

EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p11-24



APARTHEID DIGITAL EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA: ATUALIZAÇÕES DO RACISMO BRASILEIRO

APARTHEID DIGITAL IN TIMES OF REMOTE EDUCATION:
REINVENTION OF BRAZILIAN RACISM

APARTHEID DIGITAL EN TIEMPOS DE EDUCACIÓN REMOTA:
ACTUALIZACIONES DE RACISMO BRASILEÑO

Suiane Costa Ferreira¹

RESUMO

Em meio à pandemia causada pelo novo coronavírus, as instituições de ensino paralisaram suas atividades presenciais e implementaram estratégias de educação remota, o que expôs o *apartheid* digital no qual os estudantes brasileiros se encontram. Este artigo objetiva descrever e analisar como o racismo no Brasil vem operando para excluir a população negra do acesso à educação e como este sistema de opressão em meio à pandemia se atualiza sob a forma da exclusão na participação na educação remota. Para isso, o artigo apresenta uma breve historiografia da educação escolar brasileira desde o período colonial até o presente momento. Por fim, o artigo descreve a política de hierarquização racial e a legitimação dos arranjos sociais excludentes, possibilitados pelas desigualdades educacionais e exclusão digital, o que coloca os estudantes negros fora do atual processo emergencial de ensino e aprendizado, perpetuando desigualdades educacionais, sociais e raciais no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

Apartheid Digital, Pandemia, Educação, População Negra.

ABSTRACT

In the midst of the pandemic caused by the new corona virus, educational institutions have paused their on-site activities and implemented remote education strategies, which exposed the digital apartheid in which Brazilian students find themselves. This article aims to describe and analyze how racism in Brazil has operated to exclude the black population from access to education and how this system of oppression is being reinvented in the midst of the pandemic through exclusion from their participation in remote education. In order to do so, this article presents a brief historiography of Brazilian school education from the colonial period until the present moment. Finally, the article describes the policy of racial hierarchization and the legitimization of exclusionary social arrangements, made possible by educational inequalities and digital exclusion, which places black students outside the current emergency process of teaching and learning, perpetuating educational, social and racial inequalities in Brazil.

KEYWORDS

Digital Apartheid, Pandemic, Education, Black Population.

RESUMEN

En medio de la pandemia causada por el nuevo virus corona, las instituciones educativas han pausado sus actividades presenciales y han implementado estrategias educativas remotas, que exponen el apartheid digital en el que se encuentran los estudiantes brasileños. Este artículo tiene como objetivo describir y analizar cómo el racismo en Brasil ha funcionado para excluir a la población negra del acceso a la educación y cómo este sistema de opresión se actualiza en medio de la pandemia mediante la exclusión de su participación en la educación remota. Para hacerlo, este artículo presenta una breve historiografía de la educación escolar brasileña desde el período colonial hasta el momento presente. Finalmente, el artículo describe la política de jerarquización racial y la legitimación de los arreglos sociales excluyentes, posibilitados por las desigualdades educativas y la exclusión digital, que coloca a los estudiantes negros fuera del actual proceso de emergencia de enseñanza y aprendizaje, perpetuando las desigualdades educativas, sociales y raciales en Brasil.

PALABRAS CLAVE

Apartheid digital, Pandemia, Educación, Población negra.

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou que o mundo vivenciava uma pandemia causada pelo novo coronavírus, reconhecendo a presença geográfica do vírus e da COVID-19 (Coronavirus Disease 2019) em vários países e regiões do mundo. Nesse contexto, as instituições de ensino públicas e privadas paralisaram suas atividades temporariamente na tentativa de conter a transmissão do vírus. No dia 4 de junho, dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2020) mostravam que mesmo após o controle do vírus em alguns países, os fechamentos provocavam ainda um impacto em 64,4% da população estudantil do mundo (1.127.737.072 estudantes afetados).

Com a interrupção das aulas presenciais, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343/2020 que autorizou as instituições de ensino a substituírem aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia. Neste contexto emergencial, as instituições de ensino implementaram a educação remota, sendo esta entendida como a mudança temporária da entrega dos conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa devido a situação de crise (ARRUDA, 2020).

