



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – ICH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS

MARIA CAROLINA MORAIS HENRIQUE

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISTRITO FEDERAL:
ARTICULAÇÃO NACIONAL E LOCAL NO PERÍODO DE 2019 A 2023**

Brasília
2025

MARIA CAROLINA MORAIS HENRIQUE

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISTRITO FEDERAL:
ARTICULAÇÃO NACIONAL E LOCAL NO PERÍODO DE 2019 A 2023**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Política Social, sob orientação da Profa. Dra. Janaína Lopes do Nascimento Duarte.

Brasília
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pela autora

HH519pp Henrique, Maria Carolina Morais POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISTRITO FEDERAL:
ARTICULAÇÃO NACIONAL E LOCAL NO PERÍODO DE 2019 A 2023 /
Maria Carolina Morais Henrique; orientador Janaina Lopes
do Nascimento Duarte. -- Brasília, 2025. 164 p.

Dissertação (Mestrado em Política Social) -- Universidade
de Brasília, 2025.

1. Política Social. 2. Capitalismo Dependente . 3.
Educação Básica. 4. Pandemia. 5. Ensino Remoto Emergencial
. I. Duarte, Janaina Lopes do Nascimento, orient. II. Título.

MARIA CAROLINA MORAIS HENRIQUE

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISTRITO FEDERAL:
DESAFIOS LOCAIS NO PERÍODO DE 2019 A 2023**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Janaína Lopes do Nascimento Duarte
SER/UnB
Presidente

Profa. Dra. Thais Kristosch Imperatori
SER/UnB
Membro Interno

Prof. Dr. Rafael Vieira Teixeira
UFES
Membro Externo

Prof. Dr. Raí Vieira Soares
SER/UnB
Membro Suplente

Dedico este trabalho ao meu maior incentivador e quem continua a inspirar meus passos: Cosmo Severino da Silva (*in memoriam*). Com suas mãos construiu um mundo, com seu exemplo o meu. Não fosse sua colher de “pedreiro”, suas mãos calejadas e aquelas histórias tantas essa casa que sou não teria prumo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que me acompanharam no processo de pós-graduação, que se iniciou antes mesmo do ingresso no mestrado acadêmico. Ocupar uma vaga na universidade pública, agora em nível de pós-graduação, representa o resultado de esforços, planos e sonhos que foram realizados e vividos juntos. As dificuldades são, sempre foram e continuarão sendo, proporcionais a alegria em reafirmar meu compromisso com a construção do que considero uma realidade mais equânime e melhor para todos que amo.

As minhas maiores referências de resistência e resiliência: Cosmo (*in memoriam*) e Vó Julieta (*in memoriam*). Em vida vocês me deram tudo que precisei para alçar meus maiores voos com a certeza de que nada é construído sem compromisso, dedicação e abdicção. Mesmo sem poder me ver voar, continuam sendo o ar que me embala.

A minha mãe, Francineide, minha raiz: obrigada por todo suporte e apoio. Só posso seguir em frente por saber que tenho para onde voltar.

Aos meus companheiros de trajetória e amigos queridos, que continuaram presentes quando eu não pude inteiramente estar: Letícia, Rothier, Celso, Hórus, Ícaro, Tcherry. Obrigada por acreditar e permanecer.

A Janaina, minha orientadora, pelo olhar atencioso e disposição em dedicar tempo de vida na construção deste trabalho e no incentivo à pesquisa. Sem suas palavras e contribuições jamais chegaria até aqui e nem, especialmente, teria o desejo que tenho em continuar. A sementinha do mestrado foi plantada por suas generosas palavras na minha banca de conclusão do curso de graduação, foi adubada na orientação deste texto e continua a crescer com a conclusão desta etapa.

Aos integrantes do GEDUSSC, grupo em que fui acolhida e amadureci ideias e percepções. Obrigada por toda inspiração, profissional e pessoal. É lindo crescer com um coletivo tão unido. É igualmente lindo estar acompanhando o crescimento de vocês.

A todos integrantes da minha banca de qualificação e defesa, por todas contribuições e tempo dedicado a aprimorar a escrita deste trabalho. As pesquisadoras e pesquisadores, com quem certamente divido muitas angústias e medos no processo de produção acadêmica. Realizar o trabalho de pesquisa no Brasil com compromisso ético e político de construir uma sociabilidade mais justa representa o enfrentamento a todas as formas de exploração.

Agradeço, ainda, à CAPES, pelo fomento à realização desta pesquisa através de bolsa concedida durante o segundo ano do mestrado acadêmico. O auxílio financeiro durante a realização da pesquisa e escrita do texto é imprescindível para o desenvolvimento de pesquisa no Brasil. Este auxílio é especialmente importante entre pesquisadores que não têm condições socioeconômicas para dedicar-se à produção de conhecimento, em um cenário onde é exigência comum de programas de pós-graduação dedicação exclusiva para concessão de bolsas de fomento.

Novos dias

[...]

As manhãs de sol são lindas, mas é preciso trabalhar
também nos dias de chuva.

Abra os braços. Segure na mão de quem está a frente e
puxe a mão de quem estiver atrás.

Não confunda briga com luta. Briga tem hora para acabar,
a luta é para uma vida inteira

[...]

sérgio vaz - Literatura, pão e poesia

RESUMO

O presente estudo trata sobre os desafios impostos para a Educação Básica brasileira, especialmente no âmbito do Distrito Federal, durante a implementação do Ensino Remoto Emergencial diante da pandemia da COVID-19, vivenciada com maiores impactos nos anos de 2020 e 2021. Teve como ponto de partida de análise a formação social brasileira, marcada pela condição de dependência e heteronomia cultural e seus rebatimentos na educação escolar nacional, especialmente pública, em um cenário de desvalorização da educação pública de qualidade mesmo diante de um direito social constitucionalmente garantido. Orientada pela perspectiva materialista histórico-dialética, a pesquisa teve como objetivos específicos refletir sobre o direito à educação em um país de capitalismo dependente como o Brasil, destacando contradições e movimentos de renovação e ruptura quanto às políticas educacionais adotadas durante o período de pandemia; problematizar sobre a implementação do ERE na Educação Básica no Brasil e suas especificidades no DF; e analisar as particularidades do DF e sua política educacional no período de 2019 a 2023. Para alcançar os objetivos a pesquisa de natureza qualitativa se deu por meio de pesquisa bibliográfica e documental através do levantamento bibliográfico sobre a política de educação e seu caráter heterônomo e documental a partir de documentos que subsidiaram a implementação do ERE e dados da educação pública e privada do DF no período de 2019 a 2023. Após análise foi constatada a existência de um projeto para a educação brasileira, especialmente pública, que vai além do período de crise sanitária, mas que encontra neste momento cenário perfeito para avançar. Este projeto, do capital, leva a Educação Básica brasileira e distrital ao recrudescimento da flexibilização do ensino e desvalorização da atividade docente justificados pela necessidade de continuidade do ensino e garantia legal do direito social à educação. No âmbito do DF ficou evidente a importância da educação pública em termos de abrangência e garantia de acesso, especialmente em períodos de crise, além da clara retração do setor privado durante a pandemia e plena recuperação após o período. Ademais, identificou-se o fortalecimento da heteronomia cultural brasileira tendo em vista a ampla utilização de plataformas, materiais e recomendações de grupos internacionais na implementação do ERE durante a pandemia. Os ataques à educação pública de qualidade e os desafios para a universalização do ensino no Brasil encontram nas lutas dos sujeitos coletivos limites para a consolidação do projeto do capital para a educação brasileira, apresentando resistências no sentido de construir uma educação para a classe trabalhadora, de qualidade e comprometida com uma formação humana ampliada.

Palavras-chave: Capitalismo Dependente; Educação Básica; Pandemia; Ensino Remoto Emergencial; Educação no Distrito Federal.

ABSTRACT

This study addresses the challenges faced by Brazilian Basic Education, especially in the Federal District, during the implementation of Emergency Remote Education (ERE) in response to the COVID-19 pandemic, which had the most significant impact in 2020 and 2021. The analysis began with a focus on Brazilian social formation, marked by conditions of dependency and cultural heteronomy, and its repercussions on national education, particularly public education, within a context of devaluation of quality public education despite it being a constitutionally guaranteed social right. Guided by a historical-materialist perspective, the research aimed to reflect on the right to education in a dependent capitalist country like Brazil, highlighting contradictions and movements of renewal and rupture regarding the educational policies adopted during the pandemic period; to critically examine the implementation of ERE in Basic Education in Brazil and its specificities in the Federal District; and to analyze the particularities of the Federal District and its educational policy from 2019 to 2023. To achieve these objectives, the qualitative research was conducted through bibliographic and documentary research, drawing on a literature review on education policy and its heteronomous nature, and analyzing documents that supported the implementation of ERE, as well as data on public and private education in the Federal District from 2019 to 2023. After analysis, it was found that there is a broader project for Brazilian education, especially public education, which extends beyond the public health crisis period, but has found the crisis to be an ideal moment for furthering its agenda. This project, driven by capital, leads Brazilian and district-level Basic Education to the intensification of teaching flexibility and devaluation of teaching activity, justified by the need to continue education and legally guarantee the social right to education. In the Federal District, the importance of public education became evident in terms of reach and guarantee of access, especially during periods of crisis, as well as the clear contraction of the private sector during the pandemic and its full recovery afterward. Furthermore, the strengthening of Brazilian cultural heteronomy was identified, given the widespread use of platforms, materials, and recommendations from international groups in implementing ERE during the pandemic. Attacks on quality public education and the challenges of universalizing education in Brazil find limits in the collective struggles of social actors, presenting resistance to the capital-driven project for Brazilian education, while striving to build an education for the working class that is of high quality and committed to an expanded human formation.

Keywords: Dependent Capitalism; Basic Education; Pandemic; Emergency Remote Education; Education in the Federal District.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de escolas e matrículas em 2023 no DF, por dependência administrativa e localidade.....	110
Tabela 2 - Características de sexo/gênero dos estudantes da Educação Básica do DF em 2023, por rede de ensino.....	111
Tabela 3 - Características de cor/raça dos estudantes da Educação Básica do DF em 2023, por rede de ensino.....	111
Tabela 4 - Número de escolas entre 2019 e 2023 por dependência administrativa no Distrito Federal.....	128
Tabela 5 - Taxa de reprovação entre 2019 e 2023 na rede pública do DF.....	136
Tabela 6 - Taxa de abandono entre 2019 e 2023 na rede pública do DF.....	137

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 – COVID-19: Casos e óbitos por RA entre 2020 e 2022.....	104
Gráfico 2 - Número de matrículas em 2023 na Educação Básica do DF, por dependência administrativa.....	110
Gráfico 3 - Matrículas por faixa etária e sexo de todo sistema de ensino da Educação Básica do DF em 2023	112
Gráfico 4 - Escolas da rede privada por etapa de ensino, segundo a localização, em 2023.....	128
Gráfico 5 - Número de escolas da rede pública do DF em 2023, por etapa de ensino, segundo a localização.....	129
Gráfico 6 - Evolução de matrículas totais no período 2019-2023 entre a rede privada e pública de ensino.....	130
Gráfico 7- Motivações do acesso à internet, Distrito Federal, 2021.....	132
Gráfico 8 - Distribuição da modalidade de ensino de todos estudantes, Distrito Federal, 2021.....	134

QUADROS

Quadro 1: Etapas e Níveis educacionais da educação brasileira.....	49
Quadro 2 - Regiões Administrativas do DF e ano de fundação.....	93
Quadro 3 - Regionais de Ensino e Regiões Administrativas atendidas pela regional.....	109
Quadro 4 - Medidas administrativas que regulamentaram o ensino remoto no Distrito Federal.....	116
Quadro 5 - Documentos orientadores da implantação do ensino remoto no DF publicados pela SEEDF.....	121

MAPAS

Mapa 1 - Grupos de renda: PDAD 2021.....	102
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASP	Associação de Pais e Alunos
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FCDF	Fundo Constitucional do Distrito Federal
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GDF	Governo do Distrito Federal
GEDUSSC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPiexp	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPTU	Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ISS	Imposto Sobre Serviços
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde

PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDE	Plano Distrital de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINEPE	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal
SINPRO	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E DIREITO À EDUCAÇÃO	19
1.1 Formação Social Brasileira, capitalismo dependente e heteronomia cultural	19
1.2 Padrão dependente educacional e contrarreforma da Política de Educação no Brasil.....	31
1.3 Particularidades da educação brasileira: legislações e sistemas de educação	46
2 PANDEMIA E EDUCAÇÃO: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	56
2.1 A face brasileira do vírus: a complexidade do contexto pandêmico	56
2.2. EAD e Pandemia no Brasil: desdobramentos para a educação a partir do Ensino Remoto Emergencial (ERE)	73
3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO DF NO PERÍODO 2019-2023	88
3.1. O território chamado Distrito Federal e suas particularidades	89
3.2 A pandemia no Distrito Federal: agravamento das desigualdades já existentes	99
3.3. Educação no DF: articulação e desafios locais na pandemia	107
3.4. Desafios educacionais com a pandemia do Covid-19 no DF: Educação Básica entre continuidades e novidades	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147

INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira se estrutura em um sistema de ensino organizado e regulamentado através de legislações específicas que definem suas diretrizes, princípios e sua organização. Além disso, realiza-se em instituições públicas e privadas a partir de etapas e níveis de ensino, concentrando na Educação Básica¹ a fase inicial da formação escolar regular. Este sistema de ensino é regulado, definido e organizado a partir de normas, diretrizes e ações voltadas para a direção e promoção do sistema de educação escolar do país conforme estabelecido.

A realidade da política educacional brasileira mostra-se singular e multifacetada, tanto em relação às etapas educacionais e níveis de ensino quanto às particularidades regionais em diferentes contextos históricos em que se realiza. No sentido de analisar a Política de Educação no Brasil e, especificamente, no Distrito Federal, esta pesquisa tem como **objeto de estudo** os desafios impostos à Educação Básica brasileira e distrital durante o período mais recente, entre 2019-2023, considerando o cenário de pandemia da COVID-19 e a implementação do Ensino Remoto Emergencial.

A análise da política de educação na contemporaneidade depreende do estudo e apreensão das totalidades menos complexas que, articuladas, a compõem. O cenário da educação no Brasil hoje é impactado, também, por desdobramentos do período de crise sanitária, com especial relevância o distanciamento social inaugurado com o avanço da pandemia da COVID-19, doença causada por um novo coronavírus identificado em 2020. Os significados do período foram, ainda, adensados pelo governo negacionista de Jair Bolsonaro e a sua condução diante da grave situação sanitária, com repercussões em todos os níveis e etapas da educação brasileira, como a Educação Básica brasileira e distrital.

O grau devastador da infecção pelo vírus COVID-19 e as transformações vivenciadas durante o período estabeleceram uma crise sem precedentes, com desdobramentos diretos na saúde da população e em toda dinâmica da vida social. No Brasil, os impactos repercutiram em todas políticas sociais e, em especial, na política pública de saúde, mas com implicações nas condições de trabalho, renda, formação/educação, cultura. Para tentar mitigar os efeitos do contágio, as políticas e medidas restritivas e de isolamento social foram adotadas, inaugurando

¹Segundo Art. 4º da LDB, legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;” (Brasil, 1996).

novos desafios para os indivíduos, com repercussões particulares em suas vidas diante do contexto geral.

Na política educacional brasileira, os desdobramentos do isolamento social e fechamento temporário de escolas resultaram na implementação temporária de uma nova forma de educar, considerada possível durante o período: à distância. Conhecida como Ensino Remoto Emergencial a nova modalidade de ensino, temporária, adotou nos anos de 2020 e 2021, uma educação/formação através de plataformas digitais e distribuição de materiais impressos. A nova modalidade teve repercussões na formação em todos os níveis, esferas, instituições, com desdobramentos significativos para toda a comunidade escolar, mesmo após o retorno à modalidade presencial.

Os desdobramentos, contudo, foram particularizados por desigualdades socioeconômicas e de gênero vivenciadas na sociedade brasileira, levando o enfrentamento da crise sanitária da COVID-19 à significados diferentes diante da complexidade dos cenários em que era vivenciado. As possibilidades e impossibilidades em acessar recursos necessários para mitigar os efeitos de contágio e morte pelo vírus também particularizaram a adoção de medidas de distanciamento e isolamento social, acentuando desigualdades estruturais, evidenciando a perversidade da pandemia e do isolamento social especialmente entre a população feminina, pobre e negra, por exemplo.

Entende-se que as relações sociais criadas no interior da sociedade brasileira são permeadas pela formação social e política do país, sua inserção dependente no capitalismo mundial e o papel que o país ocupa na dinâmica capitalista mundial. Estas particularidades, considerando a divisão internacional do trabalho e as relações sociais que constroem e são construídas a partir das necessidades de manutenção do modo de produção capitalista, apontam um delineamento e condução específicos das políticas sociais no Brasil, especialmente em períodos de crise como a sanitária vivenciada durante a pandemia da COVID-19.

Nessa perspectiva, as políticas sociais também são resultado da dinâmica das relações sociais no interior da sociedade, mediadas pela relação entre a resposta do Estado à Questão Social e a luta por direitos, adensadas, ainda, pela ressonância dos períodos de crise do capital. A política educacional brasileira reflete o padrão dependente do país, sendo atravessada pela dinâmica de privilegiamento das elites colonialistas e pela manutenção do *status quo* da hegemonia em sua articulação local/internacional.

Embasada na lógica da dependência e da heteronomia cultural, a Educação Básica brasileira é analisada neste estudo a partir do padrão dependente consolidado na formação social nacional. Considera, ainda, os desdobramentos da pandemia e do impacto desigual das medidas

de distanciamento físico na política educacional. Nesse sentido surge a **questão principal** desta pesquisa: “Quais os rebatimentos do período pandêmico e de implementação do Ensino Remoto Emergencial na Política de Educação brasileira e suas especificidades no Distrito Federal?”.

A **hipótese** levantada supõe que a pandemia dá continuidade a um projeto já em curso para a educação brasileira, materializado na flexibilização do ensino, marcada pela desvalorização docente e por uma formação aligeirada, ataques ao financiamento e por iniquidades quanto ao acesso e qualidade de ensino. É nesse contexto que desigualdades são aprofundadas a partir de novas dinâmicas tendo em vista a célere implementação de uma modalidade de ensino, Ensino Remoto Emergencial, sem antes considerar desiguais condições objetivas e subjetivas de vida ou elaborar políticas públicas no sentido de minimizar os efeitos da crise sanitária na política educacional. Nesse sentido, a pandemia e o ERE potencializam a educação enquanto um direito indisponível a todos, embora legalmente universal, e reafirmam o projeto de educação voltado para a satisfação das necessidades do capital.

A educação escolarizada/formal está inserida na lógica estruturante do capitalismo dependente e, nesse sentido, a Educação Básica é constituída de particularidades dentro desta mesma lógica. Tendo em vista as particularidades da Educação Básica no cenário de pandemia e as particularidades do Distrito Federal no contexto nacional tem-se como **objetivo geral** desta pesquisa analisar as especificidades da Educação Básica no Distrito Federal e as repercussões da implementação local do ERE no período de 2019-2023 a partir do caráter heterônimo da Política de Educação no Brasil e no Distrito Federal.

O objetivo geral desdobra-se em três **objetivos específicos** que se definem em:

- ❖ Refletir sobre o direito à educação em um país de capitalismo dependente como o Brasil, destacando as contradições presentes, e os movimentos de renovação e ruptura quanto às políticas públicas no contexto de crise sanitária vivenciado no durante a pandemia da COVID-19;
- ❖ Problematizar sobre a implementação do ERE na Educação Básica no Brasil e suas especificidades no Distrito Federal;
- ❖ Analisar as particularidades do Distrito Federal e da sua política educacional no período de 2019-2023 e os desafios locais enfrentados nas escolas públicas de Educação Básica, identificando aspectos de continuidade e novidade.

Os estudos e reflexões realizadas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente (GEDUSSC/UnB) têm evidenciado as repercussões da pandemia do COVID-19 no campo da educação, especialmente a educação

superior pública. As discussões desenvolvidas no grupo instigaram a necessidade de explorar os significados da pandemia na etapa da Educação Básica no Brasil e as particularidades deste processo no Distrito Federal. Essa discussão demonstra-se importante e necessária para a construção de caminhos que possibilitem uma educação ampliada, crítica, comprometida com os interesses dos trabalhadores e com a formação humana dos sujeitos. Ademais, a Educação Básica, especialmente após aprovação da Lei nº 13.935/2019², é campo de atuação dos Assistentes Sociais e, portanto, deve ser objeto de pesquisa e análise dos profissionais.

Para análise do objeto de estudo, a pesquisa se deu a partir do método materialista histórico-dialético de Karl Marx. O método marxiano orientou o estudo através da apreensão das possibilidades de compreensão da sociedade de classes e dos processos que o capital estabelece em suas formas contraditórias e nas disputas existentes no interior da sociedade. Compreender o movimento da realidade social e seus influxos a partir da teoria marxista pressupõe a compreensão da historicidade da realidade, que é dinâmica e marcada por contradições.

É através do método que se pretende analisar a realidade, abstraindo as totalidades que compõem o concreto real, chegando, através do processo de abstração, à síntese da realidade concreta, ao concreto pensado. O movimento necessário para desvelar a realidade no método materialista histórico-dialético de Marx, segundo Netto (2011), dá-se a partir da tentativa de apreender a sua essência, através de sucessivas aproximações que desvelam a realidade complexa, dinâmica e marcada por contradições.

Em consonância com esse método e a teoria social de Marx, o estudo parte do pressuposto de que as particularidades da formação sociohistórica brasileira trazem, à dinâmica da realidade social do país, especificidades quanto às relações econômicas, sociais, políticas e culturais. A perspectiva teórica de Florestan Fernandes sobre o desenvolvimento capitalista dependente no Brasil, aliada a seus interlocutores, será utilizada como fundamento de análise, pois a compreensão da essência das relações sociais no Brasil está intrinsecamente ligada à análise da dependência e da heteronomia cultural e política do país.

Essa abordagem traz à luz, com pertinência, as particularidades do Brasil e da conformação das políticas públicas no país, como exemplo a política de educação, e evidencia-se como importante chave para a compreensão da realidade social nacional e das suas relações dinâmicas. Considerar as especificidades brasileiras é necessário já que a realidade concreta do

²A referida lei, 13.935/19, dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica a partir de equipes multidisciplinares e com objetivo de atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, segundo o texto da norma.

cenário nacional não se explica a partir de análises das conjunturas internacionais, mas através das relações com estas conjunturas e as relações que se consolidam internamente a partir destas relações. Este movimento também se relaciona com o método histórico dialético e a apreensão do concreto, na análise dos seus diferentes níveis: universal, particular e singular.

Para apreender os desdobramentos do período de pandemia e de implementação do ERE na Política de Educação Básica do Brasil e do Distrito Federal, o estudo se realiza a partir da apreensão da Política de Educação e suas definições até a compreensão dos rebatimentos do período pandêmico e de implementação do ERE na educação para, então, desvelar seus aspectos de continuidade e novidade. Este fluxo é pressuposto para desvelar os impactos que a pandemia do COVID-19 trouxe para a dinâmica social e, conseqüentemente, seus desdobramentos para a Política de Educação no país.

A necessidade de analisar e compreender a política educacional brasileira no período citado foi imperativa na investigação de abordagem qualitativa, que se realizou através da contextualização da singularidade do objeto de estudo e das complexidades da realidade social. A adoção da abordagem e instrumentos qualitativos de análise está alinhada à importância das complexidades e singularidades que compõe o objeto de estudo. Diante do exposto, a investigação se deu a partir dos seguintes procedimentos metodológicos:

1) Levantamento bibliográfico sobre a política de educação no Brasil, seu caráter dentro da sociabilidade capitalista e as especificidades da condição heterônoma brasileira, considerando autores de referência, tais como Florestan Fernandes, Roberto Leher, Kátia Lima, Janaína Duarte, dentre outros interlocutores;

2) Pesquisa documental a partir da análise de documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), nível nacional, e pelo Governo do Distrito Federal (GDF), a nível local, entre 2019 e 2023, além de consulta aos dados³ do Censo Escolar⁴, no mesmo período, da Educação Básica do Distrito Federal, especificados em “a” e “b”, a seguir.

³Os dados utilizados na pesquisa foram selecionados a partir de filtros de: unidade territorial específica, com foco no DF, rede de ensino (pública e privada), dependência administrativa (privada, federal e estadual/distrital, municipal) e atributos da pessoa (alunos). Os termos cor/raça e sexo são utilizados neste trabalho estão em conformidade às variáveis apresentadas na plataforma do InepData consultada, a partir dos conceitos adotados pelo Inep e Ministério da Educação quando da coleta de dados. O uso do termo em conformidade à plataforma pretende apenas evitar ambiguidades na consulta dos dados, não pretendendo reduzir o debate em torno de outros termos para designar a variável ou, ainda, em torno da utilização desta variável em pesquisas qualitativas.

⁴As estatísticas do Censo Escolar foram consultadas por meio de painéis de informação no site oficial do Governo Federal que, através da plataforma InepData disponibilizam dados abertos de estatísticas anuais dos últimos 10 anos do Censo Escolar da Educação Básica. Estão disponíveis no painel informações sobre matrículas, docentes, escolas, além de indicadores como taxas de rendimento, transição/fluxo, distorção idade-série, média de alunos por turma, esforço e regularidade docente, Ideb, entre outros. A plataforma permite a realização de filtros por ano, período, região geográfica, localização (urbana ou rural) e rede de ensino (Federal, Estadual, Municipal e Privada). A plataforma também permite a construção de gráficos automáticos com base nos dados selecionados, tornando

a) Foram analisados: Atos Normativos, portarias e decretos, no site oficial do Governo Federal (<https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/atos-normativos>); Resoluções da Câmara de Educação Básica (órgão que compõe o CNE) no site oficial do Governo Federal (<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-do-cne>). Para a análise da dinâmica local foram consultadas as Resoluções (<https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/>); Instruções normativas (<https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/>); e documentos produzidos para implementar e organizar a oferta de Educação Básica no DF através da modalidade remota, especialmente aqueles produzidos pela SEEDF

b) Foram analisados Dados do Censo Escolar quanto ao número de escolas, matrículas e características de sexo/gênero e raça/cor dos estudantes das redes pública e privada de ensino e taxas de rendimento (abandono e reprovação) da rede pública de ensino do Distrito Federal no período de 2019 a 2023. Os dados estão disponibilizados no site oficial do Governo Federal.

Entre os documentos publicados foram escolhidos aqueles que tratam da Educação Básica e, então, analisados a partir de eixos orientadores buscando compreender: 1) a Educação Básica abordada no texto; 2) a perspectiva de educação postulada: direito ou serviço/mercadoria; 3) a presença da educação a distância e/ou do ensino remoto.

A escolha do recorte temporal se justifica pela necessidade em compreender a totalidade da Política de Educação no Brasil e no DF além de apreender as especificidades do período de pandemia. Neste sentido, compreendeu-se a necessidade de análise para o estudo de:

a) do período anterior à pandemia, 2019, pois pode revelar aspectos interessantes sobre os movimentos em torno da educação brasileira em relação às novidades do período de pandemia;

b) o período de pandemia do COVID-19 e regulamentação e implementação efetiva de novidades na educação, anos de 2020 e 2021;

c) e os desdobramentos mais recentes a partir do retorno à educação presencial nos anos de 2022 e 2023, já que os rebatimentos da implementação do ERE não se esgotam nos anos da sua implementação, indicando a coexistência de aspectos antigos e novos sobre o padrão dependente educacional no país e suas repercussões no Distrito Federal.

A análise do Distrito Federal traz à pesquisa as particularidades da educação distrital tendo em vista as singularidades da trajetória política do DF e sua cultura política e institucional

híbrida⁵, mesclando uma cultura política de mobilização e organização de movimentos populares na luta por direitos sociais e a manutenção de uma cultura política conservadora. Além disso as instituições no DF também possuem características próprias: institucionalmente mescla competências legislativas de Estado e município. A singularidade do DF no contexto nacional aponta para especificidades, também, na condução das políticas públicas, como a política educacional.

Reconhecer a importância da educação de trabalhadores, e especialmente os limites da sua realização, mostra-se necessário e importante na construção de caminhos à emancipação humana. É a partir deste conhecimento e reconhecimento que se torna possível explorar as estratégias do capital no momento histórico e construir caminhos possíveis e alinhados com as necessidades da classe trabalhadora. A importância deste reconhecimento está em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social, comprometido com a potencialização de formas de sociabilidade humanizadoras, e se alinha à luta de Assistentes Sociais, profissionais da Educação, pelo direito à educação pública laica, gratuita e de qualidade.

Os resultados desta pesquisa foram sistematizados em três capítulos. O capítulo 1, “Formação social brasileira e direito à educação”, trata da particular formação social brasileira, da Política de Educação Básica no Brasil em seu caráter heterônomo e do direito à educação no Brasil enquanto direito indisponível a todos. O capítulo 2, “Pandemia e educação: o Ensino Remoto Emergencial”, aborda os impactos da pandemia na educação brasileira, a implementação do Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica e os aspectos de continuidade do período pré-pandêmico, assim como novos significados inaugurados. E o capítulo 3, “Política de Educação Básica no DF no período de 2019 a 2023”, analisa as particularidades do Distrito Federal no contexto de pandemia.

⁵O Distrito Federal apresenta características federativas próprias, além de uma formação social e política diferente dos demais territórios no país. O hibridismo vivenciado no território do DF é melhor abordado, no item 3.1 deste trabalho, intitulado “O território chamado Distrito Federal e suas particularidades”, a singularidade distrital que se constitui a partir do hibridismo político-institucional, mas também cultural e político.

1 FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E DIREITO À EDUCAÇÃO

Discutir e analisar a Política Educacional no contexto brasileiro requer o resgate sobre a formação sociohistórica do país, já que as políticas sociais, como a política de educação, são organizadas e conduzidas atreladas às relações sociais criadas no interior da sociedade capitalista brasileira. Além disso, é necessário avaliar o panorama de formulação da política educacional brasileira, a sua condução e as influências que a estruturam. Por isso, é fundamental a compreensão sobre as relações sociais construídas a partir da formação social e política do Brasil e as particularidades das suas manifestações na economia, política, na cultura, etc., estruturadas a partir da inserção do país no capitalismo mundial e da objetivação do seu regime de classes.

Considerando os fundamentos da obra de Florestan Fernandes, os países latino-americanos, em sua particular formação sociohistórica, assumem especificidades quanto à forma pela qual se estrutura a reprodução do capital e a manutenção da dominação de classes, apontando rebatimentos singulares nas relações sociais e de produção e na configuração e condução das políticas sociais. O Brasil carrega particularidades no seu desenvolvimento capitalista e conseqüentemente também nas políticas sociais, com especial destaque para a política educacional. Isto porque a ausência de autonomia, assim como em outros países latino-americanos, expressa-se no Brasil a partir de estruturas que vão além do sistema econômico, constituindo uma heteronomia também cultural e política.

Nesse sentido, a formação social, política e econômica brasileira é historicamente atravessada e dinamizada por singularidades que diferenciam a dinâmica das relações sociais local de outros países, que desenvolveram suas economias a partir de uma revolução burguesa clássica. Este capítulo tem como objetivo analisar a formação social brasileira e o direito à educação em um país de capitalismo dependente, salientando os desdobramentos da ausência de autonomia nacional para as políticas sociais e particularmente a política educacional.

1.1 Formação Social Brasileira, capitalismo dependente e heteronomia cultural

As relações sociais criadas no interior da sociedade capitalista se desenvolvem a partir da manifestação histórico social desta sociedade. No capitalismo, essa forma de manifestação está associada à maneira como se estrutura a sociedade e a economia. A formação social brasileira, assim como em outros países latino-americanos, é marcada por fatores que as diferenciam das dinâmicas de países europeus ou norte-americanos. No caso brasileiro, as estruturas sociais e econômicas e as relações sociais são marcadas pela conjuntura da

dependência, configurada a partir da inserção da economia brasileira na dinâmica capitalista mundial. Essa inserção dependente e periférica se expressa a partir das estruturas econômicas, políticas e sociais, trazendo particularidades a toda dinâmica da vida social e marcando intrinsecamente as relações sociais e de produção.

Os países dependentes não rompem com as estruturas pré-capitalistas e passam por todos os processos de desenvolvimento capitalista a partir de características próprias que entrelaçam o antigo ao novo, sob forte condução externa, associada aos interesses internos e à ausência de autonomia. Desse modo, as estruturas econômicas, sociais e políticas brasileiras, assim como outros países latino-americanos, têm seu desenvolvimento orientado e dinamizado a partir da associação entre o exterior com a renovação de estruturas e privilégios coloniais internos. As relações sociais e econômicas no contexto do capitalismo dependente constituem, como analisa Fernandes (2008a, p. 36), “uma economia de mercado capitalista, duplamente polarizada, destituída de auto-suficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada”.

A economia do antigo regime colonial, baseada na transferência de recursos e matérias-primas para as Coroas, modificou-se sem romper com a dinâmica colonialista, impondo à formação-sócio histórica uma permanente relação entre as estruturas coloniais e as novas formas capitalistas. Com a desagregação do antigo sistema colonial foram inauguradas novas formas de dominação externa, configuradas sobre estruturas sociais e políticas renovadas, que não romperam com os dinamismos do antigo sistema colonial.

As ex-colônias, antes saqueadas pelas Coroas, passaram a se submeter ao controle externo das nações europeias, que monopolizaram os mercados e o controle dos negócios latino-americanos. As estruturas sociais e políticas do sistema colonial, assim como o ordenamento econômico, foram legitimados por uma “ordem social em que os interesses das Coroas e dos colonizadores pudessem ser institucionalmente preservados, incrementados e reforçados, sem outras considerações” (Fernandes, 1975a, p. 13).

As mudanças decorridas com o processo de independência política não romperam com as estruturas e instituições econômicas e socioculturais antigas, mantendo a herança colonial insuperada sob novos contornos e determinações. As estruturas e instituições continuaram a operar vinculadas à necessidade externa, evidenciando que “as estruturas sociais e econômicas do mundo colonial ficaram intactas, como condição mesma, seja para o controle do poder pelas elites senhoriais nativas, seja por causa das necessidades do mercado mundial [...]” (Fernandes, 2008a, p. 24-25).

O emprego de mão de obra escrava é, também, fator relevante quando considerada a formação social e a dinâmica das relações sociais no Brasil. O uso de mão de obra escrava no sistema colonial brasileiro foi fundamental para o desenvolvimento da economia colonial e imperial. Isto porque o processo de colonização se dá a partir da “transplantação dos padrões ibéricos de estrutura social, adaptados aos trabalhos forçados dos nativos ou à escravidão” (Fernandes, 1975a, p. 13). A escravidão teve impacto duradouro na formação da sociedade brasileira e, no bojo da renovação de estruturas coloniais, criou bases para a desigualdade racial no país, perpetuando a dominação das massas nas raízes coloniais e escravistas.

Foi através da apropriação dos excedentes produzidos pela escravidão que foi possível a acumulação de terras e riquezas para os senhores, proprietários de terras e comerciantes e a apropriação da parte mais substancial do excedente por parte dos núcleos estrangeiros. A escravidão colonial e mercantil fora a forma pela qual se produziu no Brasil um excedente “a ser compartilhado pelo senhor, pela Coroa e seus funcionários, pelos negociantes metropolitanos e ultrametropolitanos” (Fernandes, 1976, p. 22). A escravidão mercantil foi parte substancial da economia colonial, produzindo e reproduzindo a si própria, mas, também, provendo sua extensão e generalização (Fernandes, 1976). O crescimento e a vitalidade da economia de plantação provinham da escravidão mercantil e, além disso, só se manteve e se ampliou por meio da “perpetuação e fortalecimento da escravidão mercantil” (Fernandes, 1976, p. 25)

A abolição não representou, todavia, o fim da exploração nas relações raciais e da segregação social nem mesmo da estratificação social. A integração do negro na sociedade brasileira não se deu de forma plena e, embora houvesse algum nível de mobilidade social ao final do período escravocrata, os negros continuaram a ser marginalizados, enfrentando barreiras significativas na sua integração, superficial e desigual (Fernandes, 2008b). No período neocolonial e na era de formação do capitalismo concorrencial o trabalho escravo continuou existindo e a escravidão manteve seu caráter mercantil (Fernandes, 1976). As ligações estruturais e dinâmicas do período colonial e escravocrata não foram interrompidas, mas, na verdade, se consolidaram, “seja a partir de dentro, seja de fora para dentro e de dentro para fora” (Fernandes, 1976, p. 22).

A escravidão apresentou-se enquanto impedimento ao desenvolvimento capitalista brasileiro no desenvolvimento de uma economia capitalista o que, contudo, não deixou de salientar sua centralidade no processo de desenvolvimento no período colonial. Como bem ressalta Fernandes (Fernandes, 1976, p. 29), “a própria expansão da economia urbano-comercial engendrava novos elos ou aprofundava os elos antigos entre a escravidão mercantil

e o desenvolvimento capitalista”. Esse movimento constitui um “circuito total”, onde a aparência de excedente econômico produzido pelas monoculturas é, na verdade, resultado do excedente produzido pelo trabalho escravo, e que exerceu importante papel na sua utilização para ampliar e aproveitar os efeitos multiplicadores da acumulação realizada através da produção escravista. É nesse aspecto que “a acumulação de capital mercantil gerada pela escravidão é posta a serviço da revolução burguesa” (Fernandes, 1976, p. 22).

A transição da economia colonial e escravista para o capitalismo industrial é marcada por uma permanente exploração, onde coexistem estruturas econômicas, socioculturais e políticas necessárias ao desenvolvimento do capitalismo internacional a partir da renovação das estruturas coloniais internas. A renovação das bases coloniais e a apropriação de situações típicas do antigo regime colonial se dão a partir da necessidade externa da dinâmica da revolução industrial europeia que inaugurou, nos países latino-americanos, uma nova forma de dominação externa, necessária para o sucesso do desenvolvimento capitalista das economias periféricas (Fernandes, 1975a). Para Fernandes (2008a), a condição colonial brasileira é permanente, mas “se altera continuamente”, a depender da conjuntura e das relações de dominação, pois, segundo o autor, primeiro se associa ao antigo regime colonial, depois se associa ao imperialismo das potências europeias e, na atualidade, vincula-se ao capital monopolista (Fernandes, 2008^a, p. 26).

Esse processo de renovação tem centralidade no desenvolvimento do capitalismo dependente, pois a “exploração dessas formas, e sua combinação com outras, mais ou menos modernas e até ultramodernas, faz parte do “cálculo capitalista” do agente econômico privilegiado” (Fernandes, 2008a, p. 61). As formas de dominação econômica, sociocultural e política ocorrem junto à revitalização e à intensificação de privilégios, cujas estruturas coloniais/arcaicas se efetivam através de formas de exploração que “inoculam no ‘capitalismo moderno’ o que há de pior na ordem colonial” (Fernandes, 1995, p. 140).

A exclusão de ampla parcela da população nacional e a concentração de renda, prestígio social e poder nos estratos sociais estratégicos à acumulação capitalista (Fernandes, 1975a), constituem-se como estruturas características coloniais, mantidas estrategicamente, uma vez que, nos países de economia dependente, a ausência de condições para o crescimento, a integração nacional e a rápida industrialização compõem um cenário de

estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo e de dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede e revolução nacional e uma autonomia real (Fernandes, 1975a, p. 26)

As estruturas econômicas e sociais vinculadas à economia exportadora das plantações desenvolvem uma forma de absorção das estruturas capitalistas a partir da particular posição de dependência. A economia brasileira só absorveu o capitalismo com a ruptura do antigo sistema colonial, mas, ainda assim, preservou “organização e funções extracapitalistas, nas quais repousava o poder econômico, social e político dos grandes proprietários rurais, mesmo após o desaparecimento da escravidão, a desagregação do regime de castas e a universalização do trabalho livre” (Fernandes, 2008a, p.26).

A emancipação nacional não representou, no Brasil, a descolonização como processo econômico, sociocultural e político. Em realidade a emancipação nacional se deu no nível das estruturas de poder dos grupos dominantes e utilizou a contenção de descolonização como base material necessária para sua realização. A sobrevivência do privilegiamento de estamentos se dá graças a articulação de estruturas arcaicas e modernas imperativas do padrão de desenvolvimento das economias capitalistas da periferia. À vista disso, apesar da crise da ordem social escravocrata e senhorial, a economia brasileira estava atrelada a cultura do café o que engendrou a participação do senhor em outras esferas da vida econômica. Com o capital concentrado na mão dos que realizam a expropriação do trabalho escravo, os estamentos privilegiados foram direcionados a atuar enquanto agentes ativos da economia (Fernandes, 1976).

A revitalização de estruturas arcaicas, nos países heterônomos, é requisito para intensificar a acumulação e a continuidade de privilégios, assim como a exploração externa. Os países dependentes apresentam condições insuficientes para neutralizar e superar as estruturas coloniais (Fernandes, 2008a). Esse processo resulta em uma “economia duplamente polarizada”⁶, que reforça a sua dependência em relação ao exterior a partir da exportação de produtos primários e da tentativa de consolidar internamente uma economia de mercado capitalista (Fernandes, 2008a, p. 35).

O sistema econômico nacional brasileiro, assim como outras economias latino-americanas, organiza-se, de modo estrutural e dinâmico, para a acumulação de capital e o desenvolvimento de outras economias, internacionais, pois, conforme Fernandes (1975a), as economias capitalistas latino-americanas se constituem como espaços “vitais para o

⁶A formação da economia brasileira, duplamente polarizada é resultado de “um setor de exportação de produtos primários, no qual a vigência dos princípios capitalistas só é plena, em regra, no nível da comercialização e no qual se concretiza ao máximo a dependência em relação ao exterior; e um setor interno de produção, circulação e consumo de bens, ainda sujeito a fortes influxos externos, mas impulsionado por tendências irreversíveis de consolidação da economia de mercado capitalista existente” (Fernandes, 2008a, p. 35).

desenvolvimento do capitalismo industrial” (Fernandes, 1975a, p. 16), articulando-se “na direção dos dinamismos das economias capitalistas centrais” (Fernandes, 1975a, p. 16). Então, sob os países latino-americanos constrói-se um padrão de dominação imperialista que faz o uso e renovação de estruturas econômicas arcaicas e condiciona e reforça o controle externo, necessário ao esquema de exportação-importação, baseado na produção de matérias primas e bens primários (Fernandes, 1975a). Na tendência de reafirmar um imperialismo total, onde a “dominação externa é organizada a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social” (Fernandes, 1975a, p. 20), pois as elites locais também se beneficiam da dependência.

A inserção tardia das economias nacionais latino-americanas na dinâmica capitalista mundial em sua fase monopolista indica contornos específicos que se concretizam a partir da lógica do desenvolvimento do capitalismo dependente (Fernandes, 1995). Esta inserção transforma as economias dependentes “em mercadoria, negociáveis à distância, sob condições seguras e ultralucrativas” (Fernandes, 1975a, p.17). A dominação externa, lucrativa para os países de economia central e destrutiva para economias dependentes, impõe às economias dependentes a absorção do capitalismo a partir de orientações que ampliam as possibilidades de exploração e drenagem de riquezas (Fernandes, 1975a).

O desenvolvimento dos países latino americanos “reproduz as formas de apropriação e expropriação inerentes ao capitalismo moderno com um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos” (Fernandes, 1975a, p. 45). Sob essa perspectiva a organização das sociedades dependentes se dá a partir de uma situação heteronômica, “redefinida pela ação recíproca de fatores estruturais e dinâmicos, internos e externos” Fernandes (1975a, p. 26).

As economias dependentes realizam sua inserção na dinâmica capitalista mundial a partir de uma posição heterônoma da economia nacional em relação às economias centrais, absorvendo apenas estruturas necessárias à reprodução da situação de sujeição às imposições externas e das frações burguesas nacionais, colocando a ausência de autonomia nacional enquanto fator central e estratégico, cuja heteronomia é sua expressão concreta. Duarte (2020a) esclarece a questão da heteronomia, a partir de Florestan Fernandes e afirma que “a noção de heteronomia (em contraposição à autonomia) está definida pela capacidade ou não de decisão, direção e gestão do processo de produção e de reprodução do capital nos países, determinando sua posição heterônoma (dependente) em relação ao desenvolvimento capitalista” (Duarte, 2020a, p. 79. nota de rodapé 1).

Tal dinâmica heterônoma, de dependência, é marcada por mecanismos internos de dominação burguesa local associados à dominação externa, sendo aceita e reproduzida internamente. Conforme expõe Duarte (2020a, p. 80), “as burguesias locais se constituem como parceiras (ainda que menores e subordinadas) das burguesias hegemônicas”, diante da necessidade de associação entre interesses dominantes internos e externos. A natureza da burguesia brasileira se constitui a partir da associação ao imperialismo de forma capaz de acomodar os interesses de determinadas frações de classe e o consenso passivo e/ou ativo dos trabalhadores na repartição das riquezas nacionais entre a burguesia local e internacional, constituindo um padrão compósito de hegemonia burguesa (Lima, 2018). Cabe ressaltar que a burguesia local/nacional articula-se aos interesses da burguesia hegemônica para fins de preservação das condições para a concentração de renda, prestígio e poder das elites nativas, realizando a apropriação do excedente econômico “a partir de dentro, pela burguesia nacional; e, a partir de fora, pelas burguesias das nações capitalistas hegemônicas” (Fernandes, 2020, p. 290). Portanto, a economia capitalista dependente “está sujeita, como um todo, à uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis)”, que “se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos à mecanismos permanentes de sobreapropriação e sobre expropriação” (Fernandes, 1975a, p. 45).

Assim, as frações da burguesia que nas relações com o capitalismo central se apresentam de forma subordinada, passiva e subalterna, nas relações no plano nacional se apresentam de forma ativa e agressiva. A burguesia brasileira para manter a sua situação privilegiada utiliza de diversos recursos, principalmente da violência. Desse modo, a burguesia utiliza da superexploração da classe trabalhadora para atingir os seus objetivos. (Vieira; Souza, 2023, p. 10)

Logo, é no contexto de conciliação entre o “desenvolvimento capitalista, a transição industrial e a aceleração do crescimento econômico, segundo as exigências do capitalismo mais maduro e avançado” (Fernandes, 1995, p. 140), que as economias dependentes se estabelecem sob o comando da dominação burguesa em sua dupla face, interna/local e externa, uma vez que os “setores sociais que possuem o controle das sociedades latino-americanas são tão interessados e responsáveis por essa situação quanto os grupos externos, que dela tiram proveito” (Fernandes, 1975a, p. 26).

Na sua busca pela manutenção das condições da classe possuidora, a burguesia local se associa à modernização do Estado a partir da reciclagem dos padrões de desigualdade econômica, social e política e se consolida “convertendo a dominação burguesa em si mesma numa força social totalitária e o Estado nacional em instrumento político institucionalizado dessa força” (Fernandes, 1995, p. 126). O controle realizado pela burguesia nacional atua na

dominação do pensamento, na exclusão da classe trabalhadora do espaço político, na busca da manutenção das suas relações de acumulação e poder coloniais, renovadas com o passar do tempo, conforme interesses locais e imperialistas em associação dinâmica.

Aí está o buslís da questão. Algo que nos obriga a ver a *burguesia como um conglomerado autocrático*, pronta a usar a sua reserva de poder social totalitário da maneira mais cega e exclusivista, como se a nação não fosse um complexo requisito do “desenvolvimento capitalista”, mas um simples feudo do Estado, articulado e submetido à dominação burguesa (Fernandes, 1995, p. 127, grifos nossos)

Esse movimento cria um padrão compósito de hegemonia burguesa que realiza a partir de uma racionalidade conservadora no privilegiamento dos seus interesses e na criação de instrumentos que perpetuem os privilégios enquanto um traço constitutivo e estruturante da formação econômico e social brasileira (Lima, 2018). Segundo Lima (2018), o padrão compósito de hegemonia burguesa atravessa a formação social brasileira e é traço constitutivo do desenvolvimento do país a partir de uma dominação estruturante. Esse padrão é composto por uma burguesia nacional, brasileira, possuidora de um caráter ultraconservador e de um perfil antissocial e antinacional, que se sustenta na exploração da força de trabalho e na transferência dos excedentes econômicos aos centros imperialistas (Lima, 2018).

A burguesia local não se desenvolve nos padrões das revoluções burguesas clássicas e, não dispondo de condições autônomas de desenvolvimento, atua a partir de uma posição autocrática para a manutenção da situação de dependência. Nesse sentido, a burguesia brasileira, em sua particularidade histórica dependente, efetiva-se por meio de uma autocracia burguesa que

revela-se à história, então, sob seus traços irredutíveis e essenciais, que explicam as “virtudes” e os “defeitos” e as “realizações históricas” da burguesia. A sua inflexibilidade e a sua decisão para empregar a violência institucionalizada na defesa de interesses materiais privados, de fins políticos particularistas; e sua coragem de identificar-se com formas autocráticas de autodefesa e de autoprivilegiamento. O “nacionalismo burguês” enceta assim um último giro, fundindo a república parlamentar com o fascismo. (Fernandes, 2006, p. 345)

A nova forma de imperialismo, moderno⁷, imperativo no desenvolvimento heterônomo dos países latino-americanos, participa da dinâmica de crescimento das economias centrais (Fernandes, 1975a), a partir da manutenção da dinâmica dominante interna e do

⁷“A erupção do moderno imperialismo iniciou-se suavemente através de empresas corporativas norte-americanas ou europeias, que pareciam corresponder aos padrões e às aspirações de crescimento nacional autossustentado, conscientemente almejado pelas burguesias latino-americanas e suas elites no poder ou pelos governos.” (Fernandes, 1975a, p. 22)

aperfeiçoamento dos processos de “arcaização do moderno” ou da “modernização do arcaico” (Fernandes, 1975a, p. 61). Isto porque

o processo de modernização, iniciado sob a influência e o controle dos Estados Unidos, aparece como uma rendição total e incondicional, propagando-se por todos os níveis da economia, da segurança e da política nacionais, da educação e da cultura, da comunicação em massa e da opinião pública, e das aspirações ideais com relação ao futuro e ao estilo de vida desejável (Fernandes, 1975a, p. 23)

Esse processo não se dá apenas na esfera econômica, pois o capitalismo é “acima de tudo uma complexa realidade sociocultural” (Fernandes, 2008a, p. 23) e o sistema sociometabólico do capital⁸ exige fatores à sua dinâmica, além dos aspectos econômicos necessários e úteis para sua manutenção. Recuperando as análises de Florestan Fernandes, Lima (2018) ressalta que, no movimento de manter a dinâmica de dominação burguesa local, é concebida uma contrarrevolução, a partir de um conjunto de ações que garantem a reprodução da sociabilidade burguesa no país (Lima, 2018). A contrarrevolução burguesa no Brasil é um processo permanente e se realiza através de práticas de uma burguesia repressiva e autoritária, mas, também, a partir de uma democracia restrita (Lima, 2018), de direitos sociais restritos à uma fração da sociedade.

Lima (2018) recupera as análises de Florestan (Fernandes, 1975a) para explicar que a contrarrevolução burguesa pode ser identificada a partir de ações em sua forma “a quente” e “a frio”. A forma de contrarrevolução “a quente” se identifica com ações autoritárias, como regime autoritário vivido durante a ditadura militar brasileira; já a sua forma “a frio” corresponde a ações que se dão em fases em que as ações contrarrevolucionárias atuam a partir de consensos capazes de ampliar a participação política da classe trabalhadora sem, contudo, colocar em risco a essência a dominação capitalista. A forma contrarrevolucionária a frio se dá a partir de estratégias em que foi fundamental a adoção de três aspectos:

(i) estabelecer um pacto de dominação entre as frações da burguesia, em sua dupla face: brasileira e internacional; (ii) construir alianças com a burocracia sindical e partidárias da classe trabalhadora e (iii) limitar as lutas dos trabalhadores à ação constitucionais e parlamentar, estimulando o aburguesamento das suas burocracias sindicais e partidárias, operando uma metamorfose na consciência de classe. (Lima, 2018, p. 4)

⁸“Mészáros afirma que o sistema sociometabólico do capital é constituído pelo tripé capital, trabalho e Estado. São essas as três dimensões fundamentais do sistema. A existência desta forma de organicidade torna impossível a superação do capital sem que também se superem os princípios constitutivos das dimensões fundamentais deste tripé, ou seja, sua totalidade” (Santos, 2021, p. 157-155)

A sociedade e cultura são dinamizados nesse processo, em uma relação dialética com o desenvolvimento econômico, e a dependência se expressa através dos mecanismos indiretos dos mercados mundiais e “através da incorporação maciça e direta de algumas fases dos processos básicos de crescimento econômico e desenvolvimento sociocultural” (Fernandes, 1975a, p. 16). São transferidas, para as economias periféricas, “normas, instituições e valores sociais, que iriam orientar o comportamento verbalizado, primeiro, e o comportamento efetivo, em seguida, através da cooperação ou do conflito” (Fernandes, 2008a, p.26). A incorporação destas estruturas, no entanto, ocorre “através de expedientes improvisados e oportunistas” (Fernandes, 1975a, p. 21), que impossibilitam, de fato, incorporar o padrão de cultura e o padrão de integração da ordem social dos países de capitalismo central, europeus e, posteriormente, norte-americano.

Neste processo é estabelecida “uma profunda identificação emocional e moral com os valores dessa civilização” (Fernandes, 2008a, p. 148), mas que, apesar dessa identificação, nos países de economias dependentes não se realiza uma efetiva absorção dos padrões de desenvolvimento, promovendo um constante padrão de subdesenvolvimento. Historicamente a questão justifica-se no grau de modernização do sistema institucional, incapaz de absorver instituições e valores do ciclo cultural da “civilização ocidental moderna” (Fernandes, 1976, p. 154). É imperativo nos países da América Latina a condição de subdesenvolvimento e de limites na participação na “civilização ocidental moderna” o que, na situação econômica, social e política dos países subdesenvolvidos, não se realiza diante da posição dependente (Fernandes, 1976).

Essa participação, contudo, é condicionada e orientada a manter a posição heteronômica e, mesmo com adaptações econômicas e de poder às dinâmicas internacionais, mantém a subordinação em relação à esta mesma civilização moderna. Nas nações subdesenvolvidas preservadas não só as estruturas coloniais relacionadas à econômica e à produção, mas principalmente as formas de subordinação cultural, em que Florestan (Fernandes, 1976) cita a universidade. Para o autor, o monopólio das nações hegemônicas pode ser exercido através da influência no desenvolvimento das nações subdesenvolvidas, através de “influências ativas, diretas ou indiretas, sobre o crescimento econômico e a mudança sociocultural, e, não obstante, tais influências podem estar especificamente vinculadas à preservação do *status quo*” (Fernandes, 1976, p. 195).

A economia capitalista subdesenvolvida engendra uma burguesia que é vítima de sua própria situação de classe, com condições para resguardar sua posição econômica e os privilégios dela decorrentes no cenário nacional, mas que não se realiza na autonomia nacional

para conduzir o desenvolvimento do país em outras direções. Neste sentido, a burguesia nacional mantém a sua situação de classe de forma a induzir e fomentar um crescimento econômico que a escraviza cada vez mais intensamente ao domínio dos núcleos hegemônicos externos (Fernandes, 2008a).

A burguesia local/nacional não dispõe de condições para se articular e se contrapor à situação de dependência, reafirmando a impossibilidade do desenvolvimento de uma nação democrática, autônoma, autossustentada. As estruturas históricas pré-capitalistas, coloniais, não destruídas, mas renovadas, reproduzem a dinâmica do capitalismo dependente e se expressam nas relações econômicas, políticas e socioculturais com rebatimentos na esfera do trabalho, na relação com o Estado e na estrutura de poder. Logo, a condição de

dependência socioeconômica e cultural traduz uma incapacidade relativa frustradora na livre produção e na livre utilização da riqueza. Enquanto as nações ‘centrais’ ou ‘hegemônicas’ absorvem parcelas consideráveis das riquezas (ou excedente econômico) produzidas nas nações subdesenvolvidas, estas como que se especializam, graças às funções espoliativas do capitalismo no mercado mundial, em exportar riquezas (o que envolve: perda sistemática de parcelas consideráveis do excedente econômico real ou potencial). (Fernandes, 1975b, p. 141)

Ademais, o atendimento aos interesses externos e a impossibilidade de um crescimento autossustentado também está ligado à dinâmica das classes sociais no Brasil. A estruturação de classes sociais nos países de capitalismo dependente também se realiza de forma atípica, tendo em vista as particularidades da formação socioeconômica, da particularidade da burguesia local e da dinâmica das relações sociais. Exatamente por isso, Fernandes (1975a) verifica que, a expansão do capitalismo, em todos os países, em extensão e intensidades variáveis, opera estrutural e dinamicamente a partir do ordenamento em classes enquanto núcleo da organização societária. Nos países latino-americanos as classes sociais se manifestam diferente do modelo posto nos países de capitalismo central, visto que

a ausência de certas dimensões estruturais e de certos dinamismos faz com que as *contradições de classe sejam amortecidas, anuladas* e em regra pouco dramatizadas como e enquanto tais (graças a opressão sistemática, à omissão generalizada e à anomia das massas despossuídas)” (Fernandes, 1975a, p. 35-36, grifos nossos)

Sob a modalidade predatória do capitalismo dependente, selvagem⁹, as classes sociais não têm condições de preencher suas funções sociais desintegradoras, tanto quanto suas funções sociais construtivas. As classes sociais preencheram essas funções nos modelos europeus e

⁹Para Fernandes (2020, p.301) o capitalismo dependente se materializa enquanto selvagem através da associação entre “luxo, poder e riqueza, de um lado, à extrema miséria, opróbrio e opressão do outro”.

norte-americanos de revolução burguesa, porque foram submetidas à expropriação e espoliação de forma que as disputas entre classes possibilitaram a conquista do direito de serem ouvidas, de usar meios institucionais de protesto ou de conflito, além de manipular controles sociais reativos, regulando de dada maneira a participação social nos fluxos de renda e nas estruturas de poder (Fernandes, 1975a). Nessa singular constituição, a expansão do capitalismo acaba ajustando-se

de maneira variável mas geral, a condições externas e internas que restringiram ou entorpecem as funções diferenciadoras, classificadoras e estratificadoras do mercado e do sistema de produção capitalistas, inibindo assim o grau de universalidade, a eficácia e a intensidade dos dinamismos revolucionários ou estabilizadores da ordenação em classes sociais. Isso quer dizer que o modo histórico social de concretização do capitalismo engendra a sua própria realidade substantiva. O que é diferente é o modo pelo qual o capitalismo se objetiva e se irradia historicamente como força social (Fernandes, 1975a, p. 39)

A formação das classes sociais na América Latina e suas “debilidades” e “inconsistências estruturais-funcionais” são parte da necessidade de revitalização da dependência (Fernandes, 1975a). Nos países da periferia do capitalismo as classes operam unilateralmente, preservando e intensificando os privilégios de poucos e excluindo os demais, pois

Elas não podem oferecer e canalizar socialmente “transições viáveis”, por que a “revolução dentro da ordem” é bloqueada pelas classes possuidoras e privilegiadas, porque as massas despossuídas estão tentando aprender como realizar a “revolução contra a ordem”, e porque o entendimento entre as classes tornou-se impossível, sem medidas concretas de descolonização acelerada [...] (Fernandes, 1975a, p. 42)

A heteronomia, ao mesmo tempo que é concebida pela dupla dominação burguesa, interna/externa, impede que as classes sociais formadas no interior das economias dependentes se efetivem como agentes históricos, marcando as relações sociais por uma constante articulação entre o moderno e o arcaico.

É nessa perspectiva que a heteronomia participa intrinsecamente do processo de manutenção da situação de dependência, trazendo consequências à dinâmica da luta de classes, ao desenvolvimento econômico e também sociocultural. A ausência de autonomia opera na totalidade das sociedades dependentes, espalhando para todas as dimensões da vida em sociedade, inclusive as dimensões socioculturais. A heteronomia “não é apenas a absorção de ideias e valores externos, mas sim, a internalização e esquematização desses valores para a realidade nacional, constituindo uma das faces do projeto burguês de sociabilidade no capitalismo” (Prestes, 2020). As formas heterônomas assumidas no desenvolvimento do

capitalismo dependente repercutem nos mais diversos campos da sociedade brasileira dependente, desdobrando-se também na heteronomia cultural, o que atinge diretamente a educação do país.

1.2 Padrão dependente educacional e contrarreforma da Política de Educação no Brasil

A análise da política educacional brasileira revela um sistema educacional historicamente marcado por influências externas, à exemplo os currículos e modelos educacionais importados e as recomendações orientadas a partir de organismos internacionais. A condição heterônoma reflete diretamente nas políticas sociais, assim como na Política Educacional, com resultados no seu delineamento, condução e planejamento, disputa e aplicação de recursos públicos e responsabilização (ou desresponsabilização) do Estado na garantia do direito à educação.

A questão da educação no Brasil expressa a realidade estrutural da condição heterônoma do país que, alicerçada em uma formação burguesa local, refém de suas estruturas de manutenção de privilégios, sem autonomia, não tem interesse na construção de um sistema educacional efetivamente público, universal e de qualidade, alinhado aos interesses da classe trabalhadora. O padrão dependente da educação brasileira atua na continuidade dos interesses e condições de manutenção de privilégios da burguesia local, mantendo e renovando a condição de dependência e falta de autonomia social, cultural, política e econômica do país.

Este padrão compõe estruturalmente as políticas educacionais brasileiras que se aprofunda a partir da década de 1990, através de medidas de contrarreforma¹⁰, que adensam ao caráter heterônimo as orientações neoliberais de ajuste permanente para as economias subdesenvolvidas, reforçando as estruturas da dependência. As condições sociopolíticas da década, marcadas pela democratização e crise econômica e social brasileira, desencadearam a contrarreforma do Estado no Brasil enquanto um projeto que justifica “reforma” medidas para enxugar o Estado enquanto necessárias para a saída da crise e desenvolvimento do país. O discurso dominante defendia a contrarreforma do Estado com o foco na necessidade de redução de gastos sociais, adotando uma política econômica¹¹ voltada para inserção passiva na ordem

¹⁰Behring (2003) utiliza o termo contrarreforma para abordar o movimento de “reforma” do Estado brasileiro que teve início na década de 1990, articulado com as elites hegemônicas brasileiras e, ainda, às requisições da reestruturação produtiva e da mundialização. A autora utiliza o termo contrarreforma tendo em vista o caráter regressivo das medidas adotadas no período.

¹¹Segundo Behring (2018, p. 5) a política econômica fundou-se “nas privatizações, nas desvinculações orçamentárias (FSE, FEF e DRU), no superávit primário, na Lei de Responsabilidade Fiscal, na prática de juros altíssimos, e no pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública”

internacional (Behring, 2018), seguindo uma lógica que leva à apropriação dos recursos públicos.

Sob o contexto do neoliberalismo¹², o discurso da reforma invade a política econômica e, conseqüentemente, as políticas sociais, submetendo estas últimas ao desmonte e à privatização, diante da lógica do ajuste fiscal permanente, justificado pelo déficit provocado pelo chamado “gasto social” (Behring, 2018). Segundo Salvador (2017), é parte da política de ajuste fiscal priorizar o superávit primário para o pagamento de juros, encargos e amortização de dívida pública através da apropriação das contribuições sociais pelo governo federal.

As políticas neoliberais constituem arranjos econômicos e sociais que se combinam, vistas a atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade (Behring, 2018). Esse processo é ainda mais intensivo na periferia do capitalismo que, não dispondo de condições internas suficientemente autônomas para atuar na sua proteção, deixa o país “à mercê dos especuladores do mercado financeiro” (Behring, 2018, p. 5).

Esse cenário é diferente de países de capitalismo central, alinhados com uma política governamental protecionista, em que os governos “atuam pragmaticamente em defesa da competitividade, *sem abrir mão da soberania*” (Behring, 2009, p.74, grifos nossos). Organismos internacionais tiveram papel central no quadro da contrarreforma, impondo como condição de negociação das dívidas e investimentos com os investidores privados a adoção de estratégias para reorganização econômica do país em nome da globalização e do desenvolvimento. As orientações versavam sobre a realização de projetos de infraestrutura em áreas estratégicas, com mudanças institucionais e legais orientadas a intensificar o comércio regional e global (Leher, 1999).

As orientações dos organismos internacionais, como parte das requisições do FMI e do Banco Mundial na composição do “ajuste estrutural” imposto para os países periféricos em contexto de crise do capital¹³ aliou interesses dominantes do mercado externo aos interesses de frações burguesas locais. A política econômica, sob o viés do neoliberalismo, apropria-se dos

¹²O neoliberalismo é “uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (Harvey, 2008, p. 12). Segundo a proposta neoliberal o papel do Estado deve ser reduzido a garantia das condições necessárias para o melhor funcionamento do mercado e para garantir a propriedade privada, criando estruturas, e até mercados, mas mantendo a sua atuação mínima em relação a esse papel: de manutenção e promoção de políticas necessárias ao mercado (Harvey, 2008).

¹³ A crise da década de 1970 tem como consequência o endividamento dos países periféricos, resultando na “crise da dívida de 1982”. Leher (1999) aponta que é neste contexto que “o Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impõe drásticas reformas liberais (ajuste e reforma estruturais)” (Leher, 1999, p. 23)

recursos públicos para atender aos interesses do capital (Salvador, 2017), sendo pautada pela crise do capital e pela sua necessidade de se reestruturar.

É nesse cenário que é eleito no período redemocratização o governo Collor (1990-1992), alinhado com o ajuste fiscal e que, mesmo com término do primeiro governo eleito depois da ditadura militar, antes do final do mandato, “implementou uma acelerada estratégia neoliberal¹⁴ no país” (Behring, 2003, p. 151). Para Behring (2003, p. 152), “política econômica nos dois anos de governo Collor pautou-se por uma adequação destrutiva ao reordenamento mundial” e, apesar do ocaso do governo e da falta de adesão às suas propostas, a intervenção realizada no seu governo abriu espaço para a implementação da estratégia neoliberal no país por meio das chamadas reformas estruturais (Behring, 2003). É, contudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) que a contrarreforma encontra espaço para sua plena realização, através de medidas gestadas ainda na atuação de FHC enquanto ministro da fazenda e na implementação do Plano Real¹⁵ (Behring, 2003).

O Plano Real apesar do seu relativo sucesso, reafirmou a subordinação da economia aos organismos internacionais, as elites nacionais exportadoras e a condição heterônoma do país (Behring, 2003). Assim, os resultados da adoção do Plano Real foram: queda na inflação; fortalecimento da concentração de renda; crise fiscal no Estado e compressão de gastos públicos em serviços; alienação e desnacionalização; aumento das taxas de juros, que gerou o endividamento de empresas e a queda de investimento no setor produtivo e, conseqüentemente, aumento do desemprego; abertura comercial e modernização nacional¹⁶; e o endividamento público e privado (Behring, 2003). Conforme Behring (2003, p 167), a macroeconomia do Plano Real implicou:

um deslocamento patrimonial dos capitais e uma inserção mais forte do capital estrangeiro, bem como uma rearticulação política em torno da coalizão liderada por Cardoso, [...] para os trabalhadores é evidente o recrudescimento das condições de vida e de trabalho, com ataque simultâneo aos direitos sociais, ensejando um período de lutas políticas defensivas diferente da década de 1980 (para o Estado) a “reforma”, estratégia mais importante do ajuste estrutural brasileiro.

¹⁴“A política industrial, fundada na abertura comercial, programas de qualidade industrial e de capacitação tecnológica e facilidades para ingresso dos capitais externos [...] no sentido de fomentar a competitividade internacional, foi um elemento central e de efeito duradouro dessa estratégia” (Behring, 2003, p. 151).

¹⁵O Plano Real é resultado de um conjunto de planos de estabilização econômica para o desenvolvimento de economias periféricas, discutidos no Consenso de Washington, que previam a adoção de medidas econômicas nestas economias vistas a desregulamentação dos mercados locais e abertura ao capital volátil na contrapartida de novos empréstimos, justificada na contenção inflacionária e no desenvolvimento nacional. Esse movimento resultou em uma sobrevalorização do câmbio e abertura comercial (Behring, 2003).

¹⁶A modernização das indústrias nacionais associada à abertura comercial levou à importação tecnológica, mas, também e principalmente, à uma reestruturação produtiva que introduziu tecnologias poupadoras de mão de obra, quando não intensificadoras da extração de mais-valia relativa, e à conseqüente precarização do trabalho. (Behring, 2003)

No Brasil a contrarreforma do Estado brasileiro se referenciou nas proposições de Bresser Pereira, que orientaram a equipe de formulação do Plano Diretor da Reforma do Estado. A iniciativa propôs a modernização do Estado por via de uma reforma administrativa, através de um forte movimento de privatização das estatais, reestruturação administrativa vistas à desburocratização e descentralização da gestão, além das reformas nas políticas sociais (Behring, 2003). Para Bresser Pereira a raiz da crise se concentrava na função do Estado que impedia que o mercado utilizasse sua plena capacidade alocativa (Behring, 2003). Então, era importante “reformular” este Estado para “garantir taxas de poupança e investimento adequadas, eficiente alocação de recursos e distribuição de renda mais justa” (Behring, 2003, p. 173).

A reconfiguração do Estado a partir de uma “*reforma gerencial*” (Behring, 2003, p. 177, grifo da autora) e a superação da crise fiscal¹⁷ são as propostas de Bresser Pereira para a saída da crise do Estado e se materializam no Plano Diretor da Reforma do Estado (Farage, 2021b) e na aprovação da Emenda Constitucional nº 19, em 1998, que dispõe sobre a “reforma” da administração pública.

De acordo com o documento a reforma do Estado deveria redefinir o papel do Estado que deveria agir, apenas, enquanto regulador do desenvolvimento econômico e social, e não mais responsável por ele (Brasil, 1995). “reforma” proposta pelo Plano Diretor da Reforma do Estado vai além da reforma administrativa do Estado, alterando a relação entre a função do Estado e a sociedade: o Estado assume a principal função de buscar uma maior eficiência econômica. Behring (2003, p. 213) destaca traços que representam do que a autora caracteriza enquanto contrarreforma:

perda de soberania- com aprofundamento da heteronomia e da vulnerabilidade externa; no reforço deliberado da incapacidade do Estado para impulsionar uma política econômica que tenha em perspectiva a retomada do emprego e do crescimento, em função da destruição dos seus mecanismos de intervenção neste sentido, o que implica em uma profunda desestruturação produtiva e no desemprego; e, em especial, na parca vontade política e econômica de realizar uma ação efetiva sobre a iniquidade social, no sentido de sua reversão, condição para uma sociabilidade democrática

¹⁷Que, segundo Bresser Pereira, é composta pelo “déficit público; poupanças negativas ou muito baixas; dívida interna e externa excessivas; falta de crédito do Estado, expresso na ausência de confiança na moeda nacional e no curto prazo de maturidade da dívida doméstica (os títulos do Tesouros rolados no overnight); e pouca credibilidade do governo” (Behring, 2003, p. 175).

O projeto neoliberal de reconfiguração do Estado e sua relação às políticas sociais, encontra na contrarreforma permanente, possibilidades para a continuidade do padrão heterônomo de desenvolvimento nacional. As políticas sociais e suas estruturas são constituídas a partir da totalidade da realidade social, permeadas pela luta de classes e pelos interesses dos sujeitos em disputa. São, ainda, determinadas a partir da contradição entre assegurar direitos à classe trabalhadora e garantir a reprodução ampliada do capital, incluindo a reprodução da força de trabalho. Considerando a particularidade da formação social brasileira e o impacto das orientações neoliberais e de contrarreforma, a partir da década de 1990, prevalece na condução das políticas sociais brasileiras, de forma muito mais latente que em países de capitalismo central, o “trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização e a descentralização” (Behring; Boschetti, 2007, p. 156). Assim, a tendência geral da política social no Brasil é marcada pela restrição e desmonte de direitos, impactando na política educacional e nas suas instituições, práticas e currículos.

Os resultados repercutiram direta e indiretamente na política educacional brasileira, trazendo as legislações educacionais complementares à Constituição um caráter regressivo, incentivando a expansão da iniciativa privada, priorizando a eficiência em detrimento da qualidade do ensino, ou, ainda, atuando na fragmentação curricular e do corpo docente, impactando profundamente na política educacional brasileira. A Nova Gestão Pública, marcada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, materializa novas formas de mediar o conflito de classes que na educação se explicita por medidas de transferência de serviços não exclusivos ao setor público não estatal (Vieira, Souza, 2023).

O ajuste estrutural submeteu os países periféricos à adoção de medidas que, ademais de operar no desmonte do Estado, capturou a educação como forma de reafirmar a razão capitalista, contribuindo na perspectiva estratégica de recuperação do capital diante da sua crise mundial. Neste sentido, Duarte (2020b, p. 27) analisa que:

a educação superior vem se constituindo como *política estratégica do projeto de reestruturação e mundialização do capital em tempos de crise*, pois se compõe como espaço amplo de acumulação e, ao mesmo tempo, atende à requisição de formação profissional de um perfil compatível com os interesses capitalistas em cenário de crise. (Duarte, 2020b, p. 27, grifos nossos).

A política educacional brasileira na década de 1990 se desenvolve num duplo movimento, para atender: a) as demandas externas, manutenção das periferias enquanto espaços privilegiados de obtenção e maximização da acumulação capitalista a partir da financeirização; e b) internas, de manutenção das circunstâncias de acumulação de renda, prestígio e poder da elite nacional (Frigotto, Ciavatta, 2003). Assim, a educação e o modelo educacional adotado no

Brasil são conduzidos pelos interesses do capital (local e internacional), impondo limites à produção e socialização de conhecimento, tanto na educação básica (regular/escolar), como na técnica e na superior.

Dessa forma, a política educacional no Brasil neoliberal se desenvolve suprimindo o comprometimento com o desenvolvimento autônomo e nacional, com a centralidade na educação e no processo educacional, caminhando na direção do estímulo à expansão das possibilidades de acumulação do capital, especialmente em períodos de crise, quer seja no fortalecimento de grandes grupos educacionais privados, quer seja na manutenção da hegemonia do pensamento dominante. O “um esvaziamento intencional da formação da classe trabalhadora decorre desse processo, tornando-a superficial” (Vieira; Souza, 2023, p. 15), e direcionando a política educacional à uma formação distante do compartilhamento de conhecimentos e da compreensão da situação de dominação, mas voltada ao cumprimento de objetivos estabelecidos pelo mercado e pela burguesia local e internacional.

No campo educacional as orientações dos organismos internacionais criam para a educação uma nova agenda, divulgada pelo Banco Mundial no documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁸. Vinculado ao projeto neoliberal, o documento reafirma o compromisso neoliberal com um projeto de educação seletiva e pragmática que restringe a educação básica às necessidades básicas de aprendizagem. O projeto neoliberal de educação¹⁹ se contrapõe ao acesso universal e ao financiamento do sistema educacional público no sentido de reafirmar as propostas da contrarreforma na política educacional: reduzir gastos, atender as demandas do mercado, fortalecer o setor educacional privado, flexibilizar currículos, legislações, fontes de financiamento, assim como a desestruturar a carreira docente.

Constata-se que as alterações nas políticas curriculares voltadas para a Educação Básica, no caso específico do Ensino Médio, seguiram à risca as orientações dos organismos internacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) tomando como referência os seguintes documentos e relatórios, implementados a partir dos anos de 1990: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem(1990); Educação: um tesouro a descobrir(1996); Educação para Todos: o compromisso de Dakar(2000); Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015: educação para todos 2000-2015 –

¹⁸A declaração pode ser encontrada no site do Unicef Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 14/04/2024.

¹⁹Segundo Farage (2021b) existem dois projetos em disputa na sociedade e que se estendem, entre outras áreas, para a política de educação. A autora esclarece que, antagônicos entre si, se constitui um projeto do capital, pautado na educação enquanto mercadoria e em parcerias público-privadas, venda de serviços, educação a distância e formação aligeirada; contrário a este movimento se constitui o projeto contra hegemônico, defensor de uma educação pública, laica, gratuita. Entende-se enquanto projeto neoliberal de educação as ações alinhadas ao projeto do capital e enquanto projeto comprometido com os interesses da classe trabalhadora o projeto contra hegemônico.

progressos e desafios(2015); Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2016). Tais orientações voltam-se para a garantia da “qualidade” da educação na perspectiva economicista, tendo por alicerce as competências e habilidades, que na BNCC fortalecem a ideia de aquisição de aprendizagem descartando a ideia de produção do conhecimento (Macedo; Sampaio, 2024, p. 394)

O caráter democrático e universal apontado na Constituição é redefinido sob influência do projeto neoliberal e no amplo movimento de contrarreforma e ajuste fiscal permanente, evidenciando a disputa permanente no interior da sociedade por uma efetiva materialização dos direitos sociais, promulgados constitucionalmente. Tem-se desde, e apesar da, instituição do direito à educação na Constituição de 1988, sob as circunstâncias do movimento de contrarreforma brasileiro, resultados no orçamento educacional e no corte e congelamento de gastos, no enfraquecimento da política pública de educação em detrimento do fortalecimento e incentivo da iniciativa privada, além da expansão das desigualdades regionais quanto à qualidade do ensino e da infraestrutura escolar pública. Somam-se, a flexibilização de currículos na construção de uma formação flexível e aligeirada, a desestruturação da carreira docente, direcionando, especialmente a educação pública, à inserção no mercado de trabalho a partir de funções menos complexas, e conseqüentemente menos remuneradas.

Associados às recomendações dos organismos internacionais, os aparelhos privados de hegemonia²⁰ no Brasil colaboram, de forma mais intensa, com uma atuação voltada para os interesses neoliberais desde a década de 1980, a partir, conforme apontam Vieira e Souza (2023), de associações empresariais com propósito de construir consensos que buscam naturalizar a exploração do trabalho, o desemprego, a informalidade, a intensificação da precariedade, mais ainda na contenção de conflitos através de mediações éticas, morais e jurídico políticas.

No Brasil os aparelhos privados de hegemonia, vinculados ao empresariado, bem como ao próprio Estado, contribuíram para o enfraquecimento da organização da classe trabalhadora brasileira, consonante à uma educação orientada a partir da perspectiva neoliberal, “que prega o individualismo, a competição e a meritocracia baseada na ideologia da empregabilidade, do empreendedorismo e da sustentabilidade” (Vieira; Souza, 2023, p. 14), o que invade todos os âmbitos educacionais no país. Nessa perspectiva, os grupos empresariais

²⁰ Aparelhos privados de hegemonia são instituições ou organizações que, apesar do seu caráter privado, desempenham papel central na reprodução das relações de poder e de dominação em uma sociedade, operando na manutenção da hegemonia através da perpetuação de ideias e valores da classe dominante. É um conceito gramsciano e Fontes (2010) aponta a constituição dos aparelhos privados de hegemonia a partir de instâncias associativas que se diferenciam da organização de empresas e instituições estatais, apresentando como forma de associação voluntária de formatos diversos.

se organizam a partir de uma educação interessada em formar “a massa de trabalhadores para a conformação da sua situação de precariedade do mundo produtivo. Os trabalhadores brasileiros estão sendo formados para inculcar com naturalidade a barbárie do mundo produtivo, qual seja, desemprego, proliferação do trabalho informal, terceirização, trabalho intermitente e a uberização do trabalho” (Vieira; Souza, 2023, p. 11).

Na educação esses aparelhos atuam, principalmente, no ataque às legislações educacionais, implementando pilares ideológicos de empreendedorismo e empregabilidade, além de uma educação acrítica incapaz de compreender os processos de exploração, fundamentando o discurso das frações de classe dominante da sustentabilidade de um contexto de desemprego estrutural e intensificação da precariedade do trabalho. Para Vieira e Souza (2023) os aparelhos de hegemonia privados se articulam às orientações dos organismos internacionais para consolidar a naturalização da superexploração do trabalho, da precariedade, do desemprego, do trabalho formal, formando uma classe trabalhadora esvaziada que se conforme à dominação e centre seus esforços na luta pela manutenção de direitos básicos ou da mínima oferta de serviços através do Estado.

A educação brasileira, em seu caráter heterônomo, assume orientações neoliberais a proposta de uma educação escolar pública voltada à disseminação de consensos para manter as elites locais e sua hegemonia e à inserção no mercado de trabalho por meio de processos capazes de ocultar a sua real face: educação formativa, aligeirada, acrítica, apenas a partir do domínio da qualificação básica e necessária à realização de tarefas de baixo teor científico (Oliveira, 2018). Oliveira (2018, p. 82) avalia que as políticas de ajuste fiscal e reformas econômicas atuam especificamente em favor do capital, como forma de manter ou aumentar a acumulação capitalista, pois

Seja pelo reforço da distribuição desigual do conhecimento escolar em função da imposição dos itinerários formativos, seja pelo empobrecimento da formação profissional ofertada, o sistema público de ensino reforçará os mecanismos que impõem a um grande contingente de jovens, quando muito, a obtenção de postos de trabalho precarizados (Oliveira, 2018, p. 82)

Durante os governos petistas a tomada de decisões orientada pela política neoliberal se deu diferente daquelas “plenamente realizadas entre 1995 e 2002” (Behring, 2018, p. 7), buscando conciliar interesses das classes no Brasil sem, entretanto, uma ruptura com os elementos de contrarreforma e da condição de heteronomia do país. A disputa no âmbito dos

direitos evidencia continuidades nas determinações do movimento neoliberal e de contrarreforma, somadas à novas determinações da tentativa petista de conciliação de classes.

Nesse sentido, a tentativa de equilibrar as demandas fragiliza ainda mais a disputa no campo dos direitos sociais e a coesão da classe trabalhadora, que se fragmenta e se divide em resultado dos ataques aos direitos sociais, especialmente trabalhistas e previdenciários. Sob o argumento de expansão das políticas sociais, mantendo a estabilidade econômica e política em seu projeto de conciliar interesses dos trabalhadores e empresários, o projeto neoliberal avança na refuncionalização do Estado, a partir de novas faces (Farage, 2021b).

A expansão do emprego de baixa remuneração e a redução dos índices de pobreza e extrema pobreza representaram mudanças significativas nas condições de acesso material da classe trabalhadora (Behring, 2018), mas não demonstram uma significativa alteração nos padrões de acumulação capitalista e latifundiária no país.

No campo educacional os governos petistas se propuseram a expandir o acesso e melhorar a qualidade da educação, ampliando a oferta de vagas e investimentos na área educacional e criando programas de inclusão e acesso. São exemplos disso: o aumento no número de vagas em creches e pré-escolas e a expansão da educação básica e a inclusão de infraestrutura escolar no Programa de Aceleração do Crescimento; a criação de universidades federais e institutos de educação tecnológica; a criação do programas de inclusão como o ProUni, que oferecem vagas em instituições de ensino superior privadas para estudantes de baixa renda, e o Programa Brasil Alfabetizado, fortalecido para promover a alfabetização de adultos e jovens; a implementação da política de cotas; criação de fundos como o Fundeb, que em substituição ao Fundef ampliou a base de financiamento para a educação básica ainda mais a valorização dos profissionais da educação; investimento em pesquisa, inovação e desenvolvimento.

Os ganhos para a política educacional brasileira, contudo, não se deram sem fortalecer setores empresariais e educacionais privados brasileiros. Conforme Behring (2018, p. 8), é preciso reconhecer que a economia política adotada nos governos petistas “favoreceu em proporções muito maiores os ricos, com atenção especial ao agronegócio e ao capital portador de juros”. Sem desconsiderar os impactos significativos na vida dos que viviam em situação de extrema pobreza e sua importância nas condições objetivas de vida²¹ da classe trabalhadora

²¹ Entende-se por condições objetivas de vida aspectos relacionados a condições materiais, como acesso a recursos, moradia, alimentação, serviços de saúde e educação, oportunidades de emprego, condições de trabalho, infraestrutura, segurança. Ademais, condições subjetivas de vida relacionam-se à aspectos subjetivos da vida como sentimentos, valores, aspirações, satisfação pessoal e bem-estar emocional. Estes aspectos estão imbricados e

mais pauperizada, “o caminho adotado no Brasil sob a batuta do PT e aliados seguiu um viés pró-mineração e agropecuária, em detrimento da indústria de transformação” (Behring, 2018, p.11), reafirmando as bases colonialistas, renovadas, das estruturas econômico sociais.

Assim, pode-se dizer que, considerando as contradições com avanços limitados para as camadas mais pauperizadas, a atuação petista ampliou: a) “largamente os lucros empresariais e os juros bancários” (Behring, 2018, p. 10); b) aumentou a importação de produtos manufaturados; c) deu continuidade a exportações com ênfase em bens primários; d) além de estimular um intenso processo de desnacionalização, concentração de capitