



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 12, pp. 42567-42574, December, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.20701.12.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

REVELAÇÕES PANDÊMICAS: O ROMPIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOB A POLÍTICA DA AUSTERIDADE ECONÔMICA

¹Maria Elizabeth Souza Gonçalves and ²Cristiana de Cerqueira Silva Santana

¹Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental – PPGEcoh/UNEB. Mestrado em Educação; Mestrado em Ecologia Humana. Professora da Universidade do Estado da Bahia.

²Pós-doutorado em Arqueologia (UFS); Doutorado e Mestrado em Geologia com pesquisas em Arqueologia Pré-Colonial (UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia

ARTICLE INFO

Article History:

Received 20th September, 2020
Received in revised form
17th October, 2020
Accepted 04th November, 2020
Published online 30th December, 2020

Key Words:

*Ecopedagogia;
Direito à Educação de
qualidade; Pandemia;
Formação Humana.*

*Corresponding author:

Maria Elizabeth Souza Gonçalves

ABSTRACT

This article aims to analyze, in the light of the ecopedagogy theoretical-epistemological foundations, the set of Brazilian educational laws edited in the context of the Covid-19 pandemic, according to the basic principle of Brazilian education of full development of the human being. It is, therefore, a documentary research, whose results point to a distancing of the educational norms to the fundamental objectives of the Federative Republic of Brazil, and a reduction of the twelve principles of national education explained in the Brazilian Education Law (LDB) to only one principle, and in this way, reducing the equality of conditions for access and permanence in school of several Brazilian students, the guarantee of quality standards and the affirmation of an ecopedagogy that promoting social environmental justice.

Copyright © 2020, Maria Elizabeth Souza Gonçalves and Cristiana de Cerqueira Silva Santana. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Maria Elizabeth Souza Gonçalves and Cristiana de Cerqueira Silva Santana. "Revelações pandêmicas: o rompimento do direito à educação de qualidade sob a política da austeridade econômica", *International Journal of Development Research*, 10, (12), 42567-42574.

INTRODUCTION

A excepcionalidade do tempo em função da pandemia do Covid-19 desancorou subjetividades, coletividades e sociabilidades, provocando na solidão da vida privada em suas diferentes configurações, sentimentos de medo, insegurança, ansiedade e a convocação a novas formas de organização da vida e da classe trabalhadora. Subjetividades e coletividades - instâncias mais afetadas pelos efeitos devastadores do isolamento social, pela abrupta parada na produção da vida, pela diferenciada distribuição da vulnerabilidade pelo lutopersonificado e estatístico – são convocadas a encontrar respostas sobre as condições geradoras da magnitude da crise e da evidencição das desigualdades. Essas respostas mobilizam a demanda por novos processos formativos que não apenas ajam na superação das multifaces da crise gerada e da desigual

distribuição da vulnerabilidade, mas que confrontem a lógica geradora de tão inimaginável tempo. A reflexão sobre esses novos processos formativos nos aproximam da Ecologia Humana e seu campo teórico-epistemológico de descrever, analisar e denunciar as relações que o ser humano estabelece consigo e com o mundo, suas implicações na evolução humana e na vida planetária (MARQUES, 2012; PIRES & CRAVEIRO, 2011XX), provocando novas demandas sociais, entre elas a urgência em se criar novas lógicas de produzir conhecimento sem a geração paralela de segregações, opressões, dominações e explorações não apenas da espécie humana, mas de toda forma de vida na terra, e ainda em se constituir um novo paradigma educacional (MORAES, 2010) que produza relações que salvaguardem a sociobiodiversidade e que seja lastro para o atingimento de justiça socioambiental. Quanto às mudanças nas relações com vistas à construção de

uma cidadania planetária que respeite à diversidade da vida na terra, Gadotti (2004) destaca que isso não será possível sem uma profunda revisão nos pilares educacionais, sem que os currículos escolares sejam envolvidos pelas temáticas da vida, sem uma escola que priorize as várias dimensões da vida e que prepare os estudantes a lidar tanto com o conhecimento acumulado quanto com os sentimentos, com a afetividade. Essa revisão educacional demandada, sob pena de comprometimento da vida na terra, não prescinde de reconhecer, analisar e instigar, no âmbito da Educação Básica, caminhos institucionalizados para que esse novo padrão relacional que tem como horizonte justiça socioambiental seja alcançado. Para tanto se faz necessário não apenas que se afirme o estatuto de “qualidade” já preconizado nas legislações brasileiras vigentes, mas que se insira nos objetivos desse nível de educação por onde passam a grande maioria da população brasileira em idade escolar o ideal de respeito à terra e à vida em toda a sua diversidade e de aprendizagem significativa sob os padrões da cidadania planetária (CARTA DA TERRA, 2000).