As instituições de ensino (em sua maioria de natureza privada) implementaram a educação remota digital, onde as aulas são transmitidas por sistemas de webconferências (por meio de aplicativos, redes sociais, plataformas virtuais ou TV aberta), de modo síncrono e/ou assíncrono, na tentativa de efetivar interações e organizar a aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial.

Na rede pública, a exemplo do município de São Paulo, a estratégia da educação remota foi implementada baseada em cadernos de atividades pedagógicas divididos por disciplinas e faixas etárias, distribuídos para os alunos da rede (FIOCRUZ, 2020). Mas apesar dessas iniciativas, as redes estaduais e municipais de ensino, que concentram mais de 80% dos alunos de ensino médio no país, interromperam suas aulas (PORTAL GAZETAWEB, 2020).

Em uma sociedade desigual, as crises ocorrem, impactam e são processadas de forma desigual (VOMMARO, 2020), por isso as estratégias da educação remota não alcançaram todas as famílias do mesmo modo. Segundo Vommaro (2020), as condições de moradia, as possibilidades de os pais acompanharem os exercícios, os recursos tecnológicos, o acesso aos materiais, as remessas pelas escolas são desiguais, desse modo, as questões socioeconômicas influenciam diretamente e fazem com que alguns alunos sejam incluídos e sigam o seu processo de aprendizado, enquanto outros são excluídos, usurpados do seu direito à educação em meio à pandemia.

Sobre as desigualdades, é importante destacar que no Brasil a pobreza tem cor e é preta. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), 55,8% da população se declara negra (somatório dos pretos e pardos) e demonstram uma maior situação de vulnerabilidade social: rendimento médio domiciliar per capita de R\$ 934 contra R\$ 1.846 da população branca; no estrato dos 10% com menor rendimento per capita 75,2% são negros enquanto 23,7% são brancos; no mercado de trabalho, os negros representam 64,2% da população desocupada e 66,1% da população subutilizada; 44,5% da população negra vivem em domicílios com a ausência de pelo menos um serviço de saneamento básico contra 27,9% na população branca. Esses indicadores de renda, ocupação,

acesso à moradia e condições de habitação demonstram haver no Brasil uma sobreposição entre cor e pobreza, evidenciando uma maior vulnerabilidade social construída a partir do racismo.

O racismo é um sistema de opressão que estrutura as desigualdades às quais estão submetidas a população negra no Brasil, pois incide sobre ela e determina suas condições sociais por gerações. Segundo Almeida (2019, p. 21) o racismo é sempre estrutural, pois é um elemento que integra a “organização econômica e política da sociedade, fornecendo o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”, produzindo pobreza, desemprego e privação material.

Como elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento, nos processos educativos, nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros que se expressa, entre outras formas, nas diferenciações de acesso à tecnologia. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD) Contínua (IBGE, 2020), que investigou em 2018 o tema suplementar sobre Tecnologia da Informação e Comunicação, mostram que apenas 48% da população indígena, 55% das pessoas pretas e 57% das pessoas pardas utilizaram computador pelo menos uma vez na vida, demonstrando as diferenças de acesso à tecnologia no país.

Em meio à pandemia causada pela COVID-19 e a emergencial educação remota implementada, as escolas privadas possuem maior capacidade de seguir com suas atividades visto que o seu alunado temos equipamentos tecnológicos necessários e contam com apoio dos pais ou responsáveis. Mas poucas escolas públicas conseguiram se adaptar com a mesma rapidez aos métodos da educação remota e, dificilmente, seus alunos (em sua maioria negra e pobre) contam com pacotes de dados suficientes, computadores ou com o apoio pedagógico familiar.

Estes alunos em maior vulnerabilidade social agregam questões que vão além da falta de acesso à tecnologia digital para efetivar a educação remota, muitos deles vivem em habitações precárias, dividem poucos cômodos com muitas pessoas e não encontram condições psicológicas e estruturais que os estimulem ou permitam estudar.

