

EDUCAÇÃO E COMUNIDADES EM RECUPERAÇÃO

Liliana Rodrigues

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Portugal.

lilianagr@staff.uma.pt

Introdução

A pandemia trouxe-nos diversas lições e sobre ela foram criadas, de forma oficial, diversas narrativas e a sua relação com a Educação. A criação destes discursos permite que se sistematize, neste artigo, através da análise documental, e respetiva interpretação, a informação veiculada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), HundrED.Org., pelo Banco Mundial e Ministério da Educação de Portugal.

Sobressai, em todos os documentos destes organismos, a conclusão primeira de que a pandemia por COVID-19 revelou os fossos educacionais mostrando que, mesmo nas democracias mais consolidadas, o acesso à educação não foi garantido quando os mais jovens e as crianças precisavam. Isto leva-nos a uma outra discussão, muito querida aos liberais: mais ou menos Estado? Claramente, durante e na pós-pandemia, sem o Estado teríamos o crescimento de mais desigualdades, precisamente porque essas disparidades assentam em estruturas sociais, económicas e culturais dissemelhantes.

No entanto, “O Estado não é só «a» arena onde diferentes grupos se confrontam para legitimarem e estabelecerem as suas próprias necessidades e os seus próprios discursos sobre essas necessidades, como também é formado e transformado, quer ao nível do conteúdo, quer ao nível da forma, através desses confrontos” (Apple, 1999, p. 86).

O acesso à educação

O acesso à educação está longe de estar democratizado. Foi esta a grande lição dos anos de pandemia e com “o estado de emergência vieram ao de cima, em *open-space*, os fossos educacionais. As desigualdades estruturais, sociais, económicas e culturais são as causas dessas disparidades e mostram que o acesso à educação está longe de estar democratizado (Rodrigues & Fraga, 2020, p. 10).

HundrED & OECD (2020) referem que 87% das pessoas consideram que a pandemia aumentou as desigualdades; apenas 6% consideram que os sistemas educativos estavam preparados para a pandemia e 17% acreditavam que os seus líderes estavam a aprender com as respostas educativas de outros países. Num outro trabalho, desenvolvido pela OCDE e publicado em setembro de 2021, (pp. 3, 8-11) ficamos a saber que, durante o *lockdown* global:

- 165 países fecharam as escolas;
- 1500 milhões de crianças e jovens foram afetados;
- 80% da população estudantil do mundo inteiro estiveram sem aulas presenciais;
- 60.2 milhões de professores que não estavam nas salas de aula tradicionais;
- Cresceram as preocupações com a cibersegurança dos estudantes em ambientes digitais;
- Num total de 14.7 milhões de trabalhadores da área da saúde, em toda a UE, 87% são mulheres e estas não tinham como garantir o dever de vigilância dos filhos;
- Enquanto 47% dos diplomados podem trabalhar em casa, apenas 6% dos que trabalham sem qualificações podem fazê-lo.

No documento *The State of Global Education* (OECD, 2021, pp. 6-7) é referido que no caso português, os serviços dos correios e as forças de segurança tinham a tarefa de levar os trabalhos escolares às casas dos estudantes impossibilitados de aceder à educação à distância. Em França, 5% dos estudantes não têm acesso à internet e aos computadores. Itália criou e ofereceu cursos online para os pais aprenderem a lidar com a pressão relacional do confinamento. No Japão, por exemplo, as famílias foram reembolsadas dos pagamentos de propinas de forma a aumentar os orçamentos familiares e, em vários distritos, a alimentação foi entregue nas casas das famílias menos favorecidas.

Na China, as famílias também receberam no domicílio as refeições de forma a evitar que tivessem de sair e na Catalunha foram criados cartões de crédito para serem usados em qualquer estabelecimento de alimentação.

Em média, nos 30 países com dados comparáveis para todos os níveis de educação, as escolas pré-primárias foram fechadas por 55 dias, as escolas primárias por 78 dias, as escolas básicas por 92 dias e as escolas secundárias por “101 dias entre 1.º de janeiro de 2020 e 20 Maio de 2021” (OECD, 2021, p. 10 [trad. da autora]). O número de dias de fechamento escolar representa aproximadamente 28% do total de dias de instrução durante “um ano acadêmico típico na pré-escolar e mais de 56% no nível secundário, em média, nos países da OCDE” (OECD, 2021, p. 10 [trad. da autora]).

Continua o mesmo documento referindo que, após um fechamento quase sistemático de escolas na maioria dos países em meados de março de 2020, as abordagens divergiram significativamente entre setembro de 2020 e a primeira parte de 2021. Com “200 dias sem escola estiveram países como a Colômbia, Costa Rica, República Tcheca, Lituânia, México, Polónia e Turquia. Com menos de 50 dias sem escola estiveram a Noruega, Nova Zelândia e Espanha. (...) Bélgica, França, Espanha e Suíça não fecharam totalmente suas escolas secundárias entre janeiro e maio de 2021” (OCDE, 2021, p. 10 [trad. da autora]).

O impacto do encerramento das escolas

Fechar uma escola significa impactos não apenas nas crianças e jovens, mas, também, nas estruturas tradicionais do trabalho e dos trabalhadores que são pais e que têm o dever da vigilância para com os menores. As famílias com estatutos socioeconómicos mais baixos foram a que mais expostas estiveram à desigualdade de escola *online*, ou em sistema remoto.

According to Eurostat, an average of 22.5% of people under the age of 18 across the EU Member States in 2019 were at risk of poverty or social exclusion. This figure ranged from 11.7% in Slovenia to 35.8% in Romania. The highest risk of poverty or social exclusion in the EU-27 (40.3%) was recorded among single persons with dependent children. (Koehler, Psacharopoulos & Graaf, 2022, p. 35)

Ainda assim, os dados mostram que o impacto da pandemia no mercado de trabalho parece distribuído de forma mais equilibrada pelos níveis de

ensino que os trabalhadores detêm “do que durante a última crise financeira global” (OECD, 2021, p. 10 [trad. da autora]). Ao nível do desemprego entre jovens de 25 a 34 anos mal qualificados, nos países da OCDE, a taxa apenas aumentou “2 pontos percentuais a mais em 2020 do que em 2019” (OECD, 2021, p. 33 [trad. da autora]). Também o género acarretou disparidades: a taxa de desemprego entre as mulheres sem conclusão do ensino básico foi de 12% em 2020, em comparação com a taxa de desemprego de 10% entre os homens.

A variação ano a ano das horas trabalhadas durante o segundo trimestre de 2020 caiu apenas 8,5% entre os trabalhadores altamente qualificados, enquanto entre os trabalhadores sem ensino secundário caiu 24%.

Younger women without upper secondary attainment are particularly affected by high unemployment. On average across OECD countries, the unemployment rate among women without upper secondary attainment was 11.9% in 2020, compared to 10.3% among men. With higher educational attainment levels, unemployment levels tend to be not only lower, but also similar between men and women. On average across OECD countries, the difference between the unemployment rates of women and men is 1.6 percentage points among adults with upper secondary or post-secondary non-tertiary attainment and 0.4 percentage point among tertiary educated adults. (OECD, 2021, p. 35)

Indicadores de recuperação das comunidades

Apesar de todos os prejuízos e danos desta pandemia, existem indicadores animadores de recuperação para as comunidades. Apesar de as taxas de desemprego terem aumentado entre 2019-2020, a verdade é que o impacto desta crise sanitária foi distribuído de forma mais uniforme em termos de mercados de trabalho e entre adultos com níveis educacionais diferentes se tivermos a crise financeira de 2008 como referência comparativa.

As mulheres mais jovens e sem ensino secundário foram as mais afetadas pelo desemprego durante a pandemia por COVID-19. Outro dado interessante, refere-se à percentagem dos NEET que não se alterou significativamente. Em relação à educação de adultos o número de inscritos diminuiu 18% a 25%. O número de ofertas de emprego online caiu em mais 40% em 2021 no período pandémico. Ainda assim, nas comunidades em geral, há ainda o desejo de promoção de uma cultura de inovação e desenvolvimento

de competências pedagógicas digitais. No entanto, precisamos de lideranças que saibam lidar com a desigualdade estrutural, superando-a.

O problema do desemprego assume uma importância crucial, tornando-se urgente uma discussão mais aprofundada, especialmente quanto à sua relação com as divisões raciais e de sexo (...). (Apple, M., 1999, p. 86).” Também aqui teremos que olhar para a relação entre o desemprego e os migrantes, sabendo que “a migração fora da UE e a mobilidade dentro dos Estados-Membros têm sido afectadas pelas condições de vida, desemprego e diferentes modos de discriminação. (Rodrigues, 2018, p. 21)

Em 2020, 5,1% da população da União Europeia (UE) eram cidadãos não europeus. 8,2% de cidadãos nasceram fora desta União e 0,6% eram refugiados (Koehler, Psacharopulos & Graaf, 2022). Por si só, as crianças e jovens que se enquadram nestes contextos ficaram em dupla desvantagem devido a circunstâncias de natureza pessoal e familiar.

In 2019 – the year before the COVID-19 outbreak – 33,200 children were newly arrived in Europe, constituting a 7% increase compared with 2018. Of these children, 9,000 were unaccompanied or separated, and 17,500 were undergoing resettlement procedures (UNHCR, UNICEF, & IOM, 2020). Shortcomings in data collection mean that the exact numbers of children and adolescents belonging or perceived as members of racial or ethnic minority groups are not known. The most sizeable communities in Europe are estimated to be 19 million European Muslims, eight million Black Europeans, and seven million Roma (ENAR, 2015). (Koehler, Psacharopulos & Graaf, 2022, p. 24)

Pandemia, educação e migração

Os refugiados, os migrantes e as minorias étnicas estiveram sujeitos a condições de vulnerabilidade maiores do que os restantes cidadãos. Também “em todos os países ocidentais, as probabilidades de desemprego são muito superiores nos trabalhadores «não especializados» (manuais) do que nos indivíduos de ocupações profissionais (não manuais)” (Apple, 1999, p. 120).” Sabendo que os migrantes tendencialmente são trabalhadores não especializados além de maior exposição ao desemprego ficam ainda à mercê de discriminações e xenofobias. Conforme Koehler, Psacharopulos & Graaf:

In addition, refugees, migrants, and ethnic minorities were also subject to an increase in racist and xenophobic incidents linked to the COVID-19 outbreak. In many countries, xenophobic developments during the pandemic followed pre-existing patterns of discrimination, targeting migrants from areas with limited or no risk of COVID-19 infection or long-term residents (D'Ignoti, 2020). Children assumed to be of Asian origin faced harassment and discrimination. This is likely to have had an impact on their feelings of safety and emotional well-being (Guadagno, 2020). (Koehler, Psacharopoulos & Graaf, 2022, p. 25)

No caso europeu, há uma grande vontade em canalizar a formação dos migrantes numa base de ofertas de emprego. Isto significa uma formação que fica dependente da volatilidade do mercado de emprego (ferramenta Skills-OVATE). “A percentagem de migrantes tende a ser maior em regiões com níveis elevados do PIB, boas oportunidades de emprego e um histórico de migração” (Dijkstra, L., 2021, p. 33). No caso da UE, quase todos os Estados-Membros têm mais migrantes de países terceiros do que migrantes nascidos na UE.

O Luxemburgo é uma exceção clara, com 40% de migrantes nascidos na UE face a 13% nascidos fora da UE. De um modo geral, há poucos migrantes de países terceiros no leste da UE - exceto nos Estados bálticos, onde uma percentagem significativa da população nasceu na Rússia. (Dijkstra, 2021, p. 161)

Isto significa, de algum modo, a tradição das culturas educativas hegemónicas decidirem o programa das políticas de formação e educação e delas fazer depender “o poderoso programa económico e familiar” (Apple, 1999, p.41). Quer dizer, quem tem o poder de decidir o quê que o Outro vai aprender tem o poder de definir o seu lugar na estrutura social. “O conceito de hegemonia refere-se a um processo em que os grupos dominantes de uma determinada sociedade se unem, de modo a formarem um bloco social que mantém e garante a sua liderança perante os grupos dominados” (Apple, 1999, p.41).

Neste sentido, não é por acaso (e não será obviamente a única razão) que a taxa de emprego dos migrantes de países terceiros, além de ter aumentado, é mais visível, por comparação ao 7.º Relatório da Coesão, nos homens (Dijkstra, 2021, p. 34).

A despesa com a educação na União foi de cerca de 5% “(pouco menos de 5% do PIB em 2019) e proteção do ambiente (pouco menos de 1% do PIB ao longo do período). Em contrapartida, a despesa em saúde aumentou de cerca de 6,5% em 2007 para 7% em 2019. (Dijkstra, 2021, p. 249)

A Agenda de Competências para a Europa em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência de 2020 prevê, por uma questão de justiça social, que o Primeiro Pilar Europeu dos Direitos Sociais seja realizado: o acesso à educação e à formação ao longo da vida. “Até 2030, é proposto no âmbito do Plano de Ação sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais que pelo 60% das pessoas no grupo etário 25-64 devem participar em formação todos os anos” (Dijkstra, 2021, p. 142).

A partir daqui é visível que esta educação ao longo da vida faz parte de “repertórios políticos.” (Hake, 2021, p. 24)

Assim, a educação converte-se num produto, tal como o pão ou os carros, e a única cultura que vale a pena abordar é a «cultura empresarial» e as destrezas flexíveis, conhecimentos, disposições e valores, necessários para a competição económica. (Apple, 1999, p. 47)

A COVID-19 exigiu muitas respostas da política pública, mas exigiu muito mais daqueles que estavam no terreno e que viam, em *open space*, as desigualdades crescentes daqueles que já tinham e têm muito a perder.

Com as consequências dos diferentes confinamentos, os mais frágeis tiveram de lidar com impactos devastadores no que diz respeito aos direitos fundamentais e tais circunstâncias, que sabemos terem sido excecionais no caso das democracias consolidadas, nem sempre garantiram a não discriminação no acesso dos cuidados sociais, de saúde e atividades desportivas e culturais.

Pessoas com necessidades especiais, migrantes, minorias étnicas, crianças refugiadas e desfavorecidas foram vítimas de novas desigualdades, perante a COVID-19, precisamente por serem oriundas de contextos já anteriormente desprotegidos e desauxiliados. Isto significa que é necessário um apoio acrescido no quadro de recuperação destas comunidades por parte, particularmente, do poder local. É urgente que a recuperação das comunidades seja capaz de lidar com as desigualdades estruturais, superando-as, mostrando, investido e priorizando os que mais precisam.

Targeted support can take different forms: the provision of in-school and after-school small group tutoring, summer schools, counselling for specific students according to their social and emotional needs, an enhanced emphasis on metacognitive and collaborative learning, on oral language interventions, but also on other forms of pedagogical interventions that are supported by evidence and seem appropriate in the local context. Such interventions need to take into account that schools are both social hubs that support the development of students' socioemotional skills and well being and centres of their local communities. (Koehler, Psacharopoulos & Graaf, 2022, p. 4)

Não são apenas as comunidades locais que precisam de apoio para a sua recuperação do ponto de vista social e económico e, até mesmo, de saúde. A comunidade escolar como um todo nacional compreendeu, mais do que nunca, a importância da comunicação regular com as famílias e da formação ao longo da vida, particularmente no que diz respeito à educação à distância e/ ou remota. Por outro lado, os sistemas educacionais mostraram-se ser ainda frágeis no que concerne à garantia de uma aprendizagem digital.

No caso europeu existem mais de três dezenas de orientações legislativas europeias sobre a educação na era digital. Os dados não nos favorecem como europeus, conforme Relatório do PE A8-0173/2018:

- 44% da população da UE entre os 16 e os 74 anos não possuem competências digitais básicas;
- 19% da população europeia não possui quaisquer competências digitais;
- 27% dos licenciados em engenharias são mulheres;
- 20% dos licenciados em informática são mulheres;
- 19% dos trabalhadores das TIC têm uma mulher nas chefias;
- A percentagem de homens no sector digital é 3.1 vezes superior à percentagem de mulheres;
- Adultos desempregados tendem a cair na desvantagem das competências digitais.

Conclusão

Precisamos de estratégias políticas efetivas para a educação digital e do reforço da formação de professores. A aposta tem sido feita em bibliotecas

digitais, mas essa oferta é, ainda, insuficiente. A pandemia mostrou que padecemos de estruturas de formação não inclusivas e que temos de levar a cabo intervenções específicas por grupos etários de estudantes.

Isto significa perceber a transformação dos sistemas de educação e formação para uma sociedade digital democrática. Essa formação tem de ser centrada no estudante e deverá ter em conta questões como ciberhigiene, cyberbullying, cibersegurança, proteção de dados, ciberassédio e literacia mediática. Só com uma educação colaborativa, onde ocorra o acesso e a criação de conhecimento, é que poderemos desenvolver melhor essa ideia que há tanto tempo perseguimos: a realização da educação integral.

Das comunidades em recuperação, percebemos que mais democracia significa, também, mais inclusão no mundo digital. De quem? De todos, mas com particular atenção dos estudantes com NEE, grupos minoritários, das comunidades migrantes, dos jovens que entram na estatística do abandono precoce, desempregados de longa duração, das pessoas com baixas qualificações e dos seniores.

As pessoas mais instruídas têm três vezes mais probabilidade de usar a internet para a aquisição de novas competências e criação de novas oportunidades do que aquelas com níveis educacionais mais baixos, que corremos o risco de que a tecnologia se torne uma ferramenta de capacitação para os privilegiados, em vez de uma oportunidade para todos. (SEC, 2008, p. 2629)

Assim, as instituições educativas devem garantir:

- a redução de encargos a todos os níveis;
- a promoção de intercâmbios transfronteiriços;
- programas de literacia nas línguas minoritárias e regionais da UE;
- a mudança das práticas institucionais e pedagógicas.

Aos professores pede-se uma formação inicial e contínua adequadas e que sejam criados centros de transformação digital. A formação contínua digital deve ser integrada como tempo de trabalho de forma flexível e, acima de tudo, como intercâmbio de boas práticas. Só assim teremos comunidades resilientes, com lideranças fortes, combinado sistemas autónomos com respostas coletivas.