



Rede Lusófona  
pelo Direito  
à Educação

---

**A PANDEMIA DE COVID-19 E O DIREITO  
À EDUCAÇÃO EM PAÍSES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA:**

***DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS  
EM ANGOLA, BRASIL, CABO VERDE  
E MOÇAMBIQUE***

---

*Relatório da Rede Lusófona pelo Direito à Educação*

2021

## **Expediente**

### **Realização**

Rede Lusófona pelo Direito à Educação



### **Publicação**

Campanha Nacional pelo Direito à Educação  
Alameda Santos, 32 cj 12 – São Paulo  
– SP - Brasil  
[www.campanha.org.br](http://www.campanha.org.br)



### **Coordenação**

Andressa Pellanda  
*Coordenadora Geral*  
*Campanha Brasileira pelo Direito à Educação*

### **Organização**

Helena Rodrigues  
*Assessora de Políticas Educacionais*  
*Campanha Brasileira pelo Direito à Educação*

Marcele Frossard  
*Assessora de Políticas Sociais*  
*Campanha Brasileira pelo Direito à Educação*

### **Redação e Sistematização**

Eduardo Moura Oliveira  
*Consultor e pesquisador*

### **Pesquisa e levantamento de dados**

Albertino Delgado  
*Rede Nacional de Campanha de Educação para Todos de Cabo Verde*

Marcele Frossard  
*Campanha Brasileira pelo Direito à Educação*

Pedro Mazivila  
*Coalizão Movimento de Educação Para Todos Moçambique*

Vitor Barbosa  
*Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação para Todos - Rede EPT Angola*

# SUMÁRIO

Introdução	4
Cooperação Internacional	6
Atividades e calendário escolar	8
Atividades escolares	8
Atividades remotas, participação nas decisões e construção de políticas	9
Calendário escolar	11
Uso de tecnologias	14
Dados de acesso	14
Privacidade de dados	15
Desigualdades no acesso às ferramentas	17
Proteção e garantia de direitos de estudante	19
Segurança alimentar e nutricional	19
Fortalecimento e manutenção de vínculos	21
Trabalho intersetorial e interseccional	22
Proteção e garantia de direitos dos profissionais de educação	24
Financiamento	27
Privatização	30
Reabertura das escolas	32
Conclusão	35

# Introdução

O presente relatório apresenta informações coletadas no âmbito da Rede Lusófona pelo Direito à Educação sobre a situação da garantia do direito à educação durante o momento de emergência provocado pela pandemia de Covid-19. É lançado no âmbito da [Semana de Ação Mundial pela Educação de 2021](#) e pretende apresentar um estudo exploratório comparado acerca dos desafios enfrentados no contexto de diferentes países de língua portuguesa e as políticas emergenciais adotadas.

A Rede Lusófona pelo Direito à Educação (Relus) é uma coalizão internacional da sociedade civil, que reúne movimentos e organizações nacionais de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Neste relatório, as informações reunidas se referem aos países de Angola, Brasil, Cabo Verde e Moçambique.

Na medida em que a Covid-19 avançava, momento no qual o mundo sofria severas restrições como medida de contenção do avanço da pandemia, os países da comunidade lusófona procuraram executar planos de emergência no setor de educação. A expansão dos casos em escala global desencadeou mecanismos de proteção alinhados às orientações emitidas pela Organização Mundial de Saúde e pela ciência especializada, com o objetivo de preservar o estado de biossegurança e conter o avanço da doença.

O que o relatório demonstra é que os países tiveram pouca capacidade de reagir à pandemia e que a maioria suspendeu as atividades presenciais, como principal medida de combate ao coronavírus. Também não houve aporte adequado de recursos financeiros para lidar com o momento crítico e incentivar novas formas de educação, bem como investir em infraestrutura das escolas para reabertura. A sistematização das informações está organizada em 8 esferas:

1. Cooperação internacional,
2. Atividades e calendário escolar,
3. Uso de tecnologias,
4. Proteção e garantias de direitos de estudantes,
5. Proteção e garantias de direitos dos profissionais de educação,
6. Financiamento,
7. Privatização,
8. Reabertura das escolas.



Os dados reunidos pelas coalizões integrantes da Relus nas fontes oficiais, formam uma base que permite o desenvolvimento de estratégias voltadas aos interesses da sociedade civil, em especial aquelas capazes de garantir um direito à educação de qualidade. Os documentos analisados demonstram que a falta de ações coordenadas em âmbito nacional foi um dos principais obstáculos para educação e para tomada de decisão de maneira participativa neste contexto emergencial.

As consequências produzidas pela pandemia imediatas e de longo prazo são severas. De acordo com análise produzida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - [Unicef Angola](#), quanto mais a crise se prolonga, mais profundo será o seu impacto na educação, na saúde, nutrição e bem-estar das crianças, pois nos últimos meses tem se registado uma ruptura nos serviços essenciais e as taxas de pobreza tendem a crescer, representando uma grande ameaça para as crianças em todo o mundo. As desigualdades que os países aqui analisados já enfrentavam antes da pandemia se asseveraram neste período e o futuro exige mais que otimismo e esperança, exige priorização de uma agenda baseada em direitos.



*Escola Primária 16 de Junho, Ilha de Moçambique, Moçambique (Jcornelius)*

As principais recomendações deste documento são no sentido de fortalecer a rede de cooperação, os esforços de integração e intersectorialidade das políticas, além de exigir investimentos em políticas sociais - de educação, de saúde, de assistência e de transferência de renda para os mais pobres. A pandemia demonstrou o que aqueles que militam no campo da educação exigem há muito tempo: sem infraestrutura e investimento adequados, não é possível ter uma educação de qualidade.

## Cooperação Internacional



*Escola Secundária da Ilha de Moçambique  
(Jcornelius)*

Durante a pandemia de Covid-19, a cooperação internacional entre os países foi importante para compreender como a doença se espalhava e prevenir seu avanço, mas também para conseguir apoio. As organizações internacionais que fazem parte das Nações Unidas (ONU), como Organização Mundial de Saúde (OMS) e Unicef tiveram um papel fundamental na produção e divulgação de informações e documentos. No âmbito da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) a integração e a cooperação de forma mais intensa ainda é um desafio.

As estratégias formais através das quais as coalizões da sociedade civil da educação cooperaram estiveram restritas a duas principais atividades, no contexto da pandemia: fornecer subsídios aos debates sobre meios de prevenção, no plano geral de combate ao coronavírus, e se posicionar pelo fechamento das escolas e por políticas emergenciais que garantisse acesso, permanência e qualidade na educação.

Moçambique foi o único país que, para além das respostas educativas à Covid-19, recebeu apoio dos parceiros de cooperação, tendo em vista a criação de condições adequadas de biossegurança, como kits de higiene e equipamentos de proteção. Angola e [Brasil](#) contaram com a cooperação internacional no âmbito da fundamentação da necessidade de fechamento das escolas, na forma de documentos produzidos por essas organizações.

Cabo Verde recebeu a cooperação da [Global Partnership for Education](#) (PME), o que representou um reforço nos meios de combate aos efeitos da pandemia no setor educacional. Alinhado a requisitos de transparência e inclusão, o plano estava voltado para respostas específicas, enquanto no âmbito das parcerias locais, o Unicef foi outra agente parceira.

Em Angola, o [plano de contingência](#) do setor de educação para resposta à

pandemia envolveu o Ministério da Educação, o Unicef e o Banco Mundial. Em abril de 2020, apontou diretrizes condicionantes para as situações de emergência, no entanto, não foi registrada nenhuma medida implementada nos quatro meses decorrentes.

No Brasil, organizações como Unicef, Unesco e OMS desempenharam papel para situar o debate sobre as respostas educativas à pandemia. Diante do alto risco de contágio, a orientação sobre a importância do fechamento de escolas foi basilar no plano de medidas emergenciais. Em março de 2020, a Unesco divulgou [10 recomendações sobre o ensino a distância devido ao novo coronavírus](#); o Unicef produziu documentos [sobre higiene no Brasil](#), junto com a OMS, e também sobre o Enfrentamento da cultura do fracasso escolar. Contudo, assim como em Angola, a principal forma de apoio tem sido a produção de dados e de documentos sobre o contexto da pandemia nas áreas de saúde, educação e proteção.

No que diz respeito ao posicionamento acerca das condições para reabertura das escolas, o [Unicef no Brasil](#) tem contrariado recomendações de organismos nacionais de saúde pública, como a [Fiocruz](#), defendendo a reabertura em contexto de alto contágio e risco, como no primeiro semestre de 2021.



*Lyceum Salvador Correia in Luanda, Angola  
(Felipe Miguel)*

## Atividades e calendário escolar

Em março de 2020, com a declaração do estado de pandemia, escolas em todo o mundo fecharam suas portas por tempo indeterminado. Nos países que formam a Relus não foi diferente, de maneira que todos tomaram medidas emergenciais com o objetivo de evitar aglomerações. Já no que se refere ao plano de atividades remotas e a elaboração de novos calendários escolares é possível encontrar variações entre os parceiros.

Neste relatório, dividiremos a organização dos planos de ações contra a pandemia em dois registros: a) atividades escolares e b) reorganização do calendário. As duas seções tratam de como os países desenvolveram suas atividades escolares neste período e como reorganizaram os calendários, ou seja, como se adaptaram às circunstâncias impostas pela pandemia.

### Atividades escolares

Acostumados com os sons, as brincadeiras e as características próprias do que são as atividades escolares, o mundo todo assistiu de maneira sequencial o fechamento das escolas. Ao mesmo tempo, gestores públicos, privados, professores e alunos eram convidados a refletir sobre como estas atividades seriam retomadas, visto que, devido ao desconhecimento sobre a doença, não havia previsão de retorno.

Em Angola, Brasil, Cabo Verde e Moçambique, as aulas foram interrompidas com a chegada do coronavírus em cada um desses países. Em Angola, [foi constatada uma interrupção de toda a atividade letiva e não letiva nas escolas públicas e parte da rede privada nos meses de abril a julho](#), momento em que as atividades ficaram restritas a reuniões e formações pontuais em determinadas províncias.


[Brasil](#), [Cabo Verde](#) e [Moçambique](#) seguiram a mesma tendência de interrupção das atividades. Este último suspendeu as aulas em todo o território nacional, onde os órgãos competentes tomaram providências de contenção de impacto do coronavírus. Moçambique fechou as escolas em todo território e promoveu medidas de isolamento, acompanhadas da recomendação para que os jovens ficassem na companhia de suas famílias e em casa.

Em Cabo Verde o governo aprovou a resolução [nº 50/2020 em 18 de março de 2020](#), segundo a qual as férias escolares foram antecipadas em toda a





rede pré-escolar, de ensino básico e secundário. Com previsão de retorno às aulas presenciais somente em agosto, o Ministério da Educação implementou um [programa temporário](#) de atividades remotas.



No Brasil, a maior parte dos [5568 municípios suspenderam as aulas em 20 de março de 2020](#), de acordo com informações da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Na Bahia, 82% dos municípios suspenderam as aulas, índice menor apenas que os estados do Rio Grande do Sul e do Amazonas, onde 87% das escolas pararam. No Pará, no entanto, o índice de municípios que suspenderam suas atividades escolares foi considerado baixo, uma vez que apenas 33% tomaram a decisão. Essa baixa tendência foi acompanhada pelo Paraná, onde 36% dos municípios interromperam as atividades escolares.

No âmbito dos estados, 22 das 27 unidades federativas confirmaram a suspensão total das aulas da rede pública ainda em março. Os estados interromperam suas atividades presenciais por tempo indeterminado em mais de 80% do território nacional no início da pandemia, quadro que permaneceu ao longo de todo ano letivo, com exceção de alguns locais como Manaus.

## **Atividades remotas, participação nas decisões e construção de políticas**

Como as atividades presenciais estavam terminantemente canceladas, iniciou-se o desenvolvimento de atividades remotas. O avanço das tecnologias se fez sentir neste momento, ao passo que as desigualdades sociais também se apresentaram com força. Tecnologias mais antigas e vulgares, como o rádio e a televisão, foram fundamentais para que alunos sem acesso à tecnologias de ponta conseguissem acompanhar as atividades e mantivessem o vínculo comunidade e escola. O papel e o lápis também continuaram cumprindo sua velha função e em muitos lugares a distribuição de material impresso foi fundamental. A exclusão escolar, no entanto, é marca dos desafios das políticas emergenciais implantadas nos países analisados.

[Angola](#) buscou iniciativas pontuais, entre as quais, o apoio aos alunos com estímulos a atividades à distância. Trabalhos de casa e ações de estímulo envolvendo alunos e família foram mediadas por tecnologias da comunicação. A maioria das escolas responderam positivamente sobre a existência de um sistema de apoio e acompanhamento dos alunos à distância entre os meses de abril e julho. Quando perguntados sobre as medidas, as respostas se concentraram na ida de professores nas casas e tarefas de casa, no entanto, tais iniciativas não eram sistemáticas e contínuas.

No Brasil, foram desenvolvidas atividades remotas de emergência concentradas em meios digitais, mas também fazendo uso de materiais impressos, sobretudo nas redes municipais. As baixas condições socioeconômicas e de infraestrutura dos domicílios brasileiros e a [desigualdade no acesso à internet e dispositivos de acesso](#), como tablets e computadores demonstra que essas medidas não foram efetivas e que é necessário um forte investimento nas escolas de todo o país para o retorno às atividades escolares com segurança.



Quirimbas National Park Office (David Stanley)

Houve pouca participação das comunidades escolares na reorganização do calendário e reposição das atividades presenciais. De acordo com o [levantamento preliminar](#) realizado pela rede da Campanha, o contato entre professores e alunos ficou concentrado majoritariamente em redes sociais e aplicativos de mensagens. Alguns estados promoveram a distribuição de chips de internet, no entanto a ação não foi coordenada de maneira a distribuir de maneira igualitária os dispositivos por todo o país.

Desse modo, parte das atividades permaneceu restrita ao material impresso, o que implicava no deslocamento até as escolas para receber o material de apoio. A falta de uniformidade e sistematicidade nas decisões comprometeu o diálogo entre atores da comunidade escolar durante a pandemia, o que aparecia como entrave para o desenvolvimento, a tomada de decisões e a construção de ações políticas.

Em Moçambique e em Cabo Verde, o período de isolamento foi marcado pelo desenvolvimento de atividades complementares, distribuídas em duas principais ações: aulas em plataformas digitais e atividades oferecidas na forma de fichas. Tais medidas, no entanto, serviam mais para ocupar os alunos e reforçar [conteúdos anteriores](#), não sendo oferecidas avaliações e avanços. Em Cabo Verde, o Ministério da Educação implementou o programa "[Aprender e Estudar em Casa](#)", que se apresentou como uma alternativa ao fechamento das escolas e vigorou entre os meses de abril e agosto de 2020.

Particularmente em [Cabo Verde, o Grupo de Parceiros Locais da Educação](#)

(LEG) promoveu um encontro em maio de 2020 com o objetivo de debater as propostas de um projeto a ser apresentado e submetido à PME. A iniciativa buscava um plano de financiamento de políticas emergenciais de educação em resposta à covid-19. Nessa proposta, o Ministério da Educação produziu um caderno de orientações com medidas excepcionais de apoio às delegações de educação. O objetivo era traçar um plano de atividades letivas e não-letivas tendo em vista a preservação do direito à educação no ensino público, particular e cooperativo, com a participação de sindicatos, familiares e sociedade civil.

Como se percebe, os países lançaram mão de estratégias semelhantes, diversificando entre meios digitais e impressos. O caráter de emergência das ações, de acordo com a resposta de todos os países, dificultou a tomada de decisão em conjunto, a sistematicidade e comprometeu a participação da comunidade escolar.

Deste modo, uma recomendação seria que fossem desenvolvidos protocolos de emergência para ações participativas e intersetoriais. Especialmente, ficou claro que nessas situações é preciso uma coordenação das ações e participação na tomada de decisão, independentemente do país.

## Calendário escolar

Desorientação é a palavra que define o estado dos países da rede no que se refere à retomada das aulas e reorganização do calendário escolar. Novamente, a falta de uma coordenação geral para definir a reabertura e definir um calendário foi fundamental. Outros fatores como falta de infraestrutura para a reabertura também tiveram grande peso, em Angola houve falta de abastecimento de água regular às escolas, o que continua a ser uma das principais condicionantes à segurança dos alunos em contexto de pandemia (normas de higienização das mãos e de limpeza dos espaços escolares). No Brasil muitas escolas não contam com saneamento básico e água para garantir protocolos básicos de higiene. Em Moçambique a reorganização do calendário foi definida em conjunto com a sociedade civil e de acordo com algumas prioridades, como exames escolares.

Em Angola, pelo menos metade das participantes no diagnóstico não tinham planos para um novo regime de aulas capaz de compensar os alunos do tempo de aula perdido, em face ao desafio da redução da carga horária e do permanente risco da pandemia que se estendia. Professores utilizavam teleconferências, outros incentivaram o acompanhamento dos alunos das tele e rádio aulas, no entanto a ausência de uma ação unificada resultava em dificuldades para obter eficácia na aprendizagem.