Essas desigualdades diante da educação remota expõem o *apartheid* digital já cotidianamente vivenciado no país. Para Bonilla e Oliveira (2011), o *apartheid* digital pode ser entendido como a desigualdade de acesso de grandes contingentes populacionais às tecnologias da informação e comunicação.

Apartheid é uma palavra que significa separação. Foi um regime de segregação racial implantado na África do Sul até a democratização do país. Segundo Sabbatini (2000), *apartheid* digital é a expressão utilizada para caracterizar a separação, o abismo de diferenças formado entre a parte da população que usa computador, acessa a internet etc., e os que não têm acesso a esses recursos.

É um gigantesco e dramático fosso entre uma minoria “plugada” no mundo moderno e uma grande massa “sem-internet”. No Brasil, essa segregação entre aqueles que têm acesso à tecnologia digital e os que não têm é transversalizada pelas dinâmicas do racismo, colocando majoritariamente a população negra na experiência da exclusão tecnológica, que por sua vez promove uma exclusão socioeconômica.

Para a população brasileira negra e pobre, essa situação de exclusão não surge como fruto da atual crise sanitária gerada pelo novo coronavírus. Considerando a historiografia da educação escolar brasileira percebe-se a constituição de um sistema educacional excludente que se inicia desde o período colonial até o presente momento para atender aos interesses econômicos (NUNES, 2014). O racismo vem se reinventando e se atualizando para manter sempre a estrutura social segmentada e organizada basicamente em função da origem étnica, perpetuando desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

Este artigo, considerando todo o cenário apresentado acima, tem como objetivo produzir um ensaio teórico-reflexivo de como o racismo no Brasil vem operando para excluir a população negra do acesso à educação e como este sistema de opressão em meio à pandemia causada pelo novo coronavírus se atualiza sob a forma da exclusão de participação na educação remota.

2 PERÍODO DA ESCRAVIDÃO E PÓS-ABOLIÇÃO

Segundo Nunes (2014), a educação formal do negro no Brasil se destaca pela intencionalidade em não promover nenhuma ação destinada a ele que melhore a sua existência, entendendo que o objetivo dos corpos pretos na sociedade colonial sempre foi trabalhar para servir à economia, portanto não poderiam receber uma educação caracterizada por ser eminentemente aristocrática.

A Constituição imperial de 1824 previa a educação primária gratuita a todos os cidadãos influenciada pelo discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes e o alto índice de analfabetismo no país. Mas o título de cidadão excluía os escravos e indígenas, para os quais bastava o aprendizado através da oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica (PASSOS, 2012; ORAMISIO et al., 2013).

Nas leis provinciais de 1837, essa exclusão foi ratificada proibindo-se de frequentar as escolas públicas as pessoas que padecessem de moléstias contagiosas e os escravos e pretos africanos ainda que livres ou libertos (NUNES, 2014), o que pode ser entendido pelo perigo que o acesso à leitura e a escrita poderia representar para a estabilidade da sociedade escravocrata.

Apesar das proibições formais à escolarização dos escravizados, estudos identificam o registro de crianças negras na instrução pública em Minas Gerais, ainda na vigência da monarquia imperial e problematizam esse fato ao sugerir que, por atender à população negra, mestiça e pobre, a instrução pública foi sendo organizada com precariedade em sua estrutura pedagógica e material (PASSOS, 2012). Desse modo, a educação atuou como importante instrumento de dominação do povo negro, ora excluindo ora ofertando serviço de educação pouco qualificado.

Em 1854, o decreto nº 1.331 estabeleceu que os escravos não seriam admitidos nas escolas públicas em nenhum dos níveis de ensino e a instrução de adultos negros libertos dependeria da disponibilidade de professores. Em 1878, o decreto nº 7.031 permitiu a matrícula de negros libertos acima de 14 anos nos cursos noturnos.

No ano seguinte, suspendeu-se o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas, no entanto, eles dependiam da autorização dos seus senhores e das suas condições físicas depois de

um dia de árduo trabalho, o que na prática dificultava o acesso às escolas. Apesar disso, foi a partir desse momento que alguns escravizados aproveitaram as brechas e passaram a frequentar a educação formal e tornaram-se agentes para promover o letramento de outros negros em espaços informais (ORAMISIO et al., 2013).