A Educação Básica representa no sistema jurídico brasileiro o nível de ensino que tem como finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e para a progressão no mundo do trabalho e nos estudos posteriores. Exercer a cidadania sob a égide do Projeto de Nação instituído pela Constituição Federal de 1988 exige um Projeto Educacional com novos parâmetros de sociabilidade que respeitem à vida em sua plenitude, e tenha como horizonte a justiça socioambiental e cognitiva. Para um Projeto de Brasil assentado no combate às diversas opressões, dentre eles a exploração/dominação da natureza e das pessoas faz-se necessário um novo paradigma educacional (MORAES, 2010) que oportunize a diversificação de aprendizagens, dando conta da diversidade socialmente acumulada ao longo dos tempos, em especial às que concernem a grupos historicamente invisibilizados pelo modelo societal hegemônico. Essa diversificação se dará a partir do acesso sistematizado aos diversos saberes, incluindo aqueles que têm demonstrado maior cuidado e respeito à sociobiodiversidade planetária, como também através da arte, das tradições, da espiritualidade, e do conhecimento historicamente acumulado e cientificamente traduzido, sob a égide da Ecologia de Saberes (SANTOS, 2010).

A submersão da Terra na pandemia do Covid-19, decretada pela OMS em 11 de março de 2020, e a consequente interrupção da dinâmica social provocada pela Lei 13.979/2020 que dispõe sobre as medidas do Estado Brasileiro para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia do Covid-19, suspenderam as aulas em todo território brasileiro e têm provocado um urgente debate sobre os princípios, estratégias e horizontes do projeto educacional brasileiro. Em que medidas as políticas educacionais em curso no período de pandemia revelam o princípio basilar de formação humana e o horizonte de diminuição das desigualdades sociais, regionais, culturais e de combate às várias opressões afirmados na Carta Magna brasileira? Nesse estudo nos propomos a analisar normas educacionais brasileiras editadas no contexto da pandemia do covid-19, confrontando-as ao princípio basilar da Educação brasileira de desenvolvimento pleno do ser humano afirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e apontando aproximações e distanciamentos na construção de um Projeto de Educação Nacional que apontem saídas para a travessia da

emergência de saúde pública e vulnerabilidade global e para o pós pandemia, à luz dos horizontes de autonomia, soberania, desenvolvimento nacional com diminuição das desigualdades e de combate às várias opressões explicitados como objetivos fundamentais do Brasil, no artigo terceiro da Constituição Federal. Subsidiaram a análise a Lei 13.979/2020, a Medida Provisória 934/2020 e o Parecer do CNE/CP N° 5/2020.

Justiça socioambiental ou mercantilização da vida? contradições entre princípios, horizontes e estratégias da educação nacional em tempos de pandemia: Partindo do contexto sócio-histórico-econômico e social em que se encontra o Brasil, especialmente na crise pandêmica do Covid-19, foi realizada uma análise crítica da Medida Provisória 934/2020 e do Parecer do CNE/CP N° 5/2020, destacando-se como a realidade educacional é apresentada; quais prelações e/ou contradições se observam em relação aos princípios constitucionais e aos postulados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e que possibilidades superadoras da crise são apresentadas.

O artigo terceiro da Constituição Federal de 1988 estabelece, como horizonte para o Brasil que se afirmava naquele 03 de outubro, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional que só se daria com a afirmação do terceiro e quarto objetivos: erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A afirmação desse Projeto de Nação exigia um Projeto de Educação Nacional que comungasse conhecimento crítico, justiça socioambiental e cognitiva e educação afetiva. Dentre os diversos movimentos sociais que atuam na construção de saberes e na afirmação de experiências que possibilitem emancipação humana, numa perspectiva de justiça socioambiental e cognitiva, surge, no final da década de 70 do século passado, o Movimento da Ecopedagogia que se contrapõe o modelo dualista (corpo-espírito, indivíduo-natureza, vida-morte) e que combate a compreensão reducionista da Terra como um conjunto de recursos naturais e a coloca como organismo complexo, dinâmico e com identidade própria (GADOTTI, 2004; BOFF, 1995, 1999).

Esse movimento assume características essenciais: entende que todo processo de enfrentamento ao modelo societal hegemônico não prescinde de considerar o capitalismo como eixo central de dominação que age articuladamente com o colonialismo e o patriarcado (QUIJANO, 2010), gerando novas formas de opressão e dominação das pessoas e de toda sociobiodiversidade. Outra característica é o reconhecimento de que novos processos educacionais precisam ser afirmados, de maneira a garantir sustentabilidade planetária, e a superar a visão antropocêntrica por uma visão holística referendada pela ética do cuidado (BOFF, 1999); trata-se, pois de uma nova pedagogia que tem como marco o paradigma da terra e como resultados aprendizagens significativas (GADOTTI, 2004) e colaborativas, construídas numa perspectiva de alteridade: com o/a outro/a.

