Teoria dell'Indagine. a Davidson. Porto: Edições ASA, Trad. Aldo Visalberghi. Torino: 1993. Giulio E. Editore, 1974. Tradução de: Logic: the Theory of Inquiry (1958)

GONÇALVES, V. H. P. Inclusão digital como direito fundamental. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Direito, Direitos Humanos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-30102012-092412/pt-br.php>

INEP; MEC. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais / Alvana Maria Bof ; Adolfo Samuel de Oliveira (organizadores). – Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/5645920/Cadernos+de+Estudos+e+Pesquisas+em+Pol%C3%ADticas+Educacionais/5f44f857-48b5-4c11-89e7-66167603b562?version=1.2>

INEP; MEC [1]. 5 anos de Plano Nacional de Educação / Gustavo Henrique Moraes ; Ana Elizabeth M. Albuquerque (organizadores). – Brasília, 2019. Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais; v. 2. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/5645920/Cadernos+de+Estudos+e+Pesquisas+em+Pol%C3%ADticas+Educacionais+-+5+Anos+de+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/4643e4ae-feb1-4bd8-9074-604259eabda9?version=1.0>

INEP; MEC [2]. Pesquisa em educação e transformação / Gustavo Henrique Moraes; Ana Elizabeth M. Albuquerque (organizadores). – Brasília, 2019. Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais; v. 3. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/5645920/Cadernos+de+Estudos+e+Pesquisas+em+Pol%C3%ADticas+Educacionais+-+Pesquisa+em+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Transforma%C3%A7%C3%A3o/c392abac-60c2-427a-8bae-57580971e072?version=1.2>

INEP; MEC [1]. Panorama da educação: destaques do *Education at a Glance* 2020. Brasília, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/panoram\\_a\\_da\\_educacao\\_destaque\\_s\\_do\\_education\\_at\\_glance\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panoram_a_da_educacao_destaque_s_do_education_at_glance_2020.pdf)

INEP; MEC [2]. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 - Brasília, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_do\\_rio\\_de\\_janeiro\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_de_janeiro_censo_da_educacao_basica_2019.pdf)

PÉREZ LUÑO, E. *Teledemocracia, Ciber-ciudadania y Derechos Humanos*. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, v.4, n.2, 2014, p.8-46. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/2835>

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.