

Serviço essencial? Tensões em torno do direito à educação no Brasil em tempos de Covid-19

Essential service? Tensions around the right to education in Brazil in times of Covid-19

Júlia de Moura Martins Guimarães
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Belo Horizonte - Brasil

Resumo

No contexto de suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19, ganhou destaque a narrativa de que a educação deveria se tornar um serviço essencial, a fim de assegurar a obrigatoriedade das aulas presenciais, independente da incidência de eventos calamitosos. Buscando elucidar as motivações que sustentam essa narrativa, o presente artigo teórico objetivou debater alguns dos argumentos utilizados para defendê-la, de modo a problematizar suas matrizes e apontar algumas de suas limitações. Para tal, foi realizada uma análise teórica do Projeto de Lei 5595/2020 e de publicações do *Movimento Escolas Abertas* na rede social Instagram que endossam a premissa da educação como serviço essencial. Evidenciou-se que as ideias que sustentam esse discurso são de cunho liberal e concebem a educação como elemento descolado da conjuntura histórico-social do período pandêmico.

Palavras-chave: Direito à educação; Covid-19; Educação Básica.

Abstract

In the context of the suspension of face-to-face classes due to the Covid-19 pandemic, it was highlighted the narrative that education should become an essential service, in order to ensure that face-to-face classes are mandatory, regardless of the incidence of calamitous events. Seeking to elucidate the motivations that support this narrative, this theoretical article aimed to discuss some of the arguments used to defend it, in order to problematize its matrixes and point out some of its limitations. To this end, a theoretical analysis was carried out of Brazilian Bill 5595/2020 and publications of the *Open Schools Movement* on the social network Instagram that endorse the premise of education as an essential service. It was evident that the ideas that support this discourse are of a liberal nature and conceive education as an element detached from the historical-social conjuncture of the pandemic period.

Keywords: Right to education; Covid-19; Basic Education.

Introdução

Em dezembro de 2019, um inesperado surto de pneumonia, notificado na cidade de Wuhan/China, suscitou o primeiro alerta acerca da iminência de uma crise sanitária em função da eclosão de uma nova doença: a Covid-19. Por ser causada por um vírus altamente contagioso, cuja transmissão se dá por meio da inalação de gotículas expelidas por pessoas infectadas (SINGHAL, 2020), em menos de três meses, a Covid-19 já havia se espalhado por diversos países, levando a Organização Mundial da Saúde a declarar status de pandemia em 11 de março de 2020 (OPAS, 2020).

Ainda que a maioria das pessoas acometidas pela doença apresentem sintomas leves (febre, tosse, dor de garganta, dor de cabeça, fadiga, entre outros) ou permaneçam assintomáticas, a grande transmissibilidade do vírus, associada à possibilidade de desencadeamento de síndrome respiratória aguda grave e à taxa de mortalidade de 2 a 3%, demandou das autoridades do mundo todo a adoção de rigorosos protocolos de controle e prevenção, que incluíam, principalmente, o distanciamento social, o uso de máscara de proteção facial e a constante higienização das mãos (SINGHAL, 2020).

Tendo em vista essa circunstância, que ocasionou a restrição de circulação de pessoas e o fechamento temporário de grande parte dos espaços coletivos, é certo que a pandemia de Covid-19 abalou a humanidade de modo abrupto e inexorável, impactando sobremaneira a vida de todos. É fato, porém, que o abalo repercutiu de forma substancialmente mais grave na realidade das pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como é recorrente em face de qualquer incidente calamitoso. Se no cotidiano ordinário da sociedade pré-Covid eram patentes as desigualdades de classe, na pandemia, a condição material se traduziu de forma ainda mais ostensiva.

No âmbito da educação básica, o fechamento das escolas e a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto geraram, para toda a comunidade escolar, efeitos nocivos que, de certo modo, se estenderam à sociedade como um todo, tendo em vista o lugar central que a escola ocupa na organização da vida social.

Se nos contextos socioeconômicos privilegiados, a grande dificuldade foi a adaptação das atividades letivas a formatos mediados por tecnologias da informação e comunicação, nas situações de maior vulnerabilidade social, em que o acesso à internet e a dispositivos digitais são menos frequentes, o grande desafio foi a própria oferta da educação.

