

Número extraordinario "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas"

Opinión

A Covid-19 e o Direito à Educação

Candido Alberto Gomes *
Susana Oliveira e Sá
Enrique Vázquez-Justo
Cristina Costa-Lobo

Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal

Uma pandemia, como a do Coronavírus-19, rapidamente espreada pelo processo de globalização, lembra que a História é marcada por elas. Não só a História da Medicina e das ciências, como a social, econômica, demográfica e outras vertentes. Na Idade Média, a Europa padeceu com a Peste Negra, que, em suas reiteradas ondas, teria matado cerca de um terço da população total medieval (há estimativas entre 20% e 50%). Em povos predominantemente analfabetos, agravou-se a obsessão com a morte e a salvação, com o recrudescimento iconográfico das representações macabras. Predominaram sentimentos de solidão, medo, perseguição aos judeus, como costumeiros bodes expiatórios, e apreensão pela vinda do Anticristo e do Juízo Final (Jouan, 2018). A educação, religiosa, era para poucos e padeceu com a morte de professores e alunos.

Hoje não poderia se replicar, pois são bem diversas as condições de saúde, educação, alimentação e higiene. Combinação das pestes bubônica, pneumônica e septicêmica, todas bacterianas, encontrariam armas poderosas. No entanto, hoje enfrentamos vírus, que nem merecem o status de seres vivos, e vivemos a xenofobia, as agressões ao pessoal de saúde e aos imigrantes e, em lugar do Anticristo, convivemos com governos populistas autoritários. Estes impõem narrativas em vez de fatos, subestimam os males, demoram a agir e aumentam substancialmente o preço em vidas. Tentam conciliar vidas e mercados, como se pudessem combinar água e azeite. A educação de sociedades desiguais se recolhe às casas de quem a tem, com os equipamentos de que dispõem, a estratificar mais ainda as conhecidas disparidades escolares.



*Contacto: candidoacg@gmail.com

Que mundo é este?

Primeiro, entre as perspectivas do mundo contemporâneo, Habermas (2007) situa a crise de legitimidade do sistema capitalista pela incapacidade de atender às suas promessas. Com efeito, a grande recessão de 2008 e anos seguintes abalou convicções de que a mão invisível do mercado pudesse aumentar as riquezas, até para os não ricos. Agora, tendo se reerguido da mesma recessão, a bicicleta da economia de consumo, necessitando correr sempre mais para equilibrar-se, tem que parar repentinamente pela pandemia e encostar-se em algum sítio. Mercados ou pessoas? Falso dilema, pois não há economia sem pessoas. E que economia tínhamos antes de 2018? Um décimo por cento da população de renda mais alta obteve duas vezes mais crescimento que os 50% mais pobres (Alvaredo et al., 2018). Para este grupo o incremento da renda tem sido lento ou nulo. A concentração



segue ritmos diferentes conforme a região e o país. A desigualdade é considerada extrema no Brasil, Oriente Médio e África do Sul: nestes os 10% mais ricos captam 55-65% da renda nacional. Ainda mais incisivo, relatório da Oxfam (2014) afirma que, num mundo de sete bilhões de pessoas, as 85 mais ricas detêm a mesma riqueza de 3,5 bilhões de habitantes com menor renda.

Como a concentração econômica chama a concentração política, as normas pendem na direção dos poucos, em processo cumulativo. Nesta paisagem, multiplica-se a evasão fiscal (eufemisticamente, otimização fiscal), a erosão da democracia, dos valores de igualdade e solidariedade, dos direitos humanos, ao passo que ascendem nacionalismo, xenofobia, racismo, misoginia e populismo. O mal-estar se expressa em temores de dominação ao longo de pelo menos três fendas tectônicas: a perda do papel de superpotência e a introversão para o nacionalismo; o declínio ao menos quantitativo da supremacia da etnia branca, com o agravamento do racismo e da xenofobia, e o ocaso do poder patriarcal pela misoginia, ou seja, pelo desafio das mulheres pelos seus direitos. Mason (2019) acrescenta ainda, no ataque ao humanismo, o símbolo dos *zombies*, entes exponencialmente autorreplicáveis pela infecção ou matança, pois o homem, pela tecnificação, corre o risco de se tornar híbrido ou dominado por autómatos dotados de inteligência artificial (Chazal, 2018).

Ao tecer estes medos, remetemo-nos ao mal-estar na civilização (Freud, 2011), às vésperas da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, época também de nacionalismos obtusos, destruição da democracia e procura de super-homens nietzscheanos. De fato, está mais ou menos claro que a globalização falhou e se incorpora na carência de legitimidade da ordem social. Aliás, a paisagem esboçada pela atual pandemia indica que a democracia estável faz bem à saúde pública, ao contrário de Estados frágeis, conflitivos políticos e/ou militarmente. Consulte-se, por exemplo, para vários países o tempo entre o Primeiro caso e a tomada de medidas, especialmente a de recolhimento.

Em estudo sobre a decadência de sociedades e culturas, Diamond (2006) indaga por que certas sociedades tomam decisões catastróficas. Estes fracassos aparecem, por exemplo, no declínio da Ilha da Páscoa, dos maias ou ainda o genocídio de Ruanda. Resultam, entre

outros fatores, da incapacidade de uma sociedade inteira ou de grupos em conflito decidirem de modo não efetivo: podem não antecipar o problema, não o verem ou, pior, se negarem a percebê-lo e ser malsucedidos nas tentativas para resolvê-lo. Podem evocar experiências anteriores diferentes, ou ter-se esquecido delas ou simplesmente não dispor de antecedentes. Podem cegar-se para lentos processos de deterioração, negá-los ou não serem capazes de contrariar grupos cujos objetivos colidem com os de outros, como as minorias em geral. Assim, com interesses amparados por leis e costumes, pode-se chegar a processos imparáveis de superexploração de grupos sociais e da natureza. A pobreza premente pode levar a pensar só no hoje, como valores individualistas podem impedir a cooperação. Dogmas supostamente científicos também podem guiar nações para o abismo.