Assume-se, pois, a Ecopedagogia como um Movimento que chama atenção sobre a necessidade de processos educativos que promovam aprendizagem significativa, a partir das demandas do mundo real, em uma pedagogia solidária (GUTIÉRREZ & PRADO, 2013). Esse movimento se insere

dentro de uma tradição de educação libertadora (FREIRE, 1967) e na tradição latino americano de entender os fenômenos a partir do cotidiano, na recepção dos sentidos dado por pessoas reais nos seus diferentes mundos (MARTIM-BARBERO, 1997; BELTRAN, 1981; KAPLUN, 1999) e à luz da produção em Ecologia Humana comprometida em anunciar tanto os sujeitos coletivos historicamente invisibilizados (ALMEIDA, 2014; BONFIM, 2017) quanto em evidenciar as co-autorias das subjetividades e as intersubjetividades nos mundos simbólicos (MARQUES, 2012; 2015; 2016). Afirmar a ecopedagogia exige uma reestruturação organizativa e conceitual na oferta da educação, a partir da assunção dos processos de escolarização como espaços abertos que se alimentam das relações que ali se estabelecem com o fito de acolher e responder demandas reais de indivíduos datados e situados em contextos específicos; indivíduos que precisam ser entendidos e formados na sua inteireza, na sua constituição una e complexa de corpo, alma e espírito (MARQUES, 2012; 2015; 2016).

Trata-se, nesse sentido, da construção de uma nova escola, alicerçada em outros pilares, em outra lógica: uma escola que não separa a formação intelectual da formação afetiva e espiritual; uma escola que não separa esse mesmo indivíduo dele mesmo e do meio natural e cultural onde ele se forja; uma escola que entende que o acervo científico acumulado deverá ser acessado pelos estudantes assim como o legado dos seus antepassados e de outros grupos humanos contemporâneos não abarcados pelo saber hegemônico.

A escola que emerge dessa visão sistêmica não subalterniza o acesso aos saberes científicos, mas reinventa a escala hierárquica dos saberes com vistas a promoção de qualidade de vida para todos e para a Natureza que tudo abarca. Essa nova escola descoloniza as diversas relações porque descoloniza o ser, fazendo surgir um indivíduo que se enxerga inteiro no seio de uma coletividade humana plural. Esse “ser” produz um saber novo, também descolonial, decorrente da ecologia de saberes diversos, acessados para dar conta da sua condição humana, e, por conseguinte, geram-se novas relações de poder, porque se aprende que o bem comum não pode ser deliberação de alguns, mas responsabilidade e ação da coletividade humana.

Como nos afirma Quijano (2010) a descolonialidade se daria nas três dimensões: do ser, do saber e do poder. Assim, além de reafirmar os objetivos legalmente constituídos pela Lei nº 9394/96 que institui as Diretrizes e Base Nacional e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - de oportunizar aos estudantes processos que lhes permitam o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, o acesso aos saberes do mundo social, tanto os historicamente difundidos, como os saberes tradicionais, advindos dos grupos humanos que constituíram a identidade dos povos locais, a compreensão do ambiente natural e das transformações sofridas pela natureza em função da ação humana, o acesso às diferentes linguagens artísticas e ao patrimônio cultural da humanidade, enfatizando-se as manifestações culturais regionais, de maneira a desenvolver nos/as alunos/as valores estéticos necessários à emancipação humana, são aclamados além desses, novos objetivos que têm como horizonte justiça socioambiental e educação dos sentimentos. Esses novos objetivos concernem a aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento emocional, ético e estético nas relações que

os estudantes estabelecem com eles e com o ambiente, salvaguardando a sociobiodiversidade planetária; objetivam-se processos educativos que permitam a compreensão do lugar da ciência na produção cultural mas que apontem outras possibilidades de produção de conhecimento, através de espaços de reflexão permanentes sobre os princípios e horizontes de uma sociedade pautada em justiça socioambiental, de respeito à sociobiodiversidade e de combate às diversas opressões; espaços permanentes para o autoconhecimento, a autocrítica, as relações intra/inter pessoais, as relações com o ambiente e a crítica permanente ao conhecimento apreendido/produzido. A suspensão das aulas em decorrência das medidas de contenção da disseminação do Covid-19 tem revelado contradições entre os princípios de justiça socioambiental, de diminuição das desigualdades sociais, culturais, regionais e do conjunto de políticas educacionais em curso no Brasil pós Constituição de 1988 até o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff com as políticas em curso nessa crise pandêmica.