Em 1888 aconteceu a abolição legal da escravidão, sem implementação de medidas de proteção, sem mecanismos de inclusão, sem a presença de políticas direcionadas aos negros recém libertos, relegando-os a uma situação de exclusão e miséria. Sem a exclusão ancorada na lei, o racismo se atualizou a partir de uma política eugenista e produziu mecanismos para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, como a acusação de que faltavam vestimentas adequadas, que havia a ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, assim como para adquirir material escolar e merenda (NUNES, 2014).

Em 1911, o Decreto nº 8.659 implantou a cobrança de taxas nas escolas, privilegiando as elites e excluindo mais uma vez o povo preto que após a abolição não havia sido inserido no mercado de trabalho (NUNES, 2014). Lembrando um ditado popular que diz “vai estudar pra virar gente”, ao excluir sistematicamente o negro do direito à educação, mantinha-se essa população ocupando um não lugar na sociedade, tendo sua humanidade negada. A Constituição Federal de 1934 institucionalizou o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos.

A Lei Afonso Arinos (nº 1390) em 1951 proibiu a discriminação racial no Brasil, sendo este o primeiro código brasileiro a incluir entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça e cor da pele. Contudo, foi considerada pelo movimento negro uma lei insuficiente que efetivamente não incidia sobre a estrutura social marcada pela desigualdade na qual se encontravam os negros no Brasil (GRIN; MAIO, 2013).

3 PERÍODO DA DITADURA MILITAR E REDEMOCRATIZAÇÃO

Os anos 1960 e 1970 foram marcados pelo silenciamento da opressão da ditadura militar, que fez “desaparecer” a questão racial do debate público e construiu o mito da democracia racial, pois se não havia discriminação racial, não havia porque criar medidas públicas para assegurar a igualdade racial (PASSOS, 2012).

A partir da década de 1960, os movimentos negros se fortaleceram e conseguiram tensionar pela ampliação da rede de ensino público em todo o país, tornando possível o ingresso de mais negros nas salas de aula, mas as relações raciais no interior das escolas permaneceram discriminatórias. Apesar desta ampliação da rede de ensino público, esse foi um período de vivência de um ensino tecnicista militar e a intensificação de uma linguagem racista, por meio de insultos, agressões e estereótipos pejorativos (NUNES, 2014), que ao invés de serem meras percepções individuais e inadequadas sobre os negros, possuíam uma dimensão política, legitimando os arranjos sociais excludentes.

A partir dos anos 1970, o movimento negro passou a denunciar a seletividade do modelo educacional vigente que, excluindo a história e o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares, afastava a classe popular (majoritariamente negra) do processo de aprendizagem, pas-

sando a reivindicar a incorporação no currículo de conhecimentos voltados para o legado histórico e cultural do negro (NUNES, 2014).

O debate sobre o racismo e as desigualdades raciais ganhou novas proporções com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 1980, ainda que muitas vezes essas questões estivessem escamoteadas no debate sobre justiça social e distribuição de renda. Entretanto, Passos (2012) descreve que a atuação das organizações negras passou a ser mais incisiva na denúncia do mito da democracia racial e do racismo, localizando-os na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. Isso resultou, na segunda metade da década de 1990, no reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo e da necessidade de criação de políticas de ações afirmativas voltadas à população negra.

Nas discussões para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, não foi aceito que se desse nenhum tratamento específico à questão racial, insistindo na falácia da democracia racial brasileira (PASSOS, 2012). Em 2003, a Lei nº 10.639 implantou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira nos níveis fundamental e médio do ensino brasileiro.

Mas Santos, Pinto e Chirinéa (2018) apontam alguns fatores que vêm dificultando a operacionalização desta lei, como: desconhecimento teórico e epistemológico dos professores e demais membros das equipes escolares sobre a dinâmica das relações étnico-raciais, bem como acerca de conteúdo específico sobre fatos, conceitos e avanços tecnológicos dados a partir de uma matriz afro-brasileira; falta de transversalização dos saberes da cultura afrobrasileira nas diversas disciplinas que compõem o currículo e a contestação em relação à validade de uma lei que impõe o trabalho de repertórios oriundos de matrizes africana e afro-brasileira ou a não consideração deste como prioritário.