Neste sentido, a distância entre ideologia e realidade pode ser fatal. A perspectiva superestimada do poder militar pelo III Reich levou à destruição e à divisão da Alemanha, pois via o que queria ver. O real escapa quando surge a percepção fatalista de um desastre como castigo divino, a exemplo da Peste negra. Por sua vez, a ideologia laica é prévia à realidade, internamente bem concatenada, mas não reflete fielmente a realidade. É como óculos coloridos pelo pensamento carregado de determinados desejos. No calor da competição e do conflito nega-se a ciência em suas conclusões contrárias aos anseios. Ou se falsifica a ciência, cobrindo a ideologia com as suas vestes, como no caso das teorias de superioridade racial, antes mesmo do século XX.

No caso da pandemia há lições precedentes em abundância, ao passo que hoje existem muito mais recursos que na Peste negra ou na influenza de 1918-19. Contudo, a dinâmica globalizada da economia, com pequenos grupos muito influentes sobre o poder político, opõe-se ao recolhimento domiciliar. Mesmo sabendo que a quebra da quarentena implica a perda de numerosas vidas, estabelece-se o conflito com a economia que “não pode parar”. Os óculos coloridos ocultam as desigualdades sociais, como a estratificação social dos serviços de saúde, as limitações do teletrabalho para todos, para o precariado (Standing, 2007) e para certas ocupações, como o próprio pessoal da saúde. Como parar o futebol, as diversões, os restaurantes e bares ou o turismo? Melhor declarar as advertências como mentiras.

Então, é fácil negar o problema ou varrê-lo para baixo do tapete, visto que a própria escassez de testes limita a detecção de casos de contaminação pelo Coronavírus-19, bem como o número de mortos por esta causa. É mais fácil subestimar mortos que desempregados. Surgem então notícias, certamente ficcionais, de um país inteiro sem contaminados. Ou se amplia a definição de atividades essenciais conforme a pressão dos interesses. Ou se recorre a muitos outros estratagemas, a exemplo da negação da ciência. Como na defesa do Brexit, se os peritos se opõem, basta negar-lhes razão e colocar os eleitores contra eles. Com a pletera global de dados certos e incertos e de informações falsas e verdadeiras, um leigo pode ler uma pesquisa e difundir conclusões enganosas sobre um medicamento, pois não tem condições para tal. Se matar, importa menos a realidade que a ilusão de uma boia momentânea, oferecida, de preferência, por um carismático “salvador”: o carisma poderá estender-se ao medicamento. Ou pode-se negar a deterioração do clima ou o esgotamento de recursos não renováveis. Pode-se até financiar pesquisas para confirmar visões ideológicas: o tabaco não é tão mau assim ou os combustíveis fósseis não são tão poluentes. Nesta simplificação, vem a denunciada morte da competência (Nichols, 2018), nas tentativas de um suposto debate horizontal entre palpites de leigas. Os e o conhecimento científico, embora falível, de pessoas com dezenas de anos de estudo e pesquisa.

Os momentos presentes levam a reflexões sobre os Estados, a cujos desdobramentos assistiremos durante longos anos após a pandemia. Em áreas de nebulosidade, esbatem-se os limites entre ideologias e ciência, entre ciência e política. Foucault (2016), ainda no século passado, formulou o conceito de biopolítica, aplicável plenamente a um surto pandêmico. Com base no conceito de soberania, Estados exerciam há séculos o seu poder sobre a vida, inclusive a sexualidade, e a morte, por intermédio do Direito e das instituições. A guerra se concebia como dever e direito de os cidadãos morrerem e matarem, inclusive praticarem o genocídio, aliás, de história milenar (Bryant, 2016).

Com a ascensão da ciência e da tecnologia, os Estados passaram a utilizá-las para penetrar corpos e vidas individuais. Como novo poder organizador das forças, sutilmente coercitivo, o Estado tanto autoriza e pune ações, como orienta condutas. A saúde pública e a demografia se tornaram cruciais para um sistema econômico caracterizado pela busca racional do lucro (Weber, 2004). Observadas as doenças, epidêmicas, endêmicas ou não, as desigualdades do tratamento de saúde vieram a ser aplainadas pelo Estado de bem-estar social. Com o declínio deste, a privatização da saúde, como da educação, tornou-se parte do austero receituário internacional para redução da despesa pública, dos déficits e do tamanho do Estado (Carnoy, 2003). Receituário, aliás, que, depois desmentido, augurava riqueza e melhoria de vida para todos. Desse modo, a competição era concebida como a chave não só para os serviços serem melhores, como também para indivíduos e grupos alcançarem acesso a eles. As desigualdades se legitimavam com base na crença (em ideologia se crê, não se testam hipóteses racionalmente) em que todos ou a maioria podiam obter a riqueza e que os serviços, em livre competição, se aprimoravam. Daí a adoção de princípios de mercado e quase mercado para a saúde e a educação.