Embora não seja objeto desta pesquisa, a Lei 13.979/2020 é lastro legal para as dois atos legais analisados, na medida em que dispõe sobre as medidas do Estado Brasileiro para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia do covid-19, dentre elas o isolamento social; a quarentena para as pessoas suspeitas de portarem o coronavírus; a afirmação da competência dos diversos entes federados de adotar tanto o isolamento social e a quarentena, quanto medidas baseadas em evidência científica que promovam a evidenciação do quadro epidemiológico e que contenham a disseminação da doença e a contaminação de pessoas; e a dispensa de licitação para aquisição de bens, serviços, inclusive de engenharia, e insumos destinados ao enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Essa norma orientadora das medidas de enfrentamento da pandemia e as confirmações de contágio pelo Covid -19 nos diversos estados brasileiros provocaram a suspensão escalonada das aulas durante o mês de março, de maneira que em 1º de abril de 2020, foi publicada a Medida Provisória 934 que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo em função das medidas para o enfrentamento da situação de emergência da pandemia do Covid-19, desobrigando a observância ao mínimo de dias letivos, desde que cumprida a carga horária anual estabelecida na LDB, e observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

A supramencionada Medida prevê excepcionalidade no cumprimento do ano letivo em função da crise pandêmica mas mantém a obrigatoriedade do mesmo quantitativo de horas-aula, desconsiderando importantes aspectos, dentre eles: 1.º fato do Brasil está no início do processo de contaminação e da impossibilidade de determinar com precisão o período efetivo de pico da doença e data provável de término da pandemia, 2.º O fato da educação ser uma prática social que não se desvincula de outras práticas e da dinâmica do mundo real, assim se as 800 horas a serem cumpridas forem iniciadas dentro do período de suspensão de aulas, como se poderá garantir o cumprimento dessa carga horária nas casas dos estudantes, sem as condições mínimas de mediações realizadas pelos professores/as, sem as condições de acesso ao mundo digital, principal veículo de apresentação dos conteúdos, sem que os familiares disponham das condições emocionais e pedagógicas para as orientações demandadas nos processos formativos, sem considerar que a realidade vivenciada por

grande parte dos estudantes brasileiros comporta casas pequenas para um grande número de viventes em tão delicado momento de isolamento? 3. Se o cumprimento da carga horária se der no pós pandemia como desconsiderar a realidade de grande parte das escolas brasileiras, cuja a estrutura física impediria a realização de atividades no contraturno? Como sobrecarregar o trabalho docente e discente, sugerindo reposição de aulas aos sábados, feriados, recesso, férias, desconsiderando tanto que os professores, estudantes e familiares não estavam férias durante o período pandêmico, e ao invés disso acumularam novas demandas e consequentemente novos quadros de ansiedade? 4. Como desconsiderar o desequilíbrio emocional de professores/as, estudantes, familiares e demais trabalhadores da escola em função da natureza da crise pandêmica? 5. Em ambas alternativas o postulado constitucional de qualidade foi desconsiderado, levando em conta que sua garantia se relaciona com a afirmação dos demais princípios da educação apresentados no artigo terceiro da LDB, dentre eles o direito à igualdade de acesso e permanência na escola, a valorização do professor/a, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Esses aspectos desconsiderados na Medida Provisória apontam a desestabilização dos objetivos norteadores do Projeto de Brasil apontados na Constituição Federal de 1988, em detrimento da afirmação de um Estado neoliberal que insiste em realçar a dimensão econômica, subalternizando as demais dimensões da vida, menosprezando a ciência e as orientações sanitárias internacionais e institucionalizando a naturalização da morte nas magnitudes vivenciadas. Na sequência das normas, no dia 28 de abril de 2020 o Conselho Pleno do CNE aprova o Parecer 05/2020 que versa sobre a “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”. Para subsidiar a análise, apresenta-se como histórico; 1. o contexto internacional de surgimento e disseminação do Covid-19, a posição da Organização Mundial de Saúde sobre a Pandemia e as formas de contenção da contaminação; 2. a declaração de Emergência de Saúde Pública pelo Ministério de Saúde do Brasil; 3. a edição por Estados e Municípios brasileiros de normas com medidas de enfrentamento da crise pandêmica, dentre elas a suspensão das aulas; 4. a Medida Provisória nº 934/2020 que suspende a obrigatoriedade de cumprimento de carga horária mínima anual na Educação Básica e no Ensino Superior; 5. a decisão pelo MEC em 03 de abril, através da Portaria nº 376, de suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, nas instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento; 6. a consulta pública do CNE, publicada em 17 de abril de 2020, sobre texto de referência do presente parecer que trata da Reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.