De acordo com a Unicef (2021, p. 44), “em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil”. Se comparado com o período pré-pandêmico, em que estavam excluídos da escola cerca de 1,1 milhão de sujeitos em idade escolar (UNICEF, 2021), temos um déficit de aproximadamente 4 milhões de crianças e adolescentes sem estudar a partir da eclosão da pandemia.

Diante dessa conjuntura, durante todo o tempo em que as escolas permaneceram fechadas por ocasião da pandemia, a ameaça de exclusão escolar de crianças e adolescentes foi pauta de recorrentes debates na sociedade. Educadores, estudantes, pais, sindicatos e organizações políticas se manifestaram de variadas formas ante os dilemas concernentes à privação do direito à educação para uma significativa parcela da população.

Embora seja necessário considerar o direito à educação para além do simples acesso à escola e a conteúdos, já que questões como a permanência, a qualidade do ensino e a socialização, afora a proteção social, com os pares circunscrevem-se, complementarmente, na mesma esfera, a crise provocada pelo fechamento das escolas em decorrência da Covid-19 significou um retrocesso na efetivação desse direito, de modo que o acesso voltou a ser objeto de preocupação principal.

Considerado como um direito de natureza complexa e peculiar devido aos contrastes que o constituem, quais sejam sua caracterização como direito e dever fundamentais e o fato de se constituir, simultaneamente, como direito individual, difuso e coletivo, tendo como sujeitos e titulares os mesmos indivíduos, o direito à educação é reconhecido internacionalmente como elemento intrínseco à dignidade humana e aos direitos humanos (RANIERI, 2013).

Por se tratar de um direito que está diretamente relacionado ao pleno exercício da cidadania, condição que, para Marshall (1967), manifesta-se na convergência de direitos civis, políticos e sociais, o direito à educação se configura como “a epítome da indivisibilidade e interdependência dos direitos fundamentais” (RANIERI, 2013, p. 58). Trata-se, portanto, de um instrumento decisivo na organização, administração e proteção dos Estados democráticos.

No âmbito brasileiro, o direito à educação é amplamente expresso na Constituição Federal (CF), sendo pautado em especial na Seção I do Capítulo III do Título VIII. Já no primeiro artigo desta seção, a educação é definida segundo suas disposições e finalidades:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, on-line).

Partindo do disposto neste artigo da CF, diferentes narrativas em torno do direito à educação na pandemia de Covid-19 foram construídas no Brasil, sendo que a de maior destaque nas mídias pode ser identificada como a necessidade de categorizar a educação como serviço essencial. Buscando elucidar as motivações que sustentam esta narrativa, o presente trabalho pretende debater alguns dos argumentos utilizados para defendê-la, de modo a problematizar suas matrizes e apontar algumas de suas limitações.

Educação como serviço essencial no Brasil

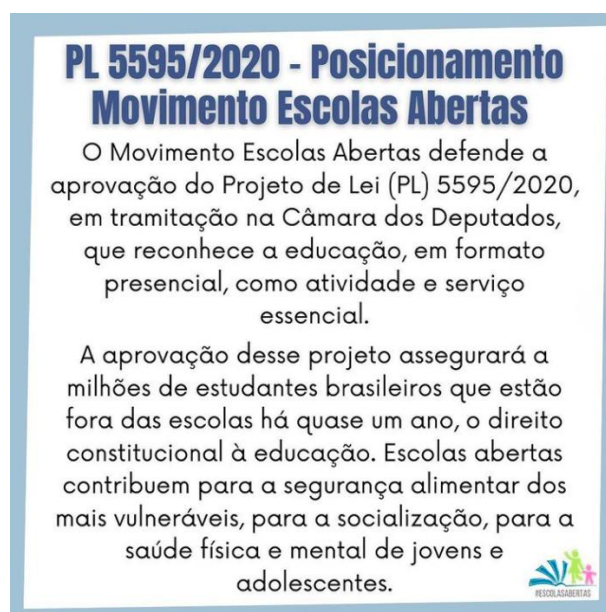
No escopo do debate sobre o direito à educação na pandemia, é apresentado ao Congresso, em 18 de dezembro de 2020, o Projeto de Lei (PL) 5595/2020, de autoria das deputadas Paula Belmonte (Cidadania - DF) e Adriana Ventura (Novo - SP), cujo objetivo é tornar a educação ofertada presencialmente um serviço essencial da sociedade.