As tensões contemporâneas desmentem, ao menos em parte, dois paradigmas clássicos do processo decisório: o do ator racional e o do comportamento organizacional (Allison, Zelikow, 1999). O primeiro é um fruto tardio da modernidade, fundamentado na escolha racional, em um cosmos cartesiano. O segundo remete à ordem estatal burocrática: os governos constituem uma constelação de organizações



frouxamente articuladas, em cujo topo se situam os chefes governamentais. Estes têm como limite de escolha as rotinas existentes para as organizações empregarem suas capacidades. Vale para a saúde e a educação, como para a guerra. Até onde podem ir? Uma pandemia desvela a ineficiência e a inefetividade das burocracias, a lembrar que estas são *kratós*, poder. Testadas nos seus limites, tendem a paralisar-se – e os governantes se revelam capazes ou incapazes, recebendo os prêmios e sanções do eleitorado quando lhe resta voz. Veja-se a vitória do governo da República da Coreia pela condução da crise.

Dentre os três citados, o paradigma com maior poder explicativo desta e outras crises é o político: os atores, situados em diferentes posições do governo se envolvem em jogos simultâneos, hierarquicamente superpostos. As decisões e ações emergem destes jogos como resultantes políticos, isto é, produtos de compromissos, conflitos e confusão de altos funcionários com interesses e influências desiguais. A ciência e a ideologia, esta dissimulada em ciência, além dos meios de comunicação de massa, são armas nestas arenas. Para vencer, hoje tende a importar menos o que é fato do que é narrativa elaborada para determinados fins e momentos, inclusive com a expressão eufemística de *fake news* (ou,

como um provérbio português, tempo de guerra, mentira como terra). Tão densa e envolvente a névoa que mal se percebem os contornos dos atores e o caráter de verdades e mentiras esgrimidas.

Déficits públicos supostos, quase sempre em números redondos, aterrorizam o povo: o país está no vermelho! (Por que vermelho?) Vultosos recursos anunciados, se liberam na verdade em conta gotas, quando gotejam. Intrigas estatísticas correm entre leigos desconhecedores das suas manhas. O tempo é instrumento de dois gumes: a curto prazo, pode oferecer uma ilusão, para atender aos anseios de solução simples, à velocidade da luz; a longo prazo, é ensombrado por desmentidos. Há políticos prestidigitadores que conhecem riscos e vantagens do tempo, da memória e do esquecimento, de anseios e decepções, como se tirassem coelhos da cartola.

Eis que, no ocaso do Estado providência, emergiu o Estado-Empresa (Musso, 2019), embrenhado na mitologia do mercado e da respectiva dogmática, como a do Estado mínimo e da famosa mão, afinal, tão visível. Se a política pode ser comparada a arenas superpostas, as influências do contexto tendem a favorecer os atores mais poderosos. Nos orçamentos públicos, desde longa data, as dívidas e seus serviços levam a palma sobre a educação e a saúde (Amadeo et al., 1994). Afinal, os Estados, apesar de terem História, território e população, são continuamente avaliados, de maneira similar a grandes empresas, por agências de notação financeira, de modo que não se pode em sã consciência desprezar os seus efeitos, como no caso de uma moratória.

Assim, a pandemia patenteia as desigualdades verticais, enquanto situa as pessoas na horizontalidade de seres humanos iguais e vulneráveis, mais ou menos suscetíveis ao contágio, todas, os mortais. Subdesenvolvimento, classe, casta, etnia, gênero são vetores da diferenciação social e da distribuição de direitos e deveres. Ao estabelecer o teletrabalho, as pessoas se dividem entre aquelas, de status mais alto, que podem executá-lo e as, de status mais baixo, que não podem e mais se expõem, isto é, são candidatas mais prováveis à morte. Reverberam as notícias sobre a violência doméstica contra as crianças, meninas e mulheres, quando, na quarentena, elas se tornam reféns perfeitas. Claro que as mulheres continuam a acumular papéis e a responder a demandas ainda mais exigentes, porque sua socialização foi para isto: tornar-se mulher, do segundo sexo (De Beauvoir, 2015), no quadro de uma divisão obtusa do trabalho.

Num jogo de espelhos, saúde e educação se miram: ambas refletem as desigualdades sociais e para elas contribuem; uma reforça as desigualdades da outra. Este mundo assimétrico se alimenta de uma agenda de competição e conflito, não de direito e justiça; de exclusão, não de economia para o bem comum (Tirole, 2018). Enquanto isso, a Agenda de 2030 corre o risco de esmaecer-se com uma nova recessão e o aumento da pobreza (Mirga-Menoyo, 2018). Vejamos: a saúde depende de conhecimentos, atitudes e condutas desenvolvidos pela educação. É preciso lembrar a SIDA? Por seu lado, pessoas sem saúde não conseguem chegar ou manter-se na educação. E ambas contribuem ao empobrecimento.

Na interseção das fendas sociais, o confinamento é solução essencial, mas como fazê-lo quando os grupos familiares são numerosos e vivem aglomerados em sub-habitações? Como prover educação a distância se aos domicílios faltam condições para estudo e/ou equipamentos eletrônicos? Como proceder, por exemplo, em Bangladesh, com 55% da população urbana a viver em favelas e com 12% da população sem eletricidade? Ou na Guiné Bissau, com proporções, respectivamente, de 82% e 74,0% (World Bank Data, 2020). Não cabe surpresa ao ler notícias, como a de um país de renda média alta, com

cerca de 18 milhões de habitantes, contar com pouco mais de 500 ventiladores. Ou que, em outro, uma populosa província se revele incapaz de identificar e sepultar os mortos, acumulados nas casas, hospitais e ruas, com efeitos multiplicativos de contaminação.

Como se depreende, abordar uma pandemia envolve aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, todos eles intrincados. A ficção já o tinha deixado claro em *La peste*, de Albert Camus (1947). Oran, na Argélia, pelas proporções da pandemia, é metáfora da Guerra e do Holocausto microcosmo de um mundo globalizado, onde se entrecruzam fluxos humanos, econômicos, financeiros, sob a égide da sociedade em rede (Castells, 2000). O filósofo se detém nas consequências psicossociais do fenômeno. Hoje perguntamo-nos sobre o sentido da vida e da morte em novas e mais amplas circunstâncias.