Na escuta da referida consulta, chama-se atenção da participação de órgãos públicos e privados da Educação Básica e Superior, mas omite-se o importante papel que os professores/as, pesquisadores/as e as entidades de classe têm nesse processo. O primeiro grave aspecto do Parecer em tela está no silêncio, considerando ter sido feita uma escuta nacional, em relação às posições das Universidades, Entidades representativas dos/as trabalhadores da educação, Movimentos

Sociais, e as manifestações nacionais feitas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), o Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT), entre outras representações de classe. Outro aspecto de relevante pontuação é o posicionamento equivocado do Ministério da Educação de ter publicado em site oficial que o Conselho Nacional havia aprovado diretrizes a serem obedecidas pelas escolas durante a pandemia, quando se trata de um mero parecer sobre a matéria solicitada, ou seja a reorganização do calendário escolar, e por fim, o terceiro e mais importante destaque está na assunção pelo CNE de que a matéria em tela não poderia ser deliberada por ele, por ausência de competência legal, ou seja, o que se apresenta como prescrição é meramente recomendação. Carvalho (2017) destaca que o parecer é um ato administrativo meramente enunciativo, opinativo, enquanto a resolução é um ato administrativo ordinário, um comando com o fito de fazer valer a aplicação da lei, “mesmo quando é obrigatório, salvo disposição legal expressa, o parecer não tem natureza vinculante, sendo somente ato que manifesta opinião técnica sobre determinado assunto de interesses da Administração Pública” (CARVALHO, 2017, pp 295-296). Considerando ser o Ministério da Educação o órgão representativo da Educação nacional brasileira, um equívoco dessa magnitude, ferindo o princípio basilar da legalidade é uma afronta ao Projeto de Brasil que se estabelece na Constituição Federal.

Na análise da demanda para apresentação do voto do parecerista, a relatoria do parecer chama atenção para a excepcionalidade da situação que deixou milhões de estudantes sem aula em 150 países, inclusive no Brasil, devido à pandemia do coronavírus, destacando a possibilidade de longa duração da suspensão das aulas presenciais e a consequente dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar.

São apontadas as grandes desigualdades sociais do país como agravantes da pandemia, mas ofusca-se a lógica econômica geradora dessas opressões. São apontadas ainda essas desigualdades para apresentar as dificuldades de acesso dos estudantes e suas famílias ao mundo digital, mas ao invés de se aprofundar essa análise associando-a a inobservância do primeiro princípio da Educação Brasileira, afirmado na LDB, o de igualdade de acesso e permanência na escola, o direcionamento do texto vai para a responsabilização dos/as estudantes e suas famílias pela crise econômica que se acirra com o covid-19, culpabilizando-os pelo consequente crescimento do desemprego e da diminuição da renda familiar, caso não se enquadrem na reorganização do ensino sugerida.

Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de

desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (Parecer CNE/CP nº 5, p. 3, 2020).

Observa-se, ainda, na análise em tela a insistência recorrente pela afirmação de um dos princípios que regem a educação brasileira em detrimento dos demais, e dos fundamentos que os ancoram. Enfatizar os direitos e objetivos de aprendizagem, deslocados do postulado de qualidade que consubstancia a Educação como direito fundamental na Constituição de Federal de 1988 é uma deturpação do direito subjetivo da Educação. Isso instiga reconhecer que para que esse direito seja alcançado há de se cumprir pelo Estado Brasileiro os demais princípios apresentados no artigo terceiro da Lei 9394/96 que se traduzem em insumos e processos garantidores da qualidade constitucional demandada. Não se atinge o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sem que se garanta o conjunto de princípios postulados. Embora omitindo o eixo gerador das desigualdades sociais, e por vezes colocando consequências da lógica capitalista como causa de outras opressões, (ao justificar por exemplo que é o não acesso à escola que causa desemprego), o parecer do CNE destaca os possíveis aprofundamentos das opressões, em contexto de pandemia, especialmente as frágeis condições de acesso dos estudantes e suas famílias no acesso ao mundo digital.