Após tramitação em três Comissões da Câmara dos Deputados, o projeto original sofreu diversas alterações, que culminaram na redação final do PL, a qual foi submetida, em 22 de abril de 2021, à apreciação do Senado Federal, onde atualmente encontra-se em tramitaçãoⁱ.

Para fins das análises aqui tecidas, serão utilizadas a “justificação” contida no projeto original, visto que os argumentos ali contidos sustentam a narrativa que impulsionou a proposta, bem como a redação final elaborada pela Câmara e encaminhada ao Senado.

Simultaneamente à apresentação do PL, defensores da pauta realizaram intensa mobilização na rede social Instagram, por meio da criação do perfil “Escolas Abertas” (@escolas.abertas). Autoidentificado como “movimento de mobilização civil com importantes vitórias para reabertura das ESCOLAS COM PROTOCOLOS em São Paulo” (ESCOLAS ABERTAS, 2021, on-line), em um ano e três meses de existência, a página acumula 1568 publicações e 60,4 mil seguidoresⁱⁱ. Em 16 de abril de 2021, o movimento publicou a seguinte mensagem de apoio ao PL 5595/2020:

Figura 1 – Posicionamento do Movimento Escolas Abertas com relação ao PL 5595/2020



Fonte: Instagram @escolas.abertas, 2021

Além deste perfil, que se dedica ao movimento na cidade de São Paulo, ao realizar a busca pelo termo “escolas abertas” no Instagram, foram encontradas outras 71 contas, relacionadas a diferentes localidades brasileiras, que, juntas, somam mais de 61,5 mil seguidoresⁱⁱⁱ.

Entendendo a relevância que as redes sociais possuem no atual momento histórico da humanidade, denominado Era Digital, bem como a intensificação do seu uso a partir das restrições de contato físico impostas pela Covid-19, também serão consideradas, para análise, informações difundidas na principal página do Movimento Escolas Abertas no Instagram: @escolas.abertas.

Direito à educação e direito à saúde em tensão

A tipificação da educação como serviço essencial é normatizada no PL 5595/2020, conforme disposto:

Art. 2º A educação básica e a educação superior, das redes pública e privada de ensino, em formato presencial, são reconhecidas como serviços e atividades essenciais, inclusive durante o enfrentamento de pandemia, de emergência e de calamidade pública.

Parágrafo único. É vedada a suspensão das atividades educacionais em formato presencial, exceto nas hipóteses em que as condições sanitárias do Estado, do Distrito Federal ou do Município, aferidas com base em critérios técnicos e científicos devidamente publicizados, não o permitirem, o que deverá constar de ato do respectivo chefe do Poder Executivo. (BRASIL, 2020^a, p. 1).

Considerando que a educação é estabelecida constitucionalmente como um direito social fundamental, designá-la como atividade essencial pode parecer, num primeiro momento, uma estratégia valorosa e necessária. Afinal, mais do que razoável, é lugar comum considerar sua imprescindibilidade para a formação de sujeitos-cidadãos, haja vista sua demarcação como contributo basilar para a construção de uma sociedade mais equânime.

Entretanto, a importante ressalva a ser feita nesse caso diz respeito às especificações “em formato presencial” e “inclusive durante o enfrentamento de pandemia, de emergência e de calamidade pública”, ainda que o parágrafo único do artigo 2º inclua a possibilidade de excepcionalidades.

Tendo em vista que a proposta data de 18 de dezembro de 2020, momento em que a Covid-19 já havia somado mais de 183 mil vítimas fatais no Brasil (WHO, 2022) e ainda não havia tratamento eficaz e vacinas disponíveis à população, constata-se que o PL contraria a principal medida de prevenção contra a doença naquele período: o distanciamento social.

Como, nesta situação, o distanciamento social se mostra como medida necessária para evitar a contaminação, o direito à saúde é posto em conflito face ao direito à educação tal como tipificado no PL, ou seja, no formato presencial. Cabe ressaltar que o acesso à educação, ainda que longe das condições ideais, foi assegurado à maioria das crianças e adolescentes por meio de atividades remotas, sejam transmitidas on-line, sejam encaminhadas no formato impresso.