Em 2012, a Lei nº 12.711 implantou o sistema de cotas raciais nas universidades, surgindo o descontentamento da sociedade sob o falso pretexto da meritocracia (PASSOS, 2012). Em 2018, pela primeira vez na história da educação brasileira, as pessoas pretas e pardas corresponderam à maioria (50,3%) no ensino superior em universidades e faculdades públicas (IBGE, 2019). Contudo, é preciso lembrar que esta população continua tendo a maior dificuldade de permanência na universidade.

Os aspectos históricos apontados demonstramos processos desiguais que brancos e negros trilharam para acessar a educação neste país. Mas essa não é só uma história circunscrita ao passado, pois a história presente expõe as marcas do racismo institucionalizado que segue, perpetuando uma sistemática exclusão educacional e tecnológica.

4 PERÍODO DA PANDEMIA PELO NOVO CORONOVÍRUS

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada em 2015 pelos países membros das Nações Unidas, reconheceu a importância de se disseminar informação e que a habilidade de grupos se conectarem (que ocorre prioritariamente por meio da internet) representa um acelerador do progresso da humanidade, propondo um mundo com alfabetização e letramentos universais (TEIXEIRA, 2017).

Surge, assim, o debate acerca da inclusão digital, que se relaciona ao acesso às tecnologias digitais e à informação que circula em rede, mas também aos saberes e competências necessários para se uti-

lizar essas tecnologias a fim de localizar, interpretar, avaliar, gerir e organizar a informação desejada (BONILLA; OLIVEIRA, 2011). A inclusão digital para todos os seguimentos sociais é atualmente imprescindível para o exercício da cidadania, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades, competências e a melhoria das condições de vida, aproveitando-se das potencialidades das ferramentas tecnológicas.

A PNAD Contínua (IBGE, 2020) mostrou que uma em cada quatro pessoas não tem acesso à internet no Brasil, o que representa cerca de 46 milhões de brasileiros. 41,6% das pessoas que não acessam a rede não o fazem por não saber usar. Para 11,8% o serviço de acesso à internet é caro e para 5,7% o equipamento necessário para acessar a internet (celular, computador, tablet) também é caro. Para 4,5% das pessoas em todo o país que não acessam a internet, o serviço não está disponível nos locais que frequentam (IBGE, 2020).

Ou seja, mesmo que queiram, não conseguem contratar um pacote de internet. Esses dados revelam o *apartheid* digital vivenciado no país, o qual “impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede” (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p.30).

a PNAD Contínua (IBGE, 2020), considerando aqueles que navegam na internet, mostra que 65% dos pretos e 61% dos pardos utilizam a internet exclusivamente pelo celular, numa proporção superior às pessoas brancas (51%), pois estas possuem outros dispositivos. Uma das críticas que se coloca quanto ao uso do celular para acesso à informação em meio à educação remota diz respeito à incompatibilidade dos arquivos entre diferentes dispositivos e o tamanho da tela, o que dificulta o acompanhamento das atividades na educação remota para aqueles que possuem apenas o celular como dispositivo de acesso à rede.

Enquanto uma parte da população (majoritariamente branca segundo o IBGE) acessa os recursos disponíveis em rede a partir da sua casa, com equipamentos de áudio e vídeo, possibilitando a participação na educação remota emergencial, outra parte da população (majoritariamente negra) só tem acesso a essas tecnologias a partir da escola ou dos centros públicos, instituições essas temporariamente fechadas por conta do distanciamento social, o que conseqüentemente impede o acompanhamento das atividades educativas. O acesso às tecnologias constitui-se como condição técnica básica e imprescindível para efetivação da inclusão digital. Vemos, assim, uma concentração de pobreza e uma desconcentração de oportunidades, agravando as desigualdades educacionais e sociais no país.