É importante destacar que dentre as drásticas consequências da crise pandêmica está o aumento das desigualdades sociais, o adoecimento mental, o reconhecimento de que o Estado Mínimo é mortífero e causador de danos irreparáveis à formação humana demandada pela Constituição Federal e de que a saúde é um bem público a ser garantido. Assim, mesmo destacando que “É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado”(Parecer CNE/CP nº 5, p. 3, 2020), a pergunta geradora do parecer é apresentada de forma enviesada. Assim, ao apresentar a pergunta “Como reorganizar os calendários escolares, considerando as condições particulares de cada rede, escola, professores, estudantes e suas famílias?”(Parecer CNE/CP nº 5, p. 4, 2020), instiga-se a falsa realidade de que há uma instância supra organizadora do calendário escolar. Para manter a coerência, por várias vezes explicitadas no corpo do parecer, de que a responsabilidade legal por tal reorganização é dos estabelecimentos de ensino em consonância com os sistemas de ensino que integram (Artigo 12 da Lei 9394/96), a pergunta deveria ser “Como as escolas, à luz de seus sistemas de ensino, poderão reorganizar os calendários escolares, considerando as condições particulares de cada rede, escola, professores, estudantes e suas famílias, e, especialmente considerando as drásticas mudanças nas rotinas provocadas pelo isolamento social e o contexto de pandemia do Covid-19? Ainda no âmbito do processo de análise emitido pela relatoria do parecer, são apresentados os seguintes desafios:

- como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?
- como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo?

- como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?
- como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas? (Parecer CNE/CP nº 5, p. 4, 2020),

Mas, seguindo a linha da concepção de Educação normatizada pela Carta Magna e reafirmada pela LDB, outros fundantes desafios foram desconsiderados: 1. Como garantir, em tempo de pandemia e à luz da Lei 13.979 que dispõe sobre as medidas do Estado Brasileiro para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia do covid-19, o direito à Educação de qualidade? 2. Como afirmar a função social e legal da escola de formação plena do indivíduo para lidar com as inúmeras dimensões da vida social e com as contradições do mundo do trabalho, em tempos de pandemia onde as desigualdades sociais e as fragilidades humanas se asseveram em função das novas regras de convívio social e de trabalho? Como reconhecer que as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não dão conta de responder e superar as demandas sociais e subjetivas postas pela pandemia do covid-19? Como garantir a função social da escola na orientação aos estudantes e suas famílias na superação da crise, especialmente em um país cujo poder estatal tem relegado os importantes constructos científicos e as orientações sanitárias para evitar a disseminação do vírus? Como garantir igualdade de acesso e padrões de qualidade a todos os estudantes, considerando as diversidades sociais, regionais, geracionais, geográficas, étnicas, entre outras, que caracterizam o conjunto de estudantes brasileiros?

Como promover a formação teórica, ética, política, emocional e psicomotora dos professores e gestores, também deslocados de suas rotinas, com sobrecarga de trabalho, acumulando novas dimensões do cuidar e do fazer diário, especialmente as mulheres? Como mobilizar o conjunto de sujeitos que compõem a escola a problematizar a lógica e práticas geradoras da crise pandêmica e as possíveis intervenções com vistas a superação da pandemia do covid-19? Como lidar com os adoecimentos psíquicos decorrentes da pandemia? Como aproveitar o tempo para problematizar a responsabilidade legal das escolas de afirmar um currículo que permita a compreensão e a intervenção crítica no mundo, encontrando saídas criativas para os problemas gerados? Como nos preparar para a pós-pandemia sob uma nova lógica de produção da vida que respeite à vida em sua sociobiodiversidade e de produção do conhecimento?

Um outro aspecto da análise que subsidia o parecer é a preocupação com os desdobramentos do período de pandemia na vida dos estudantes, destacando-se que o longo intervalo sem aulas presenciais pode acarretar dificuldades na reposição de aulas, déficits de aprendizagem, retrocessos, abandono, evasão escolar e ainda “danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral”. Chama atenção - considerando a gravidade da situação de emergência na saúde pública mundial, com a alta

taxa de letalidade causada pela contaminação pelo covid-19, as previsões no colapso dos sistemas de saúde, a inexistência de vacinas, e o isolamento social como única medida protetiva - a não convocação da Escola pelo CNE para exercer sua responsabilidade de promover formação para lidar com as rupturas provocadas nas sociabilidades, nas subjetividades, com as angústias e medos causados pelo isolamento social, pela explicitação das opressões que geram novas opressões, pelas perdas de inúmeras vidas; pelos irreparáveis danos à saúde mental de estudantes, professores e familiares. Urge destacar a omissão de questionamentos sobre o real cumprimento da função social da escola à luz do que preceitua a CF e a LDB.