É certo que tais atividades jamais poderiam ser equiparadas às experiências vivenciadas no espaço escolar, tampouco chegaram a todos os estudantes matriculados, já que a pandemia contribuiu para o agravamento das desigualdades educacionais e dos problemas econômicos e sociais do País (MAGALHÃES, 2021).

Mas, num momento de tão intensa fragilidade social como este da vivência coletiva de uma emergência de saúde pública, o ensino remoto foi a saída razoável para amenizar a tensão entre os direitos à educação e à saúde, de modo a preservar ambos. Afinal, sem a saúde, coloca-se em risco a vida e, sem a vida, qualquer educação se torna desnecessária.

Nesse sentido, cabe recorrer ao contratualismo hobbesiano para lembrar que, desde a modernidade, o direito à vida figura como pressuposto de todos os demais direitos, sendo que a própria existência da sociedade civil deriva da necessidade de proteção à vida, haja vista sua condição de vulnerabilidade no chamado estado de natureza ou de “guerra de

todos contra todos” (HOBBS, 2003). Em Hobbes, o direito à vida precede o Estado e, por consequência, o Estado que não garante a vida não pode ser O Soberano, ou seja, a lei da vida deriva do direito à vida e não o contrário.

De acordo com Barroso (2020), situações que envolvem colisão de direitos fundamentais necessitam de ponderação para alcançarem uma resolução pautada na racionalidade, visto que nenhum direito fundamental é absoluto. Ou seja, mesmo os direitos à saúde e à educação estão sujeitos a limites, devendo ser equalizados proporcionalmente, mediante concessões bilaterais, para minimizar os prejuízos aos cidadãos e à sociedade.

A ponderação (...) socorre-se do princípio da razoabilidade-proporcionalidade para promover a máxima concordância prática entre os direitos em conflito. Idealmente, o intérprete deverá fazer concessões recíprocas entre os valores e interesses em disputa, preservando o máximo possível de cada um deles. (BARROSO, 2020, p. 333).

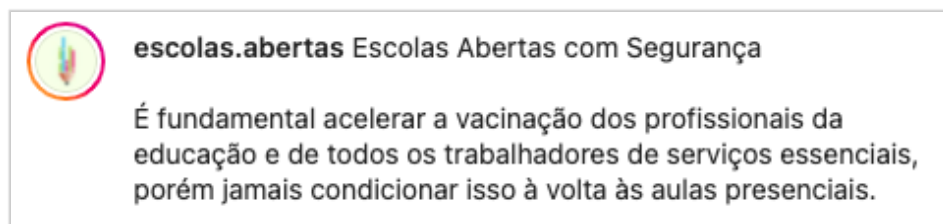
Com base na ponderação, limitar a educação ao formato remoto e restringir a liberdade de locomoção para se preservar a saúde e proteger a vida constituem medidas razoáveis, dentro do contexto catastrófico de ausência de tratamento e imunizantes para uma doença pouco pesquisada, altamente contagiosa e significativamente letal.

Escolas, sobretudo as de educação básica, são locais onde a proximidade física é frequente e abundante, portanto, ainda que haja o compromisso de se adotar os protocolos de biossegurança recomendados, o efetivo controle sanitário do ambiente escolar é uma situação bastante complexa, por envolver a necessidade de monitoramento contínuo de comportamentos individuais em um ambiente coletivo.

Ademais, importa considerar que há toda uma rede de pessoas envolvidas com cada membro da comunidade escolar, cujo contato físico representa potencial risco de contaminação tanto na escola quanto fora dela.

Apesar disso, o Movimento Escolas Abertas defendeu explicitamente que o retorno das aulas presenciais ocorresse, independentemente de qualquer pessoa pertencente à comunidade escolar estar vacinada, conforme publicado no Instagram, em 30 de abril de 2021:

Figura 2 – Posicionamento do Movimento Escolas Abertas acerca de vacinação e retorno às aulas presenciais



Fonte: Instagram @escolas.abertas, 2021

Cabe sinalizar que este posicionamento foi publicado no último dia do mês mais letal da pandemia no Brasil, quando houve dias em que se ultrapassou a marca de quatro mil mortes em decorrência da Covid-19 (WHO, 2022).

Sob o argumento central de que os protocolos de biossegurança tornam o ambiente escolar seguro (ESCOLAS ABERTAS, 2020), sendo injustificável a manutenção das aulas presenciais suspensas, identifica-se que não houve ponderação por parte do movimento, mesmo com o agravamento da pandemia.