Alguns jornais vêm entrevistando pais e alunos durante este período de distanciamento social e o que se vê, nos bairros periféricos, é o não acompanhamento dos processos educativos remotos. “A conexão foi cortada há seis meses, após o pai caminhoneiro não ter mais condições de bancar o contrato” (PORTAL R7); “Uma vez por semana, a jovem vai até a casa da avó, onde consegue ter acesso ao *wi-fi*, para baixar conteúdo” (PORTAL G1); “Avisada sobre o aplicativo, ela usa a internet do vizinho, tentou baixar, mas não conseguiu entrar nas aulas” (PORTAL G1).

A partir destes recortes vemos uma inclusão precária, instável e marginal. Esta dificuldade de acesso às tecnologias pela população negra e pobre é o reflexo, não do acaso, mas de decisões políticas sobre a implementação de tecnologias, garantia de acesso à internet e à informação, que deveriam acontecer enquanto direitos essenciais para todos.

Encontra-se em tramitação o projeto de Lei nº 2.599/2020 que dispõe sobre aplicação dos recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações para o ensino remoto. De acordo com o projeto, o dinheiro será destinado para a educação básica pública durante a emergência de saúde provocada pela COVID-19 e poderá ser usado na aquisição de computadores e serviços de acesso à internet. Mas, enquanto este projeto não é aprovado e operacionalizado, os alunos, negros e pobres, são excluídos da educação remota emergencial.

No contexto da pandemia, existe ainda o recorte de gênero que deve ser pontuado. Os cruzamentos entre raça e gênero demonstram que há uma especificidade na realidade das mulheres negras no Brasil, surgindo o fenômeno da feminização da pobreza, entendida como o aumento na diferença de níveis de pobreza entre os domicílios chefiados por mulheres e aqueles chefiados por homens ou casais (SZUL; SILVA, 2017).

São as mulheres negras as mais atingidas pelo empobrecimento (IBGE, 2019). O crescimento de mulheres chefes de família ocasionou um maior impacto no aumento da pobreza e da exclusão social, porque considerando a maternidade e a necessidade de adentrar o mercado de trabalho, as mulheres acabam por se submeter a situações de subocupações (SZUL; SILVA, 2017). Com o aumento dos subempregos ou desempregos durante a pandemia, muitas mulheres precisaram continuar disputando o sustento da sua família e, devido à paralisação das aulas presenciais, suas filhas passam a cuidar dos lares e dos irmãos menores na sua ausência. Esta sobrecarga doméstica também contribui com o afastamento das alunas das atividades da educação remota.

Outro ponto de destaque refere-se ao fato de que muitas dessas crianças têm na merenda escolar a sua principal refeição diária e esta falta de comida pelo fechamento das escolas também influencia os processos de aprendizagem. No Brasil, o racismo causa a pauperização da população negra, mas o recorte de gênero coloca a mulher preta chefe de família e, conseqüentemente seus filhos, em uma preocupante situação de vulnerabilidade.

Segundo Davis (2016, p.45), é preciso compreender que “a gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas”. A partir desta interseccionalidade de opressões, o racismo no Brasil se estrutura e impede a mobilidade social da população negra e a coloca nos espaços de maior vulnerabilidade, ocupando os subempregos ou empregos informais, as favelas, as escolas públicas sucateadas, na marginalização e na exclusão da educação remota digital.

A exclusão educacional vem ocorrendo mesmo que a educação remota não aconteça mediada pelo digital. Quando algumas escolas públicas elegeram a estratégia de envio de atividades impressas para seus alunos, não considerou a impossibilidade dos correios de entregar tais materiais em ruas sem identificação oficial ou sem ordenação numérica, com é o exemplo de muitas comunidades ou favelas no Brasil. Não considerou ainda que estes alunos periféricos, majoritariamente negros e pobres, precisariam além da atividade impressa enviada de outros materiais como lápis, borracha ou cadernos para realizar as atividades escolares.

Por fim, na educação remota os alunos contam com o auxílio dos pais ou responsáveis para mediar o processo de aprendizado. Contudo, dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF,

2018) mostram que apenas um terço dos brasileiros negros entre 15 e 64 anos têm alfabetismo consolidado. Assim, ao não vivenciarem um adequado processo de alfabetização e letramento, os pais ou responsáveis por crianças negras tornam-se impedidos de contribuir com o aprendizado dos seus filhos em meio à educação remota.