No âmbito desta complexa rede, hoje em grande parte virtual, situam-se as implicações educativas. Se há quarentena, cada um se confina à sua casa. As escolas ficam vazias. Como as tecnologias do século XXI diferem das de Oran, recorre-se à educação a distância e ao estudo em casa. A súbita mudança choca-se com o caráter transmissor da educação. Após uma ampla avaliação sobre o que um programa havia mudado, um colega disse: “Se alguma coisa muda rapidamente em educação, desconfiem!” Durkheim (2013) a subscreveria.

Então, a pandemia apresenta pelo menos dois impactos: primeiro, o da mudança árdua e rápida, ou seja, o contrário do que acontece em reformas educacionais. Segundo, uma interrupção das atividades docentes – discentes, no tempo e nos planos curriculares. O tempo, as interrupções, as mudanças de rota na educação constituem factos muito significativos para indivíduos e grupos. Os desafios requerem estudos *ex-post* sobre processos, implicações e consequências.

1. Educação: Grandezas e mazelas

A educação dentro de cada país tem suas grandezas e misérias, inexoravelmente desnudadas e, pior, ampliadas em situações críticas. Entre as misérias situam-se as desigualdades no direito humano de acesso. Pela comparação internacional, algumas são transversais: áreas urbanas e rurais, áreas urbanas mais e menos favorecidas, mulheres e homens, renda maior ou menor, maiorias e minorias, ambientes socioculturais mais e menos privilegiados, espaços e equipamentos adequados ou não para o aproveitamento, na escola e em casa. Estes divisores se superpõem, interagem entre si, entram em sinergia e se manifestam como caixas amplificadoras de som. Os mesmos efeitos têm a cobertura, eficiência, efectividade, qualidade e igualdade dos sistemas de saúde (se, de fato, chegam a ser sistemas). Assim, tanto se pode desenhar um mapa da mortalidade por Covid-19, onde morrem mais pessoas socialmente menos favorecidas, inclusive as minorias étnicas, como se pode projetar um mapa das desigualdades educacionais e do agravamento das diferenças entre alunas/os. No caso da pandemia, por exemplo, dados do Reino Unido (2020) são candentes: negros do sexo masculino apresentavam 4,2 vezes mais probabilidades que mulheres e homens brancas/os. Para



mulheres negras do sexo feminino, as probabilidades eram de 4,3 vezes. Homens das etnias de Bangladesh e Paquistão, tinham 1,8 vez maior probabilidade que homens brancos.

Em um círculo acumulativo, as/os alunas/os menos privilegiados se enriquecerão menos com os currículos informais e se esquecerão de parte dos conhecimentos escolares anteriores. A educação a distância, de facto, é uma promissora alternativa, com os seus grandes avanços. Esta modalidade supera limites de tempo e espaço, mas constitui uma pequena revolução nos processos educativos – e revolução, pela sua natureza, não rima sociologicamente com educação, como citado acima. Ademais, grande parte dos professores carece da formação e prática, tendo que improvisar nestes momentos de emergência. Utilizada por redes de serviços educativos geridas segundo os moldes da *nova economia*, implica controles centrais (cada ato do docente no computador pode ser lido), maior carga de trabalho, raramente paga e assim geradora de mais-valia, afora insatisfações nada negligenciáveis (Castro, 2016; Dwevedi, Sengar e Solanki, 2019; Luongo, 2018; Luz e Ferreira Neto, 2016). Assim, este “admirável mundo novo” também apresenta obstáculos e desvantagens. Tendo como um dos seus objetivos históricos a democratização, a educação a distância, dependendo da sua qualidade, pode tornar-se um entrave, em particular para as/os alunas/os com menor acesso ao capital cultural, isto é, as/os que têm em seu domicílio pessoas com menores possibilidade de as/os apoiar, menos livros em casa (preditor relevante do aproveitamento em pesquisas quantitativas) e menor domínio de técnicas e hábitos de estudo, que desembocam no processo de saber estudar e desenvolver a sua autonomia. Pior para aquelas.es que não têm acesso a equipamentos eletrônicos, quando o acesso à educação a distância é quase nulo. São questões a considerar antes da retomada em 188 países, com 1,5 bilhão de alunas/os e 63 milhões de professores (Unesco. Institute for Statistics, 2020). Os números, de 7 de maio de 2020, poderão estar mais altos quando chegarem à/ao leitor/a e indicam as graves proporções da crise.

Mais pormenorizadamente, quais seriam as proporções deste alunado? A OCDE (2020) apresenta dados do PISA-2018, teste aplicado a jovens de 15 anos. Considere-se que, antes desta idade, filtros socioeducacionais já eliminaram uma parte da coorte, em especial nos países em desenvolvimento. Nove por cento das/os participantes da avaliação, em média, declararam não ter espaço sossegado para estudar em suas casas. Mesmo na República da Coreia, um quinto das/os alunas/os não contava com estas condições. No caso da Indonésia, Filipinas e Tailândia esta proporção girou em torno de 30%. Quanto ao acesso a computador, os números eram ainda menos risonhos: na Indonésia só 34% das/os alunas/os tinham este acesso, pedra fundamental para assegurar o direito humano à educação. Nos Estados Unidos virtualmente todas/os as/os discentes das escolas classificadas como favorecidas contavam com este recurso, porém a proporção era de cerca de 75% nos estabelecimentos menos favorecidos. No Peru, os dados eram, respectivamente, de 88% e 17%, como reflexo das disparidades regionais, setoriais, sociais e educativas. No México o acesso à internet atingia 94% das/os alunas/os nas escolas privilegiadas e 29% nas menos privilegiadas.

Quanto à proporção de computador por estudante, o valor médio da área da OCDE era de 0,8. Esta é uma declaração, alerta-se, que pode incluir computadores a aguardar reparos, com escassa disponibilidade (se a/o diretor/a corre o risco de pagar pelo seu desaparecimento, tende a limitar locais e horários) e com dificuldades de uso por desconhecimento de docentes e discentes. No entanto, na Albânia, Brasil, Grécia, Marrocos e Vietnã havia um computador para cada quatro estudantes. As/os professoras.es preparados para integrar dispositivos digitais ao ensino, segundo

declarações das/os diretoras.es, em média, na área da OCDE, correspondeu a 65% dos estudantes. Na Suécia os professores foram considerados capazes de fazê-lo para 89% dos estudantes nas escolas favorecidas, embora apenas 65% nas unidades menos favorecidas. Aprofundando mais, os professores com tempo suficiente para preparar aulas com uso de dispositivos digitais, em média, na zona da OCDE, foram de 60%, enquanto no Japão a cifra foi de 10%. O acesso a plataformas *online* de aprendizagem, também segundo declararam as/os diretoras.es, ainda na área da OCDE, foi de aproximadamente 50%. Contudo, em Cingapura e na Dinamarca a relação era de nove computadores para cada dezena de alunos. Em contraste, na Argentina, Japão, Luxemburgo e Marrocos, era de menos de 30%.



Outro capítulo é a África, onde o uso das redes tem aumentado substancialmente, mas se precisa indagar primeiro se há eletricidade: na Nigéria, 54,4% da população dela dispõem; em Angola, 41,9% e na República Centro-Africana, 30,0% (World Bank, 2020, dados de 2017). Além da solução de continuidade, com efeitos psicológicos, sociais e pedagógicos, as/os estudantes, nestas circunstâncias, dependem de livros e equipamentos eletrônicos. Mais

ainda, as escolas servem refeições: escola fechada é sinónimo de fome. Como estudar? Parte dos distritos escolares dos Estados Unidos e Canadá e autoridades educacionais britânicas pode assegurar alimentação. E outros países? Só em um Estado brasileiro, com mais de 21 milhões de habitantes, apenas no fim de abril a burocracia conseguiu assegurar um benefício a 380 mil alunos da sua rede estadual. Entretanto, na América Latina, o Haiti, aliás, primeiro país a proclamar a independência na América Latina, tomou a louvável iniciativa de estabelecer uma plataforma de educação a distância. Lamentavelmente, além da escassez de equipamentos, a eletricidade só chega a 43,8% da população total e a população urbana a viver em favelas é de 74% (World Bank, 2020, dados respectivamente de 2017 e 2014). Em consideração às condições vigentes, o país visa, na etapa seguinte, à difusão de programas pela televisão e rádio, inclusive rádios comunitárias, como estão a fazer vários países africanos.

Mesmo em países-membros da OCDE, a leitura destas estatísticas mostra o efectivo risco de os estabelecimentos fechados amplificarem as assimetrias no direito à educação. Em Espanha e Portugal, por exemplo, utiliza-se a televisão pública durante a semana, de modo a atingir o maior número possível de discentes, pois o direito humano à educação é universal. Em numerosos países combinam-se condições tão adversas como as aglomerações de sub-habitações, onde o isolamento é inviável, a pobreza, a miséria, as fragilidades infraestruturais e da rede escolar. Espera-se que a pandemia não se prolongue, contudo, a pausa lectiva presencial já constitui uma solução de continuidade no ano lectivo.

Enfim, as fracturas da sociedade deixam a penumbra para se tornarem expostas: a miséria, a pobreza, os sem teto, os imigrantes, as minorias em geral, a agonia de quem perdeu trabalho e emprego, a falta de cidadania de dirigentes, a crença em ideologias, a introversão das burocracias em seu próprio favor, a instrumentalização de acções políticas, a liberação de verbas para os aliados (Mateus, primeiro os meus, depois os teus!) e todo o

conhecido cortejo de consequências quando os meios levam a palma sobre os fins e certos fins justificam os meios.

Que nos aguarda depois?

Que nos aguarda no regresso às aulas, depois da pandemia Covid-19? Para além de todos os fatores atrás descritos, a resposta à pergunta deve levar em consideração as reações psicológicas à crise pandémica, compreendendo também os aspetos sociais da vida da população em que a crise ocorre, e, em particular, as reacções de alunas/os e professoras.es.

A História regista que a ocorrência de doenças contagiosas infecciosas produz a eliminação de vidas humanas. Consequentemente, as informações e, mais ainda, a experiência direta de manifestações pandémicas desencadeiam uma emoção de medo, que sendo exacerbada pelos media, pode produzir o colapso. Ora, neste caso, as crianças e adolescentes são um grupo muito suscetível à influência dos mass media.

Uma vez que o perigo da epidemia da Covid-19 é objetivo e, enquanto persistir a ausência de vacinas e de tratamento específico, o reconhecimento de que a observância de comportamentos preventivos é o principal fator na limitação da doença (Gerhold, 2020), será necessário evitar que o ímpeto da ameaça afete negativamente a saúde mental das crianças e adolescentes (Hawrylucket et al., 2004), especialmente durante a quarentena (e.g., o ter de enfrentar o perigo objetivo da epidemia).