Além disso, como, por definição, serviços essenciais necessitam ser ofertados de modo ininterrupto, enquadrar a educação dentro de tal condição implicaria restringir aos profissionais da educação o direito de greve, expresso no art. 9º da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Tendo em vista o histórico de várias lutas que professores brasileiros, enquanto categoria profissional, têm travado ao longo de sua existência, o direito à greve constitui uma necessidade de primeira ordem para a conquista de avanços na educação. Portanto, a restrição ao direito de greve é outro problema que coloca em xeque a medida de fazer da educação presencial um serviço essencial.

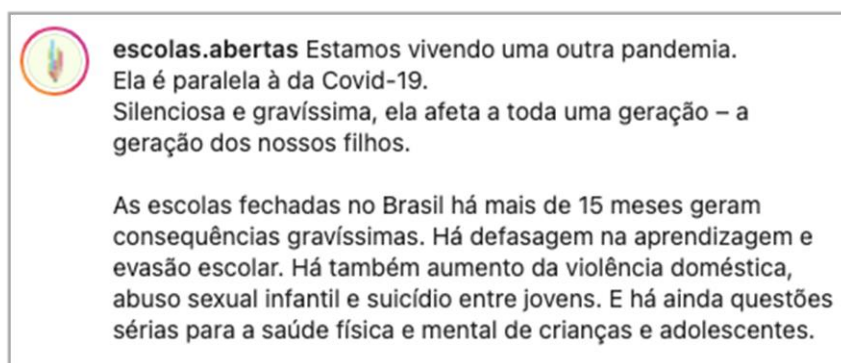
Danos gerados pela falta de aulas presenciais

Outra linha de argumentação utilizada como justificativa para tornar a educação presencial um serviço essencial refere-se aos possíveis danos físicos e psicológicos pelos quais crianças e adolescentes estariam passando em decorrência da falta de aulas presenciais, conforme apresentado na justificativa do PL 5595/2020:

Milhares de alunos ficaram a mercê de soluções paliativas que representarão verdadeiro atraso em sua evolução educacional. De tudo o mais certo é, esse tempo foi perdido, não se recupera, e o Brasil mais uma vez fica atrasado em seu processo de desenvolvimento educacional. (BRASIL, 2020b, p. 3).

De modo mais enfático, o Movimento Escolas Abertas também se apoiou nessa premissa, como exposto em publicação de 08 de junho de 2021:

Figura 3 – Mensagem do Movimento Escolas Abertas sobre danos gerados pela falta de aulas presenciais



Fonte: Instagram @escolas.abertas, 2021

Com efeito, a conjuntura pandêmica, tanto por sua condição emergencial, quando pelas medidas restritivas impostas, acarretou prejuízos à saúde e ao cotidiano de crianças e adolescentes. Segundo a OECD (2020, p. 2, tradução minha), “o fechamento de escolas, o distanciamento social e o confinamento aumentam o risco de má nutrição entre as crianças, sua exposição à violência doméstica, [e] aumentam sua ansiedade e estresse (...)”^{iv}.

Entretanto, os malefícios adstritos à situação de emergência sanitária provocada pela Covid-19 afetaram não apenas o estrato infanto-juvenil, mas se estendeu também ao restante da população. Isso porque a pandemia é um evento coletivo e atinge, ainda que em graus diferentes, toda a sociedade, da qual crianças e adolescentes são parte.

Na condição de sujeitos históricos e culturais, que se constituem dialeticamente nas relações estabelecidas com o outro e com o ambiente e o tempo em que vivem (BOCK, 2011), seres humanos estão sujeitos às vicissitudes das tessituras sociais. Logo, é limitada toda leitura que situe qualquer grupo social à parte das conjunturas às quais esteja exposto.

Conferir à educação presencial o caráter de serviço essencial sem garantir a imunização da comunidade escolar poderia atender à necessidade de suprir os danos causados aos estudantes, mas, por outro lado, estaria colocando em risco a saúde de todos, sobretudo dos adultos, que estatisticamente são mais suscetíveis a quadros graves da doença.

É razoável o desejo de se preservar as crianças, em virtude de serem pessoas em desenvolvimento, desprovidas de autonomia civil e, por isso, mais vulneráveis. Mas, novamente, o uso da ponderação se faz necessário, o que significa que, para legislar, é importante olhar para toda a sociedade, sem negligenciar os direitos de alguns em função das requisições de outrem.

A avaliação de qualquer fenômeno social requer sua observação nas múltiplas relações que estabelece com o contexto em que se insere. No entanto, isso não ocorre na proposta do PL 5595/2020, cujo entendimento é de que “(...) devemos ter a educação como serviço e atividade essencial, não podendo ser renegada em face problemas momentâneos que a sociedade esteja enfrentando.” (BRASIL, 2020b, p. 3).

Tal ponto de vista, que, explicitamente, descola a educação da conjuntura pandêmica, apartando-a das condições concretas - sanitárias, políticas, econômicas, históricas e sociais - coincide com uma postura liberal, que tende a “(...) pensar o homem a partir da noção de natureza humana. Uma natureza que nos iguala e exige liberdade, como condição para desenvolver nossas potencialidades como seres humanos.” (BOCK, 2011, p. 19). Trata-se, portanto, de uma concepção em que liberdade e igualdade são entendidas como essência humana, em detrimento de sua constituição histórica.

Na perspectiva do liberalismo, conforme aponta Thomas Marshall (1967), ao referenciar o pensamento de Alfred Marshall, o direito à educação é tão fundamental, que sua instituição enquanto dever do Estado e obrigação dos indivíduos é incontestável, ainda que implique uma concessão deliberada para o Estado interferir na liberdade individual. Isso porque, uma vez educada, a população torna-se capaz de fazer bom uso da liberdade, traduzindo-se no exercício da cidadania.

O problema dos pressupostos liberais é que, como salienta Marx (2010), se perante o Estado todos são iguais e possuem os mesmos direitos, na sociedade civil, ou seja, na materialidade das relações entre os homens, as disparidades de classes são imperativas, o que significa que igualdade política não confere igualdade social. Para Marx (2010, p. 49), “a aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à *propriedade privada*”, ou seja, ainda que ambos sejam direitos constitucionalmente garantidos, nem todas as pessoas possuem condições materiais para desfrutá-los.

Corroborando com essa tese, Carvalho (1998, p. 33), ao fazer uma análise da sociedade brasileira, afirma que “(...) a igualdade de todos perante a lei, estabelecida no

artigo 5º da Constituição em vigor, é balela”. Ele argumenta que, dependendo da realidade social da qual faz parte, o brasileiro pode ser categorizado como cidadão de primeira, segunda ou terceira classe, sendo titular dos direitos constitucionais, de fato, apenas o cidadão de primeira classe, definido como “pessoa rica, educada, branca”. Destarte, para Carvalho (1998), a cidadania plena no Brasil é sinônimo de privilégio, o que põe em xeque a igualdade civil sustentada pelo prisma liberal.

Contudo, enquanto pedra de toque do sistema capitalista, o liberalismo figura como discurso hegemônico na interpretação dos fenômenos educacionais brasileiros, disseminando valores meritocráticos, sob a chancela do direito à educação como equalizador de oportunidades e promotor de justiça social.

O Brasil é o país com mais dias sem aulas presenciais

A afirmação de que o Brasil é o país cujas escolas se mantiveram fechadas por tempo recorde no mundo durante a pandemia constitui outra premissa amplamente professada na defesa da necessidade de tornar a educação presencial um serviço essencial. Tal afirmação, que foi divulgada por veículos jornalísticos de grande circulação no Brasil^v, refere-se a um dado do relatório “O estado da educação global: 18 meses de pandemia”^{vi}, que ranqueia países segundo o número de dias letivos em que escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ficaram fechadas em 2020 (OECD, 2021).

A justificação do PL 5595/2020 traz que “o Brasil, neste momento, destoa de diversos países do mundo. Estamos há mais de 265 dias sem aulas presenciais, e ainda não temos nenhuma garantia que retornarão em 2021” (BRASIL, 2020b, p. 3). Nessa mesma linha, o movimento Escolas Abertas postou a seguinte mensagem, em 06 de maio de 2021:

Figura 4 – Comunicado do Movimento Escolas Abertas sobre tempo de escolas fechadas no Brasil



Fonte: Instagram @escolas.abertas, 2021

Outras publicações do movimento associam o extenso período sem aulas presenciais com o enfrentamento de inúmeros prejuízos à sociedade, de modo a reconhecer que, além de educar e socializar, a escola no Brasil possui outros importantes papéis sociais, como fornecer alimentação gratuita e ser rede de apoio para que mães e pais tenham onde deixar seus filhos enquanto trabalham (ESCOLAS ABERTAS, 2021).