Além disso, em 16% das escolas inquiridas angolanas observadas foi relatado



o problema da falta de energia elétrica como fator de entrave para os alunos não conseguirem assistir às aulas. O [Diagnóstico das condições para regresso às aulas](#) (2020) também informa que de 70 escolas, em 9 províncias, 93% não tinham condições de retornar porque não o número de torneiras e casas-de-banho era insuficiente.

Caso muito semelhante ao brasileiro, em que houve falta de infraestrutura, de acordo com [Censo Escolar](#), no que se refere à rede pública de abastecimento de água, apenas 88,8% das escolas de ensino médio são cobertas, sendo que o recurso é menos comum no Norte do País, sobretudo nos estados do Acre, Amapá e Amazonas. Moçambique também enfrentou problemas de infraestrutura para retornar às aulas, em algumas províncias como Inhambane, [faltava carteiras](#) para 20 mil alunos.



*Escola na aldeia de Furna, Ilha Brava, Cabo Verde (Torbenbrinker)*

Em [Angola](#), uma medida mencionada pelos professores inquiridos foi a marcação de tarefas de casa para as crianças, que foram implementadas em algumas escolas comunitárias no início da interrupção do ano letivo. Com o passar das semanas, no entanto, os pais desistiam de ir à escola para buscar os exercícios por falta de materiais pedagógicos e meios de reprodução das fichas de apoio aos alunos. Esta foi uma das condicionantes apontadas pelos professores que impossibilitaram a continuidade desta medida.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação apresentou [diretrizes](#) e foi aprovada a [MPV 934/2020](#) sobre a reorganização do calendário escolar durante a emergência de saúde pública provocada pela pandemia de Covid-19. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação apresentou [nota técnica](#) sobre a MPV 934/2020, criticando a posição do governo de tentar incluir a educação domiciliar no texto por exemplo, como acerca de outras questões de risco relacionadas à educação remota.



A Campanha Nacional pelo Direito à Educação monitorou a reorganização do [calendário escolar](#) e percebeu que ainda há muitas incertezas e que os estados e municípios não receberam instruções claras para condução da situação. De acordo com este monitoramento foi priorizado o retorno, independentemente das condições dos alunos de acesso às aulas, da condição sanitária das escolas e da localidade, no que se refere ao número de contaminados, da segurança dos profissionais de educação, dos alunos e de suas famílias.

O contexto de pandemia levou o governo de Cabo Verde a um plano de mitigação dos efeitos da pandemia. O plano de atividade remota previa um contato permanente com professores e planos de estímulo ao estudo. Todavia, ao final do [programa remoto](#), os alunos não regressaram às escolas para o fechamento do terceiro trimestre, em vez disso foi aplicada uma avaliação final com base nas notas do primeiro e do segundo trimestre.

O ano letivo 2020-2021 teve início em 1 de outubro de 2020 em todas as nove de Cabo Verde. Nesse período, o Ministério da Educação fez alterações no funcionamento do sistema educacional, incluindo a educação à distância como atividade complementar ao presencial. As turmas foram divididas e os horários foram reduzidos e distribuídos em dias alternados, desde o 1º ao 12º ano escolar. Paralelamente, foi [criada e licenciada a TV educativa](#), canal a partir do qual as tele aulas foram implementadas como atividades à distância.

Em Moçambique, o [calendário foi reorganizado](#) no sentido de priorizar alunos em situações de exames e casos especiais. As aulas foram intercaladas, em regime híbrido, composto por aulas à distância e aulas presenciais. Em relação à participação da comunidade escolar, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano organizou reuniões em formato de audiência com pais, alunos e professores.

A reflexão sobre o direito à educação em Moçambique no contexto de pandemia procurou trazer a sociedade civil para o debate, realizando a coleta de ideias e percepções dos pais em relação à interrupção das aulas e à retomada, tendo em vista a situação pandêmica.



*Escola Secundária "Jorge Barbosa", São Vicente, Cabo Verde (Manuel de Sousa)*

## Uso de tecnologias

A situação de emergência provocada pela pandemia produziu um contexto único. Uma das principais ferramentas para manutenção das atividades escolares foi o uso de plataformas digitais, assim como para a comunicação entre professores, alunos e responsáveis.

Porém, muitos destes instrumentos foram adquiridos em caráter emergencial e sem tempo útil para análise das condições de uso de dados, condições de acesso e compartilhamento de informações, por exemplo. Questões como garantia de direitos trabalhistas dos profissionais de educação, controle sobre a vida privada e acesso à informações privadas e escolha das plataformas digitais não foram devidamente refletidas.

Por outro lado, apesar das múltiplas possibilidades geradas pelos usos das tecnologias este formato ainda é inacessível para a maior parte dos sujeitos que acessam as escolas públicas na Rede dos Países Lusófonos.



### Dados de acesso

O levantamento buscou compreender o acesso a tecnologias de comunicação no período de interrupção das atividades escolares em função da pandemia de Covid-19. Para a realização de atividades remotas, o acesso a equipamentos de comunicação tem fundamental importância, seja no âmbito das aulas, das atividades remotas ou das avaliações.

Entre os países da Relus, o acesso aos meios de realização das atividades remotas foi, em síntese, insuficiente. O número de alunos com acesso às tecnologias foi parcialmente atendido, muitas vezes em parcelas pequenas em relação ao total da demanda.

No Brasil, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o problema se concentra nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, o que corresponde a 27,2 milhões de matrículas em todo o Brasil, dados de 2018. Entre as crianças que davam rosto a essas matrículas, estima-se que entre 4,3 e 4,4 milhões não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G para atividades remotas de ensino-aprendizagem.

Ao serem adicionadas as crianças sem acesso matriculadas na pré-escola e os jovens sem acesso matriculados no ensino médio, esse número correspon-

de a 15% do total de crianças e adolescentes na fase de escolarização obrigatória que frequentavam escolas em 2018 sem que dispusessem de acesso domiciliar à internet.

Importante destacar que o acesso à internet em casa não significa ter os pacotes de dados, conforme dados da [PNAD TIC 2019](#) para a realização de atividades, como exercícios em plataformas digitais e teleconferências. Mesmo para os alunos que possuem banda larga, em tempos de distanciamento social a demanda é alta e a velocidade de transmissão de dados cai, sobretudo em determinadas localidades. Se levarmos em consideração a situação dos domicílios de grande parte dos estudantes das escolas públicas, em que muitos são monoparentais ou com casais com mais de três filhos, além de bom acesso à internet, precisaria de dispor de mais de um computador.

Em [Cabo Verde, os sites do Ministério da Educação e das operadoras de educação disponibilizaram material didático com acesso gratuito](#), no entanto, de 30% a 40% dos pais ou encarregados de educação ainda [não tinham acesso à tecnologia 3D](#), que permite interação com as plataformas digitais de ensino. Tendo em vista essas dificuldades, o Núcleo Operacional do Sistema Informação (Nosi) de Cabo Verde procurou ampliar a cooperação e realizar investimentos em suas plataformas tecnológicas. Oficialmente, foi [criada a TV e Rádio Educativa](#) com o objetivo de ampliar o alcance das aulas remotas, além do uso de plataformas digitais como redes e aplicativos. Em abril de 2020, a chegada da televisão digital estendeu a área de cobertura e melhorou a qualidade do sinal, chegando a locais que não haviam acesso a esses meios antes.

Em Moçambique, a escassez de informações concretas sobre o acesso às tecnologias impede uma verificação específica voltada para as crianças matriculadas, no entanto, o Instituto Nacional de Estatística possui uma base de dados relacionados ao último recenseamento populacional. Estima-se que o número de alunos que realmente tiveram acesso ao ensino à distância é reduzido e que uma grande parte do efetivo já não faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Com base nos dados disponíveis na página do [Sekelekani](#), apenas 4,3% da população tem acesso à internet, percentual concentrado nas áreas urbanas e nas pessoas adultas. Já 45,5% da população possui pelo menos um receptor de rádio, outros 19,5% têm acesso à televisão nas zonas urbanas, enquanto uma parte muito pequena tem acesso a telefones celulares com suporte para aplicativos de aprendizagem escolar.

## Privacidade de dados

O tema da privacidade de dados ainda está em debate na maioria dos países. Nos países da Relus que participam deste relatório, uma série de medidas foram tomadas visando a preservação e segurança de informações privadas. Cabo Verde [assinou adesão](#) à Convenção Macabo de cibersegurança, além

da já instituída lei de proteção a dados pessoais de pessoas singulares ([41/VIII/2013](#)). Moçambique, assim como o Brasil, já possuíam uma legislação sobre crimes na internet, ao passo que Angola também já tinha aprovado em 2011 uma lei com o mesmo teor. Mas apesar da existência dessas legislações, na prática elas ainda encontram obstáculos para serem realizadas.

No Brasil, no contexto do adiamento da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (2019), a violação da privacidade de alunos, pais e responsáveis, a partir do uso das plataformas digitais via aplicativos privados, se apresentou como um risco real. Não ocorreram debates públicos ou prestação de esclarecimentos a esse respeito. Segundo investigação divulgada pelo [The Intercept](#) uma empresa sem reconhecimento se tornou uma das principais representantes dos aplicativos de educação durante a pandemia. Contratados a toque de caixa por conta da pandemia, os aplicativos dessa empresa têm proble-

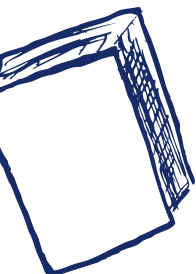
mas: apresentam defeitos de transmissão de som e imagem e não funcionam em celulares mais antigos. Devido a este contexto de insegurança sobre o uso de dados e proteção foi criada a plataforma [Educação Viguada](#) que relaciona o capitalismo de vigilância com as plataformas usadas para educação online e mapeia a situação no Brasil.



*Um projeto escolar fundado pelo governo para que as crianças pudessem pintar este mural —cada escola pintou uma parte (Edward Middleton)*

Questões como a exposição da imagem para uso comercial e coleta de dados pessoais se tornaram centrais para o debate sobre as leis de proteção. Estados e municípios produziram protocolos específicos, como o estado do Rio de Janeiro que aprovou a [lei nº 8973/2020](#), que proíbe o uso comercial de dados de ensino a distância.

Em Moçambique, segundo dados do [Centro de Integridade Pública](#), não existem políticas ou protocolos específicos de uso e proteção de dados durante a realização das atividades escolares remotas. Já em Cabo Verde, essa tarefa é da competência da [Comissão Nacional de Proteção de Dados](#), responsável por fiscalizar e controlar o cumprimento das leis em matéria de proteção de dados e preservação da intimidade. Nos dois contextos, não foram observados protocolos de fiscalização específicos ou a intensificação de programas de sensibilização da preservação dos dados, em face do aumento do uso das plataformas digitais pela comunidade escolar. Nesse sentido, observa-se um quadro de vulnerabilidade no que se refere à proteção de dados pessoais.





Portanto, as informações levantadas demonstram que a política de privacidade de dados ainda é muito incipiente e precisa ser aprimorada. Especialmente por afetar a garantia de direitos dos estudantes, dos professores e de todos que participam do processo de educação à distância. Os países ainda são carentes de recursos técnicos e legais para que as legislações existentes sejam praticadas, como afirma a [Declaração Africana sobre Direitos e Liberdades na Internet](#).

## **Desigualdades no acesso às ferramentas**

Entre os planos de acesso aos meios tecnológicos de aprendizagem, um problema que se coloca é o da democratização dessas ferramentas, que permite o uso ampliado pelos alunos. As desigualdades sociais e econômicas refletem-se no acesso à ferramentas para o uso de tecnologias. A desigualdade significa também exclusão digital e no contexto de pandemia, com a difusão do ensino à distância, é sinônimo de exclusão escolar.

Em Angola, não existem informações sobre a preservação de parâmetros igualitários de distribuição desses equipamentos. Por outro lado, no Brasil, alguns estados, como no [Maranhão](#), e municípios distribuíram equipamentos e chips para acesso à internet, mas não houve uma estratégia coordenada por instâncias federais para que o acesso fosse universalizado. Em junho de 2021, o Congresso Nacional [derrubou o veto da presidência](#), aprovando o Projeto de Lei 3477/2020, que permitirá a garantia de acesso a internet e equipamentos pelos estudantes da educação básica.

Outra estratégia utilizada em algumas cidades no [Brasil](#) e em [Angola](#) foi a de transmissão por meio de rádio. Os entes federados, responsáveis pelo levantamento de informações e pelas avaliações, não produziram dados sobre o acesso às ferramentas. De acordo com o mapeamento realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, essa não tem sido prática majoritária dos estados e das capitais no Brasil, mas alguns locais da Amazônia legal têm utilizado de tais canais, por exemplo.

Cabo Verde está entre os países africanos com [maior taxa de acesso à internet](#), além de possuir uma rede de 120 praças com acessos digitais gratuitos. Por outro lado, os preços dos serviços de internet estão entre os mais caros do mundo, com uma das piores notas em quesitos como adoção de tecnologias emergentes, ferramentas digitais, cibersegurança e práticas sustentáveis.

Em Moçambique, [a maior parte dos alunos não teve acesso à educação](#) e em função das limitações no âmbito das políticas de acesso e da reorganização do calendário escolar. Com base em informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, as estratégias de acesso às ferramentas tecnológicas não foram efetivas. O MINEDH tem buscado um

plano de estudo de avaliação do impacto da Covid-19 no setor, assim como um levantamento efetivo das estratégias de ensino e das medidas adotadas. O Ministério reafirma o engajamento em ações junto aos parceiros do setor, destaca para a UNESCO e a UNICEF.

Sobre o uso de tecnologias, se conclui que os países e as diferentes localidades foram utilizando meios digitais e novas tecnologias sem um planejamento ou coordenação planejada. Assim, não houve uma distribuição homogênea em termos de aparelhos, chips, rede de internet e inclusive, não há dados disponíveis sobre quantas escolas, alunos e profissionais de educação acessaram essas tecnologias.

A segurança digital também não é um assunto tratado com clareza pelos Estados, gestores e documentos em geral. É difícil encontrar informações sobre este tema. A escolha sobre as plataformas em que as aulas remotas tem se realizado, ou o desenvolvimento de sistemas próprios para oferecer essas aulas, como [aplicativos](#), também não são muito claros. Surgiram, de maneira emergencial e por necessidade, exemplos de ferramentas desenvolvidas de maneira voluntária, ou que eram desenvolvidas nas universidades ou foram compradas de grandes conglomerados como Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft (GAFAM). De acordo com [estudo da Action Aid Internacional](#), se pagassem mais impostos, gigantes da tecnologia poderiam pagar quase 900 mil professores em 20 países, incluindo o Brasil.

Passada essa fase inicial, a recomendação é que o uso de tecnologias para o ensino básico nas escolas públicas seja debatido de maneira ampla e transparente com a comunidade escolar e a sociedade civil. É necessário criar regulamentação que abarque a proteção de imagem, dados, e informações em geral que evite a divulgação, comercialização e controle com base em dados privados. Ainda, é importante seguir diretrizes de Recursos Educacionais Abertos (REA) e entender a tecnologia como auxiliar no processo educacional, não substituindo e não sendo fator de exclusão e de aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais.

A internet, de acordo com a [Declaração Africana sobre Direitos e Liberdades na Internet](#), deve ter uma arquitetura aberta e repartida, e continuar a ser baseada em padrões e aplicações de interface abertos e assegurar a interoperabilidade de modo a permitir a partilha comum de informação e conhecimento.

A pandemia de Covid-19 tem demonstrado a necessidade do debate sobre o [direito humano à internet](#). Alguns [relatórios](#) das Nações Unidas inclusive tem defendido este assunto e durante a pandemia o acesso a direitos básicos, como acesso a auxílios financeiros, saúde e educação foram mediados através da internet. Por isso, acreditamos que este assunto é de extrema importância e merece atenção.

---

## Proteção e garantia de direitos de estudante

A importância da educação como porta de acesso a outros direitos básicos, como o direito à inclusão, socialização, participação ou alimentação, durante a pandemia de Covid-19 foi restringida pelo fechamento de instituições de ensino. A escola enquanto peça chave para a garantia de direitos dos estudantes se tornou evidente neste momento. As redes de assistência social, de cumprimento de medidas protetivas e inclusive a rede jurídica de proteção se viu sem o apoio dos profissionais de educação para mediar o contato com crianças e adolescentes e suas famílias.

O contexto da pandemia lançou luz sobre a necessidade da [intersectorialidade das políticas](#) e principalmente, sobre como a escola é importante instituição nesta engrenagem. A segurança alimentar e nutricional, que era assegurada de alguma maneira através da distribuição da alimentação escolar, foi duramente comprometida.

As escolas, gestores e profissionais de educação, assim como alunos, famílias e a comunidade escolar como um todo desenvolveram estratégias para manterem os vínculos de proximidade entre si. Novamente as redes sociais, os aplicativos de mensagem e a participação social foram fundamentais para a manutenção do contato.

### Segurança alimentar e nutricional

No conjunto de garantias de direitos aos estudantes, o acesso regular à alimentação de qualidade ocupa um lugar central quando são consideradas as necessidades de crianças e jovens. Antes da pandemia, os estudantes que frequentavam as escolas tinham o direito a práticas alimentares balanceadas e voltadas para a promoção da saúde, um aspecto profundamente impactado pelas medidas emergenciais de interrupção das aulas e, por consequência, pelo isolamento social nas casas.

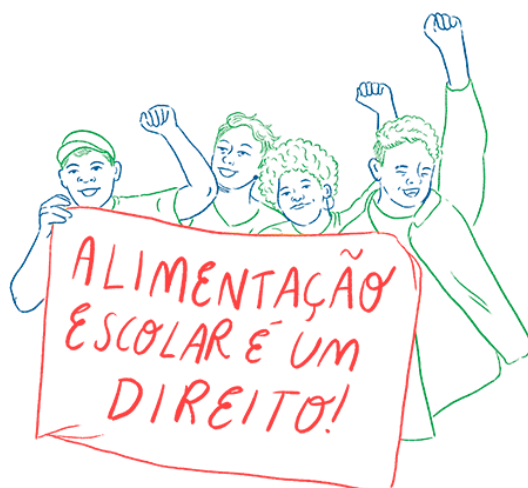
No Brasil existe o [Plano Nacional de Alimentação Escolar](#), o PNAE, que garante alimentação escolar balanceada, com alimentos frescos, que respeitam a cultura local e devem ser comprados de agricultura familiar. Em Moçambique, o [Programa Alimentar Mundial](#) é um dos grandes responsáveis pela distribuição de alimentação escolar e vem atualizando a distribuição para respeitar a cultura local e reduzir a distribuição de alimentos processados.



Nos países da Rede Lusófona pelo Direito à Educação, a questão da segurança alimentar aparece pelo esforço no desenvolvimento de ações em parceria, envolvendo secretarias, departamentos ministeriais, organizações não-governamentais e sociedade civil.

Em função da adoção a protocolos internacionais de garantia de segurança alimentar e nutricional, Cabo Verde aprovou a Lei do Direito à Alimentação Adequada ([37/IX/2018](#)), segundo a qual o direito à alimentação, incluindo a não discriminação, a equidade, a dignidade humana e a proteção de vulneráveis deve ser preservada.

Em Angola e Moçambique, países que já atravessavam uma crise alimentar, a pandemia de Covid-19 veio a agravar o problema da insegurança alimentar. De acordo com recente análise da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura e do Programa Alimentar Mundial, os efeitos da pandemia tendem a agravar a crise alimentar anteriormente existente, de modo que países como Angola e Moçambique estariam na linha de frente desse problema.



Apesar deste cenário, o Governo de Angola iniciou em algumas províncias o projeto-piloto de alimentação escolar, com produtos locais, visando um estímulo à produção. há dois meses está sendo implementado em algumas províncias do sul de Angola o [Programa de Alimentação e Saúde Escolar](#), que visa também estimular a produção local, conseqüentemente prevê impacto na educação e na agricultura local. O Programa de Combate à Pobreza é uma medida das prioridades do Governo em conjunto com a ONU.

Durante a pandemia, o Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no Brasil, esteve voltado para medidas como a distribuição de cestas básicas, kits de alimentos e vale-compras. No entanto, a distribuição não obedeceu a critérios de regularidade e uniformidade, o que resultou em falta de alimentos

em diferentes localidades do país, conforme apurado no [Guia de Alimentação Escolar](#). Além disso, como o cronograma não foi seguido sistematicamente, nem todos os alunos foram contemplados. Ainda, houve processos de desregulação da política, pressionados pelo agronegócio, que tem ameaçado o desmantelamento de forma permanente deste programa tão essencial e referência mundial.

Tendo em vista as preocupações com a execução do programa de alimentação escolar durante a pandemia e visando monitorar a garantia desse direito, foi criada uma parceria coordenada pela Campanha pelo Direito à Educação, junto com a Action Aid, o Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN) e o Movimento Sem Terra (MST), intitulado [Observatório da Alimentação Escolar \(ÓAÊ\)](#). É possível acessar o site e acompanhar a fundo a situação da política no país.

## **Fortalecimento e manutenção de vínculos**

O trabalho foi desempenhado a partir de ações coordenadas, nas quais cada rede desenvolvia as suas estratégias e atuava, através das redes sociais e aplicativos de mensagens. Diante dos desafios impostos pela pandemia, as redes trabalhavam de maneira remota, o que dificultou a criação de estratégias, assim como o trabalho de acolhimento. Profissionais de educação encontraram dificuldades de manterem um papel de proteção e de ponte de denúncia e encaminhamento diante de violações de direitos dos estudantes. Através da escuta realizada com a rede, o monitoramento tem acontecido na forma de informes e denúncias.

Em Moçambique, a rede desenvolveu spots de TV e rádio no sentido de sensibilizar os pais e a comunidade escolar no apoio aos estudantes nessa fase. Alertavam a necessidade de buscar as fichas de exercícios nas escolas e estimular os alunos. Além disso, membros da rede promoveram sessões de acompanhamento dos estudantes nas comunidades, disponibilizando material escolar, máscaras e prestando apoio às escolas com sabão e álcool gel.

Angola, Brasil e Moçambique desenvolveram estratégias semelhantes que se caracterizam pela falta de coordenação e de definição por órgãos competentes de canais específicos para manter os vínculos com a comunidade escolar. [Cabo Verde se apoiou no aparato legal que prevê a inclusão da alimentação escolar, iniciativa em parceria com a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura \(FAO\)](#). Nesse locais, no entanto, a organização de canais através dos quais os vínculos poderia ser fortalecidos ficou a cargo das próprias escolas e da comunidade.

No Brasil, pesquisa realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educa-



ção, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE) e a União Brasileira dos Estudantes (UBES), intitulada “[Dimensão da proteção nas escolas das redes estaduais públicas durante a pandemia](#)”, teve como objetivo realizar uma escuta de estudantes e professores das redes estaduais de educação do país sobre a dimensão da proteção nas escolas durante a pandemia.

## **Trabalho intersetorial e interseccional**

A preocupação constante com a segurança das crianças isoladas em casa mobilizou a formação de redes de acompanhamento na medida em que a pandemia se estendia. O aumento de [crimes contra mulheres](#), de [violência doméstica](#), e de [violência contra crianças e adolescentes](#) de uma maneira geral durante a pandemia de Covid-19 tem exigido dos sistemas de proteção e assistência maior atenção para garantir direitos para crianças e adolescentes. No Brasil, ao final de 2020, os números de violência, inclusive contra crianças e adolescentes, apresentaram redução, o que indicava um quadro de subnotificação, segundo o [Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020](#). Uma vez que os órgãos responsáveis por garantir a proteção dessas crianças e adolescentes tiveram suas vias de atuação reduzidas em função do isolamento. Nesse sentido, o impacto do isolamento restringiu as formas de articulação intersetorial de modo a limitar o monitoramento da garantia de direitos à educação, à alimentação e à saúde.

Os desafios impostos em tempos de pandemia não apenas consideram o direito à educação, mas envolvem uma série de outros riscos, tais como a violência, a negligência parental, a má-alimentação, a proteção contra doenças, entre outras questões.

Assim como em Angola e no Brasil, Moçambique este tema também foi uma das preocupações. O país do sudeste africano não possui um programa de alimentação escolar, no entanto, os debates sobre a necessidade de uma política voltada para esta proteção está em curso, no qual o Movimento Educação para Todos está envolvido.

Um trabalho feito em conjunto, de maneira a reunir os setores de Educação, Saúde, Obras Públicas, Habitação e Recursos Hídricos, foi mobilizado com o objetivo de evitar que as escolas fossem locais de propagação da Covid-19. Todavia, em relação aos casos de violações de direitos, tais como trabalho infantil, abuso e exploração sexual, até o momento a rede não obteve informações seguras, entretanto algumas reportagens da imprensa principalmente a televisiva e escrita têm mostrado casos ligados a violação dos direitos das crianças na pandemia.

No Brasil, a situação de violência doméstica e abuso sexual, segundo dados

do [Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020](#), em 2019 foi registrado 1 estupro a cada **8 minutos**, somando 66.123 vítimas, sendo a maioria estupro de vulnerável. Segundo os dados, 57,9% das vítimas tinham no máximo **13 anos** e 85,7% foram do sexo feminino. Embora a maioria das vítimas tenham entre 10 e 13 anos, 18,7% tinham entre 5 e 9 anos de idade e **11,2% eram bebês de 0 a 4 anos**. Os dados demonstram ainda que a grande maioria dos estupros de vulnerável foi cometido por pessoas próximas da vítima.

As informações compartilhadas pela rede demonstram que é preciso um trabalho associado e que produza resultados no sentido de garantir direitos e proteção para crianças que estão sem acesso à escola. Por isso, o compartilhamento de informações entre as diferentes redes e uma base de dados que seja comum é muito importante.

Os casos de abuso, de trabalho infantil e de violação de direitos devem ser denunciados e a rede de proteção e assistência deve receber investimentos para conseguir alterar a realidade dessas famílias em situação de vulnerabilidade e romper com esse ciclo de violações de direitos.

O debate da [renda básica universal](#) tem sido apresentado durante a pandemia como uma das possibilidades para redução das desigualdades sociais e garantia de direitos. A adoção de Renda Básica Universal diante dos efeitos da pandemia sobre os mais vulneráveis é recomendada pela ONU. Também é apontada como uma das melhores respostas a uma potencial catástrofe econômica e social provocada pela crise de coronavírus, pois colocar as finanças a serviço dos direitos humanos e apoiar os menos favorecidos por meio de abordagens financeiras ousadas pode ser uma saída para a situação atual. Essa política foi adotada no Brasil, mas reduzida por pressão do governo federal a partir de 2021, o que deixou 1 milhão de pessoas .



*Escola Estadual Francisco Camargo César, em Sorocaba, São Paulo (André da Silva Barros)*

## Proteção e garantia de direitos dos profissionais de educação

Entre as muitas frentes de apoio necessárias no momento crítico de pandemia, uma rede de proteção sensível aos problemas encontrados pelos profissionais de educação possui um papel central na reorganização do cotidiano escolar. Esse acompanhamento passa por diálogos e preparação com a formação, segurança e condições de trabalho adequadas. É nesse sentido que o relatório explora as redes de proteção aos educadores durante a interrupção das aulas presenciais.



Em Angola, segundo o relatório [Diagnóstico sobre as condições de regresso às aulas durante a pandemia](#), a maioria dos professores respondeu que não havia nenhum apoio durante a pandemia. Em 12 escolas, o apoio partiu da própria comunidade escolar (diretores e coordenadores), enquanto em 10 escolas o apoio veio da Direção Municipal de Educação - DME. No questionário, aplicado no final de julho, 32 respondentes negaram qualquer atividade, número que corresponde a 46% do total.

Entre os que confirmaram a realização de atividades, a maioria ficou concentrada em reuniões com professores e encarregados de educação e reuniões entre professores, somando 44%. Uma pequena parcela mencionou a organização de tarefas, como diálogos promovidos nesse período. Os números apontam, ainda, para uma falta de apoio das Direções Municipais, que contemplaram apenas um terço dos professores inquiridos, e do caráter restrito das ações, uma vez que as reuniões eram episódicas e que aproximadamente metade dos professores não participaram.

No Brasil a promoção de canais de comunicação a partir dos quais é possível estabelecer um diálogo de troca de experiências ficou concentrada nos aplicativos de mensagens, de acordo com [pesquisa realizada pela Undime](#). O sindicato pouco foi chamado a participar de forma profunda nos processos decisórios das políticas emergenciais, que se concentraram nas gestões, e o melhor indicador dessa falta de uniformidade pode ser encontrado nas sugestões de greve, surgidas em [alguns estados](#). Os professores não receberam informações claras sobre o plano de ensino remoto, nem mesmo orientações sobre o uso das plataformas digitais ou foram promovidas condições de trabalho mínimas, conforme apurado pelo [Guia de Educação à Distância](#). Nesse contexto, a possibilidade de diálogo se tornou precária dada a irregularidade e a ausência de um padrão de organização.



O plano de formação dos profissionais da educação no Brasil não contou com a disponibilização de condições estruturais para a realização do trabalho. Os professores, na maior parte das vezes, utilizaram material e instrumentos pessoais para a realização de suas atividades profissionais. Não foram disponibilizados equipamentos e acesso à internet. Por outro lado, os pagamentos foram realizados normalmente, com algumas exceções, casos nos quais as unidades federativas cortaram gratificações, como por exemplo o [município de Tobias Barreto](#) e [Goiânia](#).

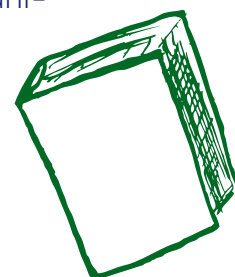
Em relação à formação desses profissionais, algumas unidades federativas no Brasil buscaram organizar um plano de formação para o trato com as tecnologias e plataformas de aulas, no entanto, não houve uma coordenação nacional para formar profissionais de educação para essas atividades durante a pandemia. Em Angola, um terço das escolas apontaram a realização de reuniões voltadas para o preparo dos professores, número que aponta para uma grande maioria que não teve acesso a qualquer formação sobre proteção e segurança na pandemia.

Destaque para Luanda, onde todos os respondentes indicaram a realização de encontros em formato de palestras, seminários e sessões sobre as medidas de proteção e segurança. Assim como em Luanda, Kwanza Sul foi outra cidade que recebeu formação, no entanto nas demais províncias os programas de preparação foram praticamente inexistentes.

De acordo com 76% dos respondentes, os professores dispõem de informações necessárias para garantir a segurança das crianças, especialmente no que envolve a comunicação. Já em relação ao plano de uniformização dos conteúdos, a ser iniciado em julho de 2020, metade das escolas respondeu que não sabia como tal plano seria executado. O planejamento dos horários é uma questão importante para organização do calendário no período de isolamento.

Sobre a existência de um plano de formação acerca do Covid-19 para professores, aproximadamente um terço das escolas referiu que sim, que houve formação; ou seja, a grande maioria não teve qualquer formação sobre proteção e segurança na pandemia por coronavírus.

Acerca da planificação de aulas no novo regime anunciado (que iniciaria em julho de 2020), cerca de metade das escolas respondeu que não sabia como planificar os horários. Sobre os seminários, 93% das escolas participadas responderam que tiveram algum tipo de formação, a maioria organizadas pelas escolas, enquanto a outra parte organizada pela Direção Municipal de Educação. Entre as escolas públicas, o índice de escolas que receberam formação menor, apenas 57%, entre as quais aproximadamente metade organi-



zada pelas escolas, metade organizada pelas DME's. Nesse encontro, os temas abordados giram em torno da planificação, avaliação, metodologia, ética profissional, entre outros. Tais temas reapareceram nos seminários, de acordo com os participantes do questionário. Contudo, de fato, metade dos respondentes afirmou que a escola não promoveu nenhuma atividade nas escolas, o que conduz ao seguinte quadro: em síntese, apenas um terço dos profissionais de educação receberam formação sobre a Covid-19 e os procedimentos de segurança, índice concentrado majoritariamente nas duas províncias, Luanda e Kwanza Sul.

Em Moçambique, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano possui um espaço com o objetivo de assegurar a participação de professores no diálogo das decisões do setor. Além disso, o Ministério promoveu encontros presenciais com o objetivo de melhorar a interação entre governos e professores, buscando soluções no sentido de ampliar o apoio ao processo de ensino e aprendizagem no contexto da covid-19. Outras entidades, como a Organização Nacional dos Professores e o Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique mantiveram encontros regulares com o MINEDH, além de conselheiros técnicos consultivos.

Nesse encontro, sindicatos e governos debatiam assuntos ligados ao processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia, particularmente o direito dos professores e a importância desse profissional para a retomada do calendário. Desse modo, é possível afirmar que ocorreu em Moçambique um plano de formação dos professores, em preparação para o uso das plataformas digitais. Além disso, a segurança trabalhista foi observada dentro de condições mínimas, somada pela continuidade dos pagamentos e benefícios de forma contínua.

Em Cabo Verde, de acordo com os dados levantados, os professores do ensino básico foram orientados a se inscreverem na plataforma de formação à distância EaD, portal digital utilizado pela Direção Nacional de Educação. A iniciativa visava a formação dos profissionais no âmbito do plano de ação de emergência da educação em setembro de 2020. Tais atividades viabilizavam aprimorar a formação apoiados por tutores nas escolas. Embora tendo que acumular funções e realizar substituições de professores reformados, os pagamentos seguiram normalmente durante o período de fechamento das escolas. Um número considerável de escolas não tinham condições estruturais de adquirir materiais pedagógicos e de uso pessoal, o que ficou ao encargo dos professores. Tal quadro aponta as condições críticas de trabalho aos profissionais de educação.

## Financiamento

Em março de 2021, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos recomendou, através de [relatório](#), que contou com colaboração de denúncias pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o aumento dos investimentos públicos em educação. É sabido que o aumento nos investimentos em políticas educacionais possui um papel central não apenas na qualidade da formação dos alunos em si, mas também no combate às desigualdades sociais e no acolhimento em relação a situações de risco. Entre os países da Relus, a questão do financiamento não é diferente.



*Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, Rio Grande do Sul, Brasil (Paulo rsmenezes)*

No Brasil, o financiamento estrutural já antes da pandemia se encontrava abaixo dos parâmetros mínimos de educação de qualidade. O financiamento adequado deveria ser calculado da maneira que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação vem apresentando como [Custo Aluno-Qualidade](#) (CAQ) e, embora tenha sido aprovado constitucionalmente, através do Fundo de Educação Básica (Fundeb), ainda não é uma realidade porque não foi regulamentado.

Em relação ao financiamento estrutural e ao financiamento de emergência, ocorreu a contramarcha das situações de emergência: além de não contar com o aporte necessário para situa-

ções de emergência, os recursos da educação sofreram inúmeros cortes. Em face das políticas de austeridade implementadas pela [Emenda Constitucional 95/2016](#), uma das frentes de atuação da sociedade civil no plano dos financiamentos à educação fica por conta do pedido de revogação da emenda citada. No entanto, mesmo se tratando de um quadro crítico emergencial, não houve alteração dessa política no Brasil e, pior, o [Congresso Nacional cortou 27% do orçamento em educação na Lei Orçamentária Anual 2021](#).

Angola e Cabo Verde não emitiram respostas sobre os planos de financiamento no contexto da crise provocada pela pandemia. Por outro lado, Mo-



çambique recebeu financiamento de emergência de cerca de 20 milhões de dólares, valor definido tendo em vista as necessidades levantadas, planificadas e orçamentadas. Não é possível afirmar se o valor é suficiente, mas trata-se de um plano emergencial definido para responder aos impactos da chegada da Covid-19, uma iniciativa que contou com a colaboração de parceiros de cooperação, entre os quais, a [Global Partnership for Education \(PME\)](#).

O financiamento global ao sector da educação, contou até ao final do exercício económico de 2020, com um valor global de 58,7 mil milhões de Meticais contra 56,5 mil milhões de Meticais, inicialmente aprovado, que representou um acréscimo na ordem de 3,9%, mercê da reinscrição dos saldos transitados do exercício de 2019, e de diversos ajustamentos efectuados pelo Ministério da Economia e Finanças, na componente interna, que contou também com um novo impulso do apoio da União Europeia ao Orçamento do Estado.

É de destacar que do apoio da União Europeia ao Orçamento do Estado, foram destinados ao sector da Educação cerca de 432,50 milhões de meticais a fim de prover as escolas de recursos necessários com vista a implementação das medidas de prevenção da covid-19, de modo a garantir aos alunos e professores uma retoma às aulas presenciais de forma segura.

Em relação ao plano de austeridade e tratamento da dívida, de acordo com o [Instituto de Estudos Sociais Económicos](#), Moçambique apresentava níveis elevados de insustentabilidade da Dívida Pública de modo que o compromisso com o serviço da dívida sufocava o financiamento do setor da Educação. Ademais, assim como em outros países da África Subsaariana, Moçambique tem sofrido as consequências económicas e sociais da chegada da pandemia, o que obrigou a uma renegociação da dívida. [Antes da pandemia, o país vinha cumprindo os percentuais universais do PIB acordados internacionalmente, segundo os quais o setor de Educação reserva cerca de 18% do orçamento e 5 a 6% do PIB.](#) Ocorre que a maior parte desse valor (cerca de 90%) está destinado a cobertura das despesas de funcionamento, contra apenas 10% destinadas as despesas de Investimento.

Apesar da baixa alocação de fundos para despesas de investimento, o seu nível de execução é bastante reduzido, contrariamente as despesas de funcionamento. O baixo nível de execução tem a ver com as dificuldades de liquidez, a nível do Tesouro Público, que, não obstante a efectivação da programação financeira para a realização das actividades e dos diversos projectos inscritos, a libertação de fundos não ocorreu, devido ao impacto com a crise de saúde, intempéries (alterações climáticas) e elevado serviço da [dívida pública](#).

Em função das alterações climáticas, o que instaura contextos marcados por desastres naturais capazes de provocar impactos nas infraestruturas das escolas, Moçambique vem trabalhando em busca de construções resilientes.



Após a chegada da pandemia de Covid-19, uma nova condição se impôs sobre as escolas: a da biossegurança, um problema que mobiliza o Ministério de Obras Públicas, Habitação e Recursos Hídricos. No que se refere às condições de higiene, o Ministério da Educação trabalha junto às províncias e distritais, e das escolas na aquisição e disponibilização de kits de higiene escolar de acordo com os fundos disponibilizados.

---

## Privatização

A pandemia demonstrou a importância da educação presencial porque aprender é um ato de relações, que demanda diálogo, abraço e do fazer nos territórios e que, quando a virtualidade seja indispensável, deve também garantir o direito humano à educação, em todos os âmbitos que isso signifique.

Por outro lado, também nos apresentou um novo modelo de privatização (famílias, estudantes e docentes assumindo o custo de equipamentos e conexão, por exemplo), estratificação social estudantil – por meio das possibilidades ou não de conexão – e bilhões de estudantes impossibilitados de continuar sua trajetória educativa nesses contextos. Essa situação traz a ameaça de continuar e de se ampliar com os anúncios de modelos híbridos de ensino. Por isso, diferentes atores de todo o mundo, como a Relus, a [Clade](#) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, vêm chamando atenção para o tema da privatização.

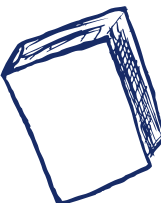
Segundo membros do PEHRC (Consórcio Global sobre Privatização da Educação e Direitos Humanos, segundo o acrônimo em português), uma rede informal de organizações regionais, nacionais e globais – incluindo integrantes da Relus – que colabora na análise e resposta a desafios impostos pelo crescimento rápido de atores privados na educação da perspectiva de direitos humanos e propor alternativas, [monitoraram as notícias](#) relacionadas à educação privada no contexto da pandemia de Covid-19.

Disto resultaram três lições principais: 1. Empresas de tecnologia não estão diminuindo desigualdades educacionais, e podem até perpetuá-las; 2. Em muitos casos, a privatização cria sistemas de educação não resilientes e insustentáveis; 3. A solução urgente: investimento em educação livre e pública, e reconstruir sistemas sustentáveis.

Se existe uma lição para tirar dessa crise da educação é o aspecto indispensável em criar espaços alinhados aos direitos humanos e não mercantilizáveis, com um setor público forte que garanta serviços equitativos para todos, mesmo em casos de contingenciamento. Normas e princípios ligados aos direitos humanos são mais relevantes do que nunca nesses tempos, e os recentemente adotados [Princípios de Abidjan](#) dão recomendações claras sobre como os países podem criar sistemas educacionais mais equitativos, sólidos e efetivos.

No que diz respeito aos países da Relus, o Brasil vem assistindo o desenvol-

vimento de parcerias público-privadas e principalmente para disponibilizar ensino remoto e a distância. A realização acelerada e precipitada de parcerias público-privadas na área da educação, que ultrapassam ainda mais as fronteiras do uso do serviço, compondo um processo de privatização da educação, que impacta em termos de modelo educacional, em termos pedagógicos, e em termos da qualidade da educação e do direito à autodeterminação informativa.



Os serviços de plataformas digitais foram os principais serviços terceirizados para o setor privado durante a pandemia. De acordo com [estudo executado pela Undime](#), esse serviço foi utilizado principalmente pelos municípios com mais de 100 mil habitantes e está em expansão no país. Além disso, sua implementação tem sido problemática por não respeitar a política de proteção de dados de profissionais de educação e alunos no país. Não existe um processo de regulamentação.

Diferente do que foi relatado pelo Brasil, Moçambique relatou que os serviços terceirizados e executados pelo setor privado são estritamente atinentes à reabilitação das infraestruturas escolares.



*O Governador do Estado de São Paulo João Doria visita às obras de revitalização da Escola Raul Brasil (Governo do Estado de São Paulo)*

## Reabertura das escolas

Diante da crise instaurada pela pandemia de Covid-19 no mundo, o plano de reabertura das escolas deve ser acompanhado de condições de segurança, preservando a saúde das crianças, dos jovens, dos profissionais de educação e das famílias de todos. É imprescindível uma avaliação da situação específica da pandemia em cada local. O contexto requer um cuidado intersetorial entre as áreas de saúde, nutrição, saneamento e educação.

Em termos de avaliação e diagnóstico deste processo, o Brasil não desenvolveu um monitoramento deste tipo previsto pelos órgãos responsáveis em âmbito federal, como Inep e MEC. Não existe um plano para a realização de diagnósticos e de reabertura a nível nacional. A Fiocruz, uma instituição nacional de pesquisa e desenvolvimento em

ciências biológicas, que inclusive desenvolve pesquisa sobre a Covid-19, desenvolveu [documento de recomendações](#) sobre segurança na reabertura com base no CDC. Apesar disso, o documento não tem sido seguido, o que é gravíssimo, visto que somos um dos países com o [maior número de mortes por Covid-19](#) no mundo neste momento.



Escola Municipal Cerro Azul, no bairro do Tingui, em Curitiba, PR (DAR7 e Eloy Olindo Setti)


Inclusive, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação desenvolveu uma [Nota Técnica](#) em conjunto com o [Observatório Covid-19 BR](#) e [Rede Análise Covid-19](#) apresentando o colapso no sistema de saúde em todo território nacional, com a perda de mais 66 mil vidas, em decorrência da infecção pelo coronavírus, apenas no mês de março de 2021. A nota também destacava que a discussão sobre a reabertura não analisava o contexto epidemiológico e as condições de infraestrutura das instituições de ensino, fatores imprescindíveis para uma reabertura segura. E considerava que: **“Em termos práticos, a abordagem responsável do problema deve se dedicar a dizer como e quando é possível reabrir as escolas com segurança, sem colocar em risco a vida de profissionais da educação, estudantes e seus familiares”**.





Em Angola, a análise realizada realizada pelo [Mosaiko](#) e pela Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação para Todos, quatro meses depois da suspensão das aulas, buscava conhecer as condições de biossegurança nas escolas, além de uma visão geral do ensino à distância e das das melhorias realizadas nas escolas, visando garantir o direito à educação para todas as crianças.

As questões colocadas sobre as condições de segurança e proteção do Covid-19 tiveram como referência legislação e documentos nacionais e internacionais, para que, além de recolher informação, o questionário tivesse uma função pedagógica e servisse de alerta para as medidas de biossegurança a criar nas escolas.



Entre as 70 Escolas do Ensino Primário e I Ciclo Secundário inquiridas em nove províncias, maioritariamente públicas, 93% considera que não existem condições adequadas para o regresso às aulas em segurança. Por outro lado, a maioria referiu que é essencial o regresso às aulas presenciais ou semipresenciais, para assegurar não só o direito à Educação, como a proteção das crianças.

No plano de protocolos de biossegurança, ficou definida a distância de segurança indicada pelos professores e diretores, entre 1,5 e 2 metros. Do total, 70% das escolas indicaram que iriam dividir as turmas em 2 turnos, para cumprir as normas de distanciamento, entre as quais, 5 escolas teriam de fazer 3 turnos e uma, 4 turnos. Os avaliadores ficaram com a sensação que algumas das escolas iriam simplesmente dividir a turma ao meio, sem medir as distâncias de segurança dentro da sala de aula, sem contabilizar o número de alunos que chega à escola à mesma hora e sem inspecionar o pessoal de limpeza para uma higienização entre turnos.

A falta de infraestruturas foi apontada como uma das condições para o retorno, como lugar para lavagem das mãos, e possibilidades de garantir o distanciamento criando filas de alunos, colocando mais torneiras e tendo mais adultos (funcionários, professores) para apoiar na organização não foram criadas. Em relação às estratégias de compensação para os alunos, do tempo sem aulas e da redução horária, as propostas apresentadas foram: oferecer conteúdos essenciais, reforço de aulas e tarefas para casa, tarefas para casa.

Em Moçambique, medidas de mitigação do impacto da Covid-19 adotadas pelo setor da educação e os resultados indicaram que a maior parte dos alunos não tiveram acesso à educação devido a questões de biossegurança, estudo posteriormente publicado no MINEDH.

A rede tem conhecimento que o MINEDH tinha planeado um estudo para avaliar o impacto da covid-19 no setor, assim como, em relação às medidas de restrição e estratégias de ensino adotadas. A informação inicialmente parti-

lhada era que estariam engajados os parceiros do sector, com destaque para a UNESCO e o UNICEF. Nesse sentido, é possível afirmar que em Moçambique existem planos voltados para uma elaboração de diagnósticos cuja função é a de apontar diretrizes de retomada das aulas.

Ocorreu ainda um engajamento dos pais e encarregados de educação, instituições do governo com destaque para os sectores da Educação, Saúde, Obras Públicas, Habitação e Recursos Hídricos, Parceiros de Cooperação, Sociedade Civil. Os planos, diretrizes e protocolos respondem a todos os níveis para o setor da educação.

De maneira geral, os países apresentam que não houve um planejamento para a reabertura ou uma consulta à comunidade escolar de forma generalizada, bem como à sociedade civil. Os governos e gestores não planejaram este processo considerando as curvas de contaminação e as mudanças de infraestrutura que precisavam ser feitas para o retorno.



*O Governador do Estado de São Paulo João Doria visita às obras de revitalização da Escola Raul Brasil, São Paulo, SP (Governo do Estado de São Paulo)*

## Conclusão

Este relatório apresenta um retrato do que foi o impacto da suspensão das atividades escolares em 2020 em função da pandemia de Covid-19. Os pontos de convergência entre as dificuldades encontradas pelos países da Rede Lusófona de Educação demonstra que os problemas foram compartilhados e que os desafios foram os mesmos para todos.

Sobre cooperação internacional, os países encontraram o mesmo suporte na difusão de informações sobre a pandemia e nas maneiras para enfrentá-la. Os documentos produzidos por organismos internacionais, como OMS, ONU, Unicef foram muito importantes. Em relação à distribuição de recursos, o acesso foi restrito.

Como era sabido, as atividades escolares e o calendário escolar foram afetados em todos os países que responderam. A principal medida para conter o contágio foi encerrar as atividades presenciais, portanto as instituições escolares foram uma das primeiras a fechar em todo o mundo. O mesmo aconteceu em Angola, Brasil, Cabo Verde e Moçambique. Consequentemente, todo o calendário escolar foi afetado. O que significou dúvidas sobre a reabertura das atividades, bem como uma não homogeneidade dentro de cada país sobre o calendário.

Uma das principais marcas para a educação durante a pandemia foi, sem dúvidas, o avanço do uso de tecnologias para o ensino básico. Todos relataram a difusão do uso de plataformas digitais e o ensino à distância. Também foram usadas estratégias como aulas remotas através do rádio e da televisão. E em muitos lugares prevaleceu a distribuição de material impresso.

Ficou claro que as desigualdades sociais e de acesso à educação ficaram refletidas no acesso à internet e à tecnologia para acesso às aulas à distância. Portanto, para que realmente este modelo de educação se torne uma realidade para educação pública é preciso garantir o acesso dos estudantes das redes públicas de ensino de todo o mundo à internet e às ferramentas de acesso.

A escola enquanto parte da rede de proteção e garantia de direito dos estudantes também se fez notar por sua ausência. A rede de assistência viu reduzir o número de denúncias de abusos contra crianças e adolescentes, ao mesmo tempo que se esperava um aumento do número de violência domés-

tica e contra as mulheres. Consequentemente, se infere que houve uma subnotificação no período devido à falta de contato com a escola e com pessoas que pudessem certificar e denunciar abusos e violências.

As mudanças nas atividades escolares provocaram consequências nas relações de trabalho dos profissionais de educação. Não houve uma comunicação clara sobre as horas trabalhadas, nem distribuição de ferramentas tecnológicas ou custeio de insumos básicos para aulas online, como internet.

Neste contexto de emergência, quando a educação precisava de mais aportes para infraestrutura e mudanças drásticas na sua forma de funcionamento, houve justamente o oposto e tentativas de corte nos orçamentos de educação.

O momento inclusive foi aproveitado para experimentar novas formas de privatização através da compra de tecnologias digitais e de terceirização de serviços.

Por fim, a reabertura ainda não é consensual e acontece sem vacinação em massa de profissionais de educação, alunos e da população de maneira geral. As escolas não passaram por reformas ou experimentaram alterações para que se adequassem aos padrões necessários para seguir os protocolos de biossegurança estipulados pela OMS, como as recomendações de ventilação e de banheiros com água e sabão para lavagem das mãos.

Assim, o relatório demonstra que a pandemia aumentou as desigualdades no acesso à educação e abriu possibilidades para privatização. Estudos demonstram que a pandemia aumentou o número de crianças fora da escola e que os Estados devem investir em educação para que elas sejam incluídas novamente. As meninas serão fortemente afetadas e o trabalho infantil também é uma grande ameaça.