Em Portugal algumas medidas foram tidas em conta: i) A Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e a Confederação Nacional das Associações de pais: “Família, Trabalho, Escola e Covid-19” criaram um gabinete de crise Covid-19 da OPP. A OPP disponibiliza, gratuitamente, um conjunto de webinars, em particular no âmbito da Educação Inclusiva. ii) O Consórcio Maior Empregabilidade (CME) está a conceber um relatório denominado “Contributos para a Promoção da Empregabilidade Jovem em Contexto de Covid-19” com o objetivo de reunir uma série de contributos das Instituições de Ensino Superior portuguesas, no sentido de propor algumas medidas a implementar após Covid-19, no sentido de retomar a promoção da empregabilidade jovem, evitando uma nova crise como a de há dez anos atrás; iii) O Observatório de Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior (ORSIES) está a conceber um Relatório denominado "Ensino Superior e Responsabilidade Social em Tempos de Covid-19", com o objetivo de compilar todas as ações de responsabilidade social (internas e externas) que as Instituições de Ensino Superior portuguesas têm desenvolvido durante a pandemia de coronavírus.

Vários factores ancorais deveriam ser tomados em consideração para a preservação da saúde psíquica das pessoas (Freeman, 2020): a) garantir a distância social; b) garantir a estabilidade económica; c) criar uma rede para fornecer ajuda psicológica na situação de quarentena e pandemia; e, acrescentamos, d) dar mais importância ao aprender do que ao ensinar.

Se alguns destes factores foram valorizados e concretizados por alguns governos de alguns dos Estados considerados mais ricos, noutros foram descurados, no todo ou em parte.

Se a), b) e c) dispensam explicação, a alínea d) merece uma reflexão.

Num contexto conturbado, perturbados pela obrigação de afastamento da família mais alargada e das/os amigas/os de convívio diário, será que as crianças e jovens estarão psiquicamente predispostos para o ensino? E as/os suas/eus professoras.es



conseguirão ensinar de modo eficaz? Apesar de profissionais, estes não são robôs, são seres humanos, também psiquicamente condicionados, tal como as/os suas/eus alunas/os. A ênfase posta na dimensão aprendizagem ganha aqui um sentido mais profundo, como aprendizagem significativa, aquela que, efetivamente tem significado para o aluno, naquele momento, e não a prévia programação curricular. Logo, a estratégia aconselhável não seria seguir o currículo, mas, sim, o ritmo da/o aluna/o, as necessidades da/o aluna/o. Aprende-se com um pião a rolar no chão, aprende-se a ouvir uma história contada por um/a colega, ou por um/a autor/a, aprende-se de mil formas diferentes, desde que a criança e a/o jovem estejam interessadas/os “naquele assunto”. A disponibilidade para aprender e o interesse pelo conteúdo são disposições básicas da aprendizagem. E, para isso, não serão necessárias aulas exaustivas e massacrantes de *e-learning* que, como testemunhamos, de facto não chegam a todos. Mas basta um trabalho (foto, escrito, áudio, vídeo, escultura... a imaginação e a criatividade não têm limites) de um/a aluna/o sobre o que ela/e quiser fazer e ao seu ritmo, enviado *a posteriori* o professor/a, e esta atividade de aprendizagem designa-se como trabalho de campo, em que a/o aluna/o está a implementar uma técnica investigativa, a investigação-ação. Esta metodologia quase nunca se tem oportunidade de implementar no dia-a-dia das escolas, devido à azáfama com o cumprimento imperativo das orientações curriculares. Agora seria uma excelente oportunidade.

Tememos o regresso às aulas! Por quê? Porque sabemos que as/os mães/pais não estão bem e sabemos que as/os filhas/os também não! Apesar da ciência e dos conselhos dos peritos, o que prevaleceu foi ... o ensino tradicional ... a todo o custo ... num momento excecional. O que prevaleceu foi o tratamento de mães/pais e alunas/os ... de modo tradicional (por exemplo, confinamento em casa) ... quando todas/os estavam a viver um momento excecional (e. g., em muitos lares não há comida, luz, harmonia, felicidade, paz ... vida normal) ... O que nos aguarda no regresso às aulas depois da pandemia?

Os factos podemos evocar: desemprego, redução da renda domiciliar, mulheres e crianças vítimas das violências físicas e psíquicas do patriarcalismo, meninas vítimas da divulgação vingativa de fotografias eróticas no circo da internet, mulheres em tensão por acumularem tantos papéis no lar, angústia, depressão, luto, ansiedade, tédio. Alunas/os precisaram de estudo em casa, lidaram bem ou mal com novas tecnologias, mudaram de modalidade de educação, tiveram que administrar seu tempo, espaço e capacidades de autoestudo. Crianças e adolescentes solitárias/os terão se encapsulado nos meios electrónicos, terão se recolhido à bolha do seu quarto (quando dispunham), onde continuaram a desenvolver a cultura do quarto (Glevarec, 2010). Perderam motivação ou não. Perderam capacidade de comunicação presencial ou não. Aceitarão que precisam dar e receber abraços ou não. Terão memórias positivas e negativas do período. Este é o lado da/o estudante regressante. Por elas.es cruza também a fronteira dos *have's* e dos *have not's*. Do lado da

escola, a outra face da moeda: parte destas mulheres e homens tensos serão as/os professoras.es e funcionárias/os a caminhar em corda bamba, não raro com medo difuso. Suas/eus alunas/os também manterão o distanciamento físico e as máscaras, indispensáveis, porém a constituir mais uma interposição para se comunicarem.

Contudo, o lado da escola apresenta complicadores. Alguns deles podem ser a limpeza de prédios, mobiliário, bibliotecas, equipamentos. Répteis, aves, ratos, insetos aninharam-se na escola? A limpeza e a desinfecção não são simples. E se repetem com a rotina escolar. O Ministério da Educação da Nova Zelândia, por exemplo, apresenta roteiro detalhado (Nova Zelândia, 2020), como uma associação informa sobre bibliotecas (Ewin, 2020). A Unesco divulga dados, instruções e experiências (Unesco, 2020, Unesco Institute for Education, 2020).

Quanto à aprendizagem, há um precedente: a perda de conhecimentos durante as férias do verão, geralmente época de descontraírem-se. Pesquisas sobre o tema estimam as perdas e avaliam programas para aproximação de alunas/os e famílias (por ex., McEachin, Augustine, McCombs, 2018). O divisor social também passa por aqui (Cabrera, 2020): os mais aquinhoados têm experiências informais valiosas e perdem menos, se é que perdem ou ganham; os menos aquinhoados perdem mais. Na volta da pandemia, as/os alunas/os geralmente não se descontraíram, ficaram confinadas.os. Factores emocionais a afectar a aprendizagem.

Cabe-nos considerar que nada será como antes. Não se pode atrasar o calendário e o relógio impunemente. Todas/os seremos outras/os, com acervo variado de experiências, cicatrizes e diferentes formas de ter reagido a elas, inclusive resiliência acrescida. Com isso, a educação antes precisa preocupar-se com a saúde física e mental de educadoras.es e educandas.os. Entre as questões, a nutrição e o peso corporal. Há possibilidades de fome e suas consequências. Em seguida, temos os sentimentos e as emoções. Só depois a cognição, ou malha-se em ferro frio.

Conclusão

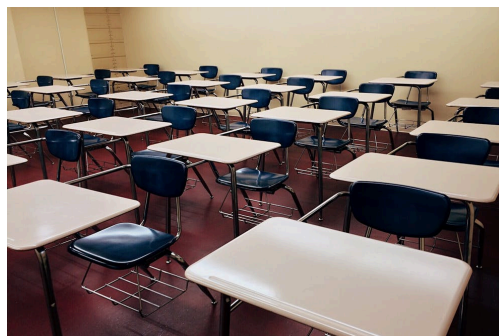
Paradoxalmente, Han (2019, p. 7) abre *A sociedade do cansaço* a considerar que saímos de uma época bacteriológica, com a descoberta dos antibióticos. Também não seria viral (“Apesar do medo imenso que temos hoje de uma pandemia gripal...”), mas, na sua paisagem patológica, neuronal. As doenças neuronais são a síndrome de hiperatividade, transtorno de personalidade limítrofe, Síndrome de Burnout, depressão, ansiedade e hiperatenção, entre outras. A violência neuronal, no século XXI, se coaduna com a globalização, enquanto o paradigma bacteriológico do século anterior condizia com a guerra fria, a luta entre micro-organismos e anticorpos.

Mesmo a respeitar as afirmações do autor, deparamo-nos com algumas surpresas: as epidemias virais se repetem ciclicamente. O Covid-19 se espalhou pelo mundo graças às facilidades da globalização e, acrescentando-se, à pobreza pela maior concentração de renda. Desse modo, na defesa contra a pandemia, retornamos ao século XX, com o fechamento de fronteiras e a dispersão dos países, caracterizada pelas omissões e falhas tanto de órgãos multilaterais como de uniões de países. O confinamento nos isola, a sociedade em rede nos aproxima.

E como será o futuro próximo? Este não é um trabalho futuroológico, ainda que precisemos preparar-nos continuamente para o futuro – ou futuros, pois vários futuros são prováveis, dependendo das acções.

O mundo continuará o mesmo ou será outro? O rio flui continuamente no rumo de outras águas, de modo que é inútil envidar esforços para restaurar o que foi antes, a não ser aparências de ontem. O fluxo é, por isso, inexorável: teremos um mundo diferente, utópico e distópico em seus futuros. Talvez não se concretizem todos os valores humanistas que almejamos, talvez não se realizem os quadros distópicos dos nossos pesadelos. Enfrentamos e enfrentaremos uma recessão prevista como de grande alcance, quando as diferenças sociais, como costuma acontecer, podem ampliar-se. Seguirá o Antropoceno a agredir a natureza e a deteriorar o clima? Continuará a varrer para baixo do tapete as desigualdades e a crise ambiental? A bicicleta da sociedade de consumo se aprumará e recuperará velocidade, na expectativa de ser mais veloz ainda? As pessoas humanas terão lugar? Que lugar? Afinal, na arena da pandemia sintomaticamente digladiaram-se forças a favor e contra o confinamento, a favor e contra a imparabilidade do mercado. Economia ou humanidade? Pelas escolhas entre a saúde e a morte, as pessoas humanas que permanecerem serão o fruto das opções pela vida. Os que tiverem falecido partiram por serem considerados inúteis, segundo os protocolos; por não se tomarem decisões atempadamente e também por suas prévias fragilidades. Eram nossas/os avós, nossas mães, nosso país, mas também nossas/os filhas/os, nossas/os familiares em idade activa, nossas/os colegas.

Quanto à educação, tal qual outros setores, esperam de nós a procura do tempo perdido e o seu reencontro, como na busca proustiana. Cabe-nos, primeiro, olhar pela saúde física e mental das pessoas. Depois pelas coisas. Haverá necessidade de recuperação de valores, atitudes, comportamentos e aprendizagens. Os indicadores estatísticos, da quantifrenia gerencial (De Gaulejac, 2007), consequentemente se recuperarão.



Não nos cabe ser mentirosos –a ética não tem preço– ao ponto de efectuarmos transformações estatísticas e não reais, por expectativa de mestres dos indicadores. A carroça nunca vai à frente dos bois. Como implicação, situa-se o respeito à crise e ao inevitável rompimento do contracto social pelo qual a sociedade espera que as escolas reprovem os “fracassados”. Este profundo corte encaminha mais à promoção automática que a uma reprovação mal fundamentada, pois, em linguagem de pesquisa, é demasiada as variáveis intervenientes. Ainda mais que se acumulam evidências da inutilidade e da relativa subjetividade da reprovação. Bem fez Espanha – e que outros países sigam o mesmo caminho.

E quanto à sociedade do cansaço? Nós, educadoras.es, podemos parcialmente ser anteparos às doenças neuronais. Podemos também apor tijolos à parede de um paradigma alternativo ao do cansaço. Se bem que, ao não sermos salvadores do mundo, será difícil impedir que prossiga a tirania interiorizada dessa sociedade, da auto exigência, da obsessão de fazer o máximo. Se o látigo do capataz de escravos foi substituído pela introjeção das exigências, a fim de sermos o senhor de escravos de nós mesmas/os, podemos relativizar a quantifrenia educativa. Muitas/os ainda precisam aprender que números e escalas são

fálveis e que as estatísticas não são absolutas. São apenas meios toscos de retratar complexas realidades. Em outro contexto epistemológico, são orlas fugidias de sombras, a desfilar diante dos acorrentados na caverna de Platão. Disso tantas/os sabem, mas insistem no véu das aparências. A ciência desvela, a ideologia cega, e pode cegar a nós mesmas/os.

Referências

- Allison, G. e Zelikow, P. (1999). *Essence of decision: Explaining the Cuban missile crisis*. Longman.
- Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. Zucman, G. (2018). *World inequality report 2018*. World Inequality Laboratory.
- Amadeo, L., Camargo, J., Marques, E. e Gomes, C. (1994). Fiscal crisis and asymmetries in educational system in Brazil. En J. Samoff (Ed.), *Coping with crisis: Austerity, adjustment and human resources* (págs. 43-63). Cassel.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza : aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España, *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 114-139.
- Camus, A. (1947). *La peste*. Gallimard.
- Carnoy, M. (2003). *Mundialização e reforma da educação: O que os planejadores devem saber*. UNESCO.
- Castells, M. (2000). *Sociedade em rede*. Paz e Terra.
- Castro, L. V. (2016). Professores “invisíveis”? Lutando por uma educação sem distância alguma. *Revista Contemporânea de Educação*, 11(21), 82-97.
- Chazal, G. (2018). La révolution numérique et l’horizon du posthumain. En Y. C. Zarka, C. Godin e S. Taussig (Eds.), *Les révolutions du XXIe. Siècle* (pp. 125-134). PUF.
- De Beauvoir, S. (2015). *Le deuxième sexe, I*. Gallimard.
- De Gaulejac, V. (2007). *Gestão como doença social*. Ideias & Letras.
- Diamond, J. (2006). *Effondrement: Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*. Gallimard.
- Domin, J (2018). Entre bio-pouvoir et gouvernementalité, l’émergence d’un consommateur de soins chez Michel Foucault? En D. Roux (Ed.), *Michel Foucault et la consommation: Gouverner et séduire* (pp. 75-92). EMS.
- Durkheim, E. (2013). *Educação e sociologia*. Vozes.
- Dwevedi, A., Sengar, A. e Solanki, M. (2019). Analysis of time investment in outline teacher: Log diary approach. *The 3rd. International Conference in Digital Technology in Education*. https://www.researchgate.net/publication/338573600_Analysis_of_Time_Investment_in_Pnline_Teaching_Log_Diary_Approach/related.
- Ewin, L. (2020). How to sanitize collections in a pandemic: Conservators weigh in on the mysteries of materials handling during Covid-19. *American Libraries*, 27(3), art 3.
- Foucault, M. (2016). *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Gallimard.
- Freeman, M. (2020). Covid-19 from a psychiatry perspective: meeting the challenges. *Journal Clinic Psychiatry*, 81(2), 1-2.
- Freud, S. (2011). *O mal-estar na civilização*. Lebooks.
- Gerhold, L. (2020). Covid-19: Risk perception and Coping strategies. Results from a survey in Germany. *PsyArXiv*, 25,1-11.

- Glévarec, H. (2010). *La culture de la chambre: Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Ministère de la Culture et de la Communication.
- Habermas, J. (2007). *Legitimation crisis*. Polity-Blackwell.
- Hawryluck, L., Gold, W. L., Robinson, S., Pogorski, S., Galea S. e Styra, R. (2004). SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada. *Emerging Infectious Diseases*, 10(7), 1206-1212.
- Han, B. (2019). *Sociedade do cansaço*. Vozes.
- Luongo, N. (2018). An examination of distance learning faculty satisfaction levels and self-perceived barriers. *Journal of Educators Online*, 15(2), 1-12.
- Luz, M. A. M. e Ferreira Neto, J. L. (2016). Processos de trabalho e de subjetivação de professores universitários de cursos de educação a distância. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 265-274.
- Mason, P. (2019). *Um future livre e radioso: Uma defesa apaixonada da Humanidade*. Objectiva.
- McEachin, A., Augustine, C. H. e McCombs, J. (2018). Effective summer programming: What educators and policymakers should know. *American Educator*, 10, 39.
- Musso, P. (2019). *Le temps de l'état-entreprise: Berlusconi, Trump, Macron*. Fayard.
- Nichols, T. (2018). *A morte da competência: Os perigos da campanha contra o conhecimento estabelecido*. Quetzal.
- Standing, G. (2017). *Le précarariat: Les dangers d'une nouvelle classe*. L'Opportun.
- UNESCO. (2020). *Framework for reopening schools*. <https://en.unesco.org/news/framework-reopening-schools>.
- UNESCO. Institute for Statistics. (2020). *UIS Covid-19 response: Data to inform policies that mitigate setbacks in educational gains*. <http://uis.unesco.org/en/news/uis-Covid-19-response-data-inform-policies-mitigate-setbacks-education-gains>