É importante destacar ainda que partindo das dificuldades reais impostas pelo isolamento social que pode provocar um longo período de suspensão de aulas nas escolas, é apontado no Parecer a possibilidade legal de reorganização do ano letivo de 2020 em um grande ciclo com o ano de 2021. Assim, mesmo elucidando que não é sua competência deliberar sobre a gestão do calendário escolar, e que se faz necessário respeitar a autonomia dos entes federados e sistemas de ensino, considerando, como orienta o artigo 23, § 2º, da LDB, que o “calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”, o Conselho Nacional de Educação, apresenta sugestões para as diversas etapas e modalidades de ensino para a continuidade do calendário escolar através de atividades não presenciais, ferindo o direito de igualdade de acesso e permanência à escola para todos os estudantes e a garantia de qualidade da educação.

Se, como bem reafirmado pelo próprio parecerista, “a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino” (PARECER CNE/CP nº 05, p.5, 2020), as recomendações se apresentam, equivocadamente, como prescrições, fazendo com que um ato administrativo meramente opinativo seja recebido como normativo. No que tange à reorganização do calendário escolar, o CNE entende que deve ser assegurada que a reposição de aulas e a realização de atividades escolares preservem o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB e no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal, apontando três possibilidades de cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB:

a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;• a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e• a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades(Parecer CNE/CP nº 6, p. 4, 2020).

Sugere o CNE que a reorganização dos calendários seja feita com atividades presenciais e não presenciais, sempre atentando

para as reais possibilidades das escolas e das redes/sistemas de ensino, sob os aspectos estrutural, pedagógico e financeiro. Destaca, no entanto, o Parecer, as dificuldades de reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência, considerando a impossibilidade de definir o fim da emergência pandêmica. Mais uma vez a prevalência da dimensão econômica da vida sobre as demais dimensões vida humana é mantida. Como exigir que professores e alunos comprometam seus sábados, recesso escolar do meio do ano e férias tão logo saiam de uma crise cujos desdobramentos psíquicos, sociais e sanitários são imprevisíveis de definir? Como desconsiderar na reorganização do calendário e na retomada das aulas presenciais as mudanças de rotinas que criaram novas demandas para professores/as, alunos/as e familiares em função do isolamento social, as perdas humanas desses coletivos e a consequente saúde mental de todo o coletivo escolar? Como desconsiderar as consequências da Pandemia no pós pandemia?

Essas questões são apontadas juntamente com a impossibilidade estrutural e financeira das escolas e das redes/sistemas de ampliar a jornada diária no pós pandemia para justificar a posição do CNE pela retomada imediata do calendário escolar, ainda que isso implique a exclusão de milhares de estudantes da ação sugerida, pelas inúmeras razões que cartografam as desigualdades sociais aprofundadas e ampliadas no contexto de pandemia. Ao priorizar a análise no mero cumprimento do calendário escolar, subalterniza-se a importância de se problematizar a responsabilidade da escola de cumprir seu papel de formação para as várias dimensões da vida, e no caso em tela, para garantir a vida ameaçada pela pandemia, e do Estado Brasileiro de garantir não apenas os insumos e processos necessários ao postulado de qualidade da educação (XIMENES, 2013), como o de considerar que a excepcionalidade do tempo exige um repensar sobre o futuro da escola nas condições impostas pelo compartilhamento global da crise da saúde e do modelo hegemônico provocador desta crise.

Ainda para justificar a orientação para a retomada do calendário escolar, o parecer chama atenção de dificuldades operacionais e das dificuldades das famílias na reposição de aulas presenciais, o que acarretaria prejuízo também do calendário escolar de 2021, mas não consideraram problemática maior: pedir as famílias para conduzirem o processo educativo em suas casas, sem o devido preparo pedagógico que os processos formativos demandam, sem considerar que inúmeros estudantes são filhos de trabalhadores/as que continuam em atividade laboral externa, ou ainda são filhos/as de pais sem instrução necessária, além das dificuldades de acesso ao mundo digital onde grande parte das atividades sugeridas se darão. Por fim o documento cita as orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em seu documento: “A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020”, onde são apontadas as consequências para a economia a interrupção prolongada dos estudos, em função da perda de conhecimento e habilidades necessários aos interesses mercadológicos.