No entanto, ainda que esta perspectiva contextualize a escola brasileira dentro de um cenário social de amplas carências e desigualdades, trata-se de um olhar limitado, porque não situa esta mesma escola no momento emergencial atual, qual seja o de uma pandemia desgovernada, literalmente. Tendo enfrentado sérios problemas, como escândalos envolvendo negociação indevida de vacinas e o negacionismo do Estado com relação à implementação das medidas cientificamente comprovadas para controle da doença, o Brasil apresenta motivos de sobra para a delonga na retomada das aulas presenciais.

Assim, cabe destacar que o Brasil que lidera o *ranking* de número de dias sem aulas presenciais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em 2020 (OECD, 2021) é o mesmo que ocupa a segunda colocação em número de mortes, tendo chegado à marca de 650 mil óbitos em março de 2022, e a terceira em número de casos confirmados de covid-19 (WHO, 2022).

É importante ressaltar que o mencionado *ranking* foi elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade intergovernamental que reúne as economias mais desenvolvidas do mundo. A relação de países ranqueados engloba 35 nações, sendo que 26 delas estão localizadas na Europa e 30 são consideradas economias de alta renda (OECD, 2021). Nesse sentido, comparar o Brasil com outras províncias em termos do tempo de fechamento das escolas sem, paralelamente, considerar as diferenças econômicas, sociais e de gestão e controle da pandemia é uma atitude inadequada e perigosa, posto que negligencia as realidades locais, levando a conclusões falaciosas.

Não se pode negar que, sobretudo em regiões onde prevalece a pobreza, a escola é também referência de acolhimento e comida, atuando, portanto, como agente de outros direitos sociais, além da educação. Em consonância com isso, a justificativa do PL 5595/2020 alega que “a educação também tem papel fundamental na busca em amenizar as

desigualdades sociais, sendo assim um vetor essencial para se perquirir um mínimo de qualidade de vida e de dignidade aos cidadãos” (BRASIL, 2020b, p. 2).

Embora esse discurso da educação como redentora social possua uma conotação positiva no senso comum, ele é falacioso, visto que não cabe - ou pelo menos não deveria caber - a ela, isoladamente, remediar problemas estruturais da sociedade. Por ser uma instituição social, em qualquer contexto que se situe, a educação trabalha com cenários possíveis, não com promessas messiânicas.

Todavia, de forma alguma ela se limita à reprodução do discurso hegemônico, haja vista seu caráter dialético e transformador, expresso na categoria da contradição (CURY, 1989). Nem, tampouco, se pode questionar seu valor quando toma a forma da lei, consistindo em “instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas” (CURY, 2002, p. 247).

Considerações finais

É fato incontestável que a educação é uma prática social essencial. Pela relação dialética que perfaz com a cidadania, sendo produto e produtora de sujeitos de direitos e deveres; por seu potencial emancipatório, expresso no art. 205 da CF através da finalidade de pleno desenvolvimento da pessoa; por proporcionar inovação social e atualização dos conhecimentos e técnicas historicamente acumulados pela humanidade; por habilitar pessoas para o exercício profissional.

Desse modo, subverter a primordialidade da educação para convertê-la em *serviço essencial* num momento de crise sanitária global constitui uma violação de sua vocação radical. Consiste em descontextualizá-la do espaço e tempo aos quais se vincula para criar uma narrativa da educação enquanto norma absoluta, que, para atender às necessidades de um grupo, coloca em risco toda a comunidade.

É sempre bom lembrar que nenhum direito é absoluto, nem mesmo os fundamentais, porque a sociedade não é estática; ela é histórica e, como tal, está em constante movimento. Não há absolutismos, nem certezas, nem previsões irretocáveis.

Conforme demonstrado ao longo deste trabalho, as ideias que sustentam o discurso da educação presencial como serviço essencial, tais como estabelecidas no PL 5595/2020, são de cunho liberal e concebem a essencialidade da educação independente das

determinações sociais que a comunidade esteja experimentando. Assim, seus argumentos são passíveis de refutação se situamos os fatos historicamente.

Por isso, defender a educação, no sentido radical de sua missão, jamais será enquadrá-la como um serviço, ainda que adjetivado de essencial. Sua defesa implica legitimá-la como instituição em prol da democracia, isto é, capaz de formar sujeitos autônomos, criativos e críticos; aptos a construir uma sociedade plural e contraditória, onde a dignidade de si e do outro possam ser reconhecidas, exercidas e respeitadas.

Referências

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. Livro digital (E-pub). Disponível em: <https://forumturbo.org/wp-content/uploads/wpforo/attachments/55824/4539-Curso-de-Direito-Constitucional-Contemporaneo-Luis-Roberto-Barroso-2020.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. Em BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.595-A de 2020** [Redação Final]. Reconhece a educação básica e a educação superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais e estabelece diretrizes para o retorno seguro às aulas presenciais. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1997107&filena me=REDACAO+FINAL++PL+5595/2020. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.595, de 18 de dezembro de 2020** [Projeto original]. Dispõe sobre o reconhecimento da Educação Básica e de Ensino Superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1954422&filena me=Tramitacao-PL+5595/2020. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. Brasileiro: Cidadão? *Revista do Legislativo*, jul-set 1998. p. 32-39.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, pp. 245-262, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

ESCOLAS ABERTAS. Instagram: @escolas.abertas. Disponível em: <https://www.instagram.com/escolas.abertas/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. (Tradução de João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva e Cláudia Berliner). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, v. 28, n. 4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 57-114.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic**. OECD Publishing, Paris, 2021. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education_1a23bb23-en#page2. Acesso em: 04 mar. 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Combating Covid-19's Effect on Children**. OECD Publishing, Paris, 2020. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132643-m91j2scsyh&title=Combating-COVID-19-s-effect-on-children. Acesso em: 01 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 03 mar. 2022.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP/TPE. **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo : Saraiva, 2013, p. 55-103.

SINGHAL, Tanu. A Review of Coronavirus Disease-2019 (Covid-19). **The Indian Journal of Pediatrics**, Nova Delhi, v. 87, n. 04, p. 281-286, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03263-6>.

UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Produção Editorial: CENPEC. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 01 dez. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Coronavirus (COVID-19) Dashboard**. Situation by Country, Territory or Area. Brazil Situation. Disponível em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>. Acesso em 06 mar. 2022.

Notas

ⁱ Situação de tramitação do PL em 16 de fevereiro de 2022.

ⁱⁱ As informações relacionadas ao Movimento Escolas Abertas no Instagram foram coletadas em 16 de fevereiro de 2022. Tendo em vista que redes sociais como a referida têm a possibilidade de atualização constante, os números aqui relatados podem sofrer alteração a qualquer momento.

ⁱⁱⁱ Os números se referem a busca realizada no aplicativo Instagram em 16 de fevereiro de 2022.

^{iv} Trecho original: *School closures, social distancing and confinement increase the risk of poor nutrition among children, their exposure to domestic violence, increase their anxiety and stress (...)*.

^v Alguns dos jornais que publicaram matéria a esse respeito, com os respectivos links, são: Estadão (<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,criancas-brasileiras-ficaram-mais-tempo-sem-escolas-diz-estudo-da-ocde,70003841408>), Estado de Minas (https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2021/09/17/internas_educacao,1306405/brasil-integra-ranking-mundial-de-fechamento-de-escolas-durante-a-pandemia.shtml), O Globo (<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/brasil-foi-pais-que-manteve-escolas-fechadas-para-alunos-mais-novos-por-mais-tempo-durante-pandemia-em-2020-diz-ocde-25198658>), Folha de São Paulo (<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/09/brasil-e-dos-paises-com-mais-tempo-sem-aula-escolas-fechadas-podem-afetar-economia-mundial.shtml>).

^{vi} Relatório publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em setembro de 2021, cujo título original é *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*.

Sobre a autora

Júlia de Moura Martins Guimarães

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialista em Psicologia Clínica Existencial e Gestáltica pelo Centro de Gestão Empreendedora, mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente, trabalha como técnica em assuntos educacionais na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: juliammguimaraes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8305-7613>.

Recebido em: 17/02/2022

Aceito para publicação em: 21/02/2022