A não garantia de alfabetização plena para a população negra no Brasil faz parte da longa história de exclusão escolar conforme descrito neste artigo e a exclusão da participação na educação remota emergencial define-se como uma atualização deste racismo estrutural, promovendo a segregação entre aqueles que podem e os que não podem continuar seu processo educativo. Considero este como um momento de atualização do racismo, pois trata-se da volta do mesmo, mas sob outra forma, uma outra roupagem que assegura sua continuidade e reafirma o discurso segregacionista. Ocorre a adaptação da velha narrativa a novos cenários, o que lhe confere dinamicidade e vitalidade. Essa forma nova do racismo mostra que ele ainda se encontra vivo e operando as dinâmicas sociais no Brasil.

Todo este contexto de desigualdades diante da educação remota emergencial se atualiza sob a forma do aprofundamento do *apartheid* digital que ratifica a exclusão dos negros na sociedade brasileira sob diferentes formas. Segundo Castells (2005), a exclusão digital pode se apresentar de três grandes formas.

Primeiro não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente (CASTELLS, 2005, on-line).

A educação remota emergencial perpetua as desigualdades e dá robustez ao processo colonial de exclusão social da população negra no Brasil. Não se trata apenas do não acesso às tecnologias de informação e comunicação, mas a um letramento digital insuficiente, a atualização da negação dos direitos humanos, da cidadania e da dinâmica de geração de novos direitos para esta população.

Ao apontar que as escolas e as secretarias de educação vêm realizando esforços para ofertar a educação remota em meio à pandemia, mas sem considerar o conseqüente fortalecimento do *apartheid* digital, que destacadamente incide sobre a população negra brasileira, não afirmo que estas instituições criaram os processos excludentes, mas ratifico que estes são por elas reproduzidos.

De acordo com Almeida (2019), as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo com um de seus componentes orgânicos. Assim, as instituições educacionais são racistas porque a sociedade é racista. Isto não significa aceitar os fatos, mas indicar que se desejarem promover mudanças, as instituições precisarão “atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito” (ALMEIDA, 2019, p. 48), assumindo políticas que efetivamente combatam o *apartheid* digital.

Após os quase quatro séculos de escravidão no Brasil, não se produziram mecanismos efetivos de inclusão social para a população negra em todo o período pós-abolição. Das senzalas os negros

foram para as favelas, como descreve a música cantada por Lazzo Matumbi: “no dia 14 de maio eu saí por aí, não tinha trabalho, nem casa nem pra onde ir. Levando a senzala na alma, eu subi a favela, pensando em um dia descer, mas eu nunca desci”. Hoje, a maioria da população negra no país é pobre por conta dessa herança escravocrata. O racismo estrutural permite que a desigualdade racial seja vivenciada sob a forma de pobreza, desemprego, privação material, educacional e tecnológica.

O Estado brasileiro privou a população negra de oportunidades ao produzir um sistema educacional excludente, que foi se reinventando, se atualizando, para manter os status sociais e as hierarquias raciais, determinando aqueles que podem ter acesso às tecnologias e às informações e aqueles que não podem. Em meio à pandemia e a estratégia da educação remota adotada, esse *apartheid* digital ficou bastante evidenciado.

Os negros acessam as escolas (estão todos matriculados), mas são barrados de participarem da aprendizagem. Mesmo que esta exclusão não atinja a todos os estudantes negros, comprovadamente temos uma parcela significativa que não foi incluída na educação remota, logo esses alunos existem e precisam ser incluídos neste estado democrático de direitos.

Manter o *apartheid* digital na atual sociedade tecnológica e informacional impede a formação de diferentes competências que predisõem a formação de pessoas mais questionadoras e defensoras de aspectos relacionados à sua dignidade e à sua cidadania (TEIXEIRA, 2017). Quanto mais conscientes e atentos às informações, maiores são as probabilidades dos negros se insurgirem frente às situações de desigualdade vivenciadas e de problematizarem os lugares sociais estabelecidos. Portanto, a manutenção do *apartheid* digital opera como estratégia de controle social impedindo as micro-emancipações e a formação de uma comunidade negra mais forte, consciente e autônoma.

5 CONCLUSÃO

Este artigo descreveu como ao longo da história da educação brasileira as políticas públicas, ou a ausência delas, operaram para produzir desigualdades sociais, tentando conservar a população negra como mão de obra explorada, submissa, sem direitos à informação, melhor qualificação e mobilidade social. A inserção dos negros na educação brasileira constituiu-se, portanto, em uma trajetória marcada por conflitos, contradições, racismo e exclusão.

A pandemia causada pela COVID-19 expôs e aprofundou o *apartheid* digital vivenciado pelos estudantes brasileiros, ao demonstrar que o Estado fracassou na inclusão digital efetiva dos estudantes negros desde a educação básica até a educação superior, por meio da não oferta de tecnologia, do não acesso à rede, do não letramento digital, de condições inadequadas de moradia, entre outros.

As desigualdades acumuladas na experiência social da população negra, potencializadas por meio dos processos de escolarização, permitem que frente à educação remota emergencial o racismo se atualize e mantenha a política de hierarquização racial e legitimação dos arranjos sociais excludentes, que coloca os estudantes negros fora do atual processo de ensino e aprendizado, perpetuando desigualdades educacionais, sociais e raciais no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

ARRUDA, E.P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BONILLA, M.H.S.; OLIVEIRA, P.C.S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, M.H.S.; PRETTO, N.L. (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

CASTELLS, M. **O caos e o progresso**. 2005. Disponível em: <http://www.softwarelivre.org/news/3751>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **As redes municipais de educação diante da pandemia**. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/redes-municipais-de-educacao-diante-da-pandemia/>. Acesso em: 4 jun. 2020.

GRIN, M.; MAIO, M.C. O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. **Topoi**, v. 14, n. 26, p. 33-45, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece/>. Acesso em: 1 jun. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2018. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=23205&t=sobre>. Acesso em: 1 jun. 2020

INAF – Instituto Paulo Montenegro. **Brasil 2018**: indicador de alfabetismo funcional: resultados preliminares. Disponível em: https://www.ibopeinteligencia.com/arquivos/Inaf2018_Relat%C3%B3rio%20Resultados%20Preliminares_v08Ago2018.pdf/. Acesso em: 15 jun. 2020

NUNES, R.B. História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22, de 28 a 31 de outubro de

2014. **Anais [...]**, Natal, 2014. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1001>. Acesso em: 10 jun. 2020.

OROMISIO, A.S *et al.* A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. Congresso Nacional de Educação, 11, 23 a 26 de setembro de 2013. **Anais [...]**, Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

PASSOS, J.C. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **EJA em debate**, v.1, n. 1, 2012.

PORTAL Gazetaweb. 2020. Disponível em: https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2020/05/internet-nao-chega-a-34-dos-alunos-da-rede-publica-que-fizeram-enem_106635.php/. Acesso em: 10 jun. 2020

SABBATINI, R. **Apartheid Digital**. 2000. Disponível em: <https://www.renato.sabbatini.com/correo/cp000623.html/>. Acesso em: 4 jun. 2020.

SANTOS, E.F; PINTO, E.A.T; CHIRINEA, A.M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educ. Real.**, v. 43, n. 3, p. 949-967, 2018.

SZUL, K.D.; SILVA, L.M. Feminização da pobreza no Brasil. II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais, 23 a 25 de outubro de 2017. **Anais [...]**, Santa Catarina, 2017.

TEIXEIRA, A.V.O. **O acesso à internet: elemento de inserção social e desenvolvimento humano**. 2017. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização em Direitos Humanos) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/>. Acesso em: 4 jun. 2020.

VOMMARO, P. O mundo em tempos de pandemia: certezas, dilemas e perspectivas. **Rev. Direito e Práxis**, Ahead of print, v. xx, n. xx, 2020.

Recebido em: 25 de Junho de 2020

Avaliado em: 6 de Julho 2020

Aceito em: 30 de julho 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

1 Doutora em Educação e Contemporaneidade; Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
E-mail: sucacosta02@gmail.com