Assim é sugerida o cômputo de carga horária realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não pelas tecnologias digitais), de forma a reduzir a reposição de carga horária presencial no pós pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A MP 934/2020 e o Parecer CNE/CP nº 5/2020 elucidam contradições com os princípios e horizontes da educação brasileira afirmados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Observa-se ainda uma mudança de rota no que tange o atingimento de uma formação ecopedagógica que demanda reestruturação organizativa e conceitual na oferta da educação, a partir da assunção dos processos de escolarização que se estabelecem nas mediações, respondendo a demandas reais de indivíduos datados e situados em contextos específicos. A desvinculação dos processos educativos, sugeridos para o contexto de pandemia e pós pandemia da realidade concreta dos indivíduos, bem como dos desdobramentos de uma crise planetária de grande magnitude compromete tanto a afirmação do Projeto de Brasil preconizado pela Carta Magna quanto a agenda ecopedagógica. O reconhecimento de que a política educacional pode ser afirmada sobre pilares de desigualdades é uma afronta ao direito fundamental de educação de qualidade que qualquer brasileiro pode exigir. Além disso, a opção governamental brasileira pela agenda capitalista em detrimento da ciência, das orientações sanitárias e do direito à vida em suas complexas dimensões apresenta-se como uma afronta ao Estado Democrático de Direito. As instâncias superiores da educação brasileira, ainda que limitadas pelas atribuições específicas e pontuais, têm defendido imperativos neoliberais, que à revelia de dados estarrecedores de letalidade e de colapso dos sistemas de saúde e de aprofundamento de injustiça social, têm naturalizado a crise de saúde pública desvinculando-a da crise do capital, convocando a normalização da vida em tempos pandêmicos. Essa defesa se expressa na convocação às escolas de retomada das atividades curriculares a despeito de um sem número de impedimentos, inclusive legais, que desconsideram a formação plena para as várias dimensões da vida social.

Faz-se necessário considerar que as escolas não estão funcionando e não funcionarão normalmente no contexto dessa pandemia através das atividades não presenciais sugeridas pelo CNE, quer pela mudança abrupta de rotinas provocada pelo isolamento social quer porque essas mudanças agregam novas responsabilidades tanto aos professores quanto aos estudantes e às suas famílias, quer pelas tensões e abalos psicológicos decorrentes do grave quadro de letalidade que a pandemia anuncia sem claras evidências de superação.

REFERÊNCIAS

- _____. Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Publicado em 01/04/2020, Edição: 63-A, Seção: 1 – Extra, Página: 1.
- _____. Lei nº 13.979 de 06 de Fevereiro de 2020. dispõe sobre as medidas do Estado Brasileiro para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia do covid-19. Acesso em 20 de abril de 2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm.
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº 05/2020, de 28 de abril de 2020. Apresenta orientações para a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 Publicado no Diário Oficial da União 04/05/2020, Edição: 83, Seção: 1, Página: 63.
- _____. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ecologia do Corpo. SABEH: 2015
- _____. Ecologia do Espírito. SABEH: 2016.
- _____. O Paradigma Educacional Emergente. 15.ed. São Paulo: Papirus, 2010.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Ecologia dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. In MARQUES. Juracy (Org.). Ecologias Humanas. Feira de Santana: UEFS. 2014.
- BELTRÁN, Luis Ramiro. Adeus à Aristóteles: comunicação horizontal. In Comunicação e Sociedade. São Bernardo do Campo: IMS, ano II, nº6, set/1981.
- BOFF, Leonardo. Princípio-Terra: a volta à Terra como pátria comum. São Paulo: Ática, 1995.
- BOMFIM, Luciano. As Raízes da Ecologia Humana no Brasil. In MARQUES, Juracy & ALVIM, Ronaldo (orgs). As Raízes da Ecologia Humana. Paulo Afonso: SABEH, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 de junho de 2016.
- CARTA DE TERRA. [on line]. 2000. http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf. Acesso em 31 de maio de 2019.
- CARVALHO, Matheus. Manual de direito administrativo. 4. ed. rev. ampl. e atual. - Salvador: JusPODIVM, 2017. 1.216 p.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GADOTTI, Moacir. Os Mestres de Rousseau. São Paulo: Cortez, 2004.
- GUTIÉRREZ, Francisco. PRADO, Cruz. Ecopedagogia e cidadania planetária. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: Moderna/ECA-USP, jan/abr. 1999.
- MARQUES, Juracy. Ecologia da Alma. Petrolina: Franciscana, 2012.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. Dos meios às mediações - Comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronald Polito, Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.
- MOLDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, impeio e colonialidade. In SANTOS, Boaventura De Souza &

- MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/PróLibera, 2008
- PIRES, Iva Miranda. CRAVEIRO, J.L. *Ética e Prática da Ecologia Humana: Questões Introdutórias sobre Ecologia Humana e a Emergência dos Riscos Ambientais*. Lisboa: APENAS, 2011.
- QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do Poder e classificação social*. In Santos, Boaventura de Souza & Menezes, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. (2010a). In SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- XIMENES, Salomão Barros. *Custo Aluno-Qualidade: um novo paradigma para o direito à educação*. In *Justiça pela qualidade na educação/ABMP, Todos pela Educação (organização)*. São Paulo: Saraiva, 2013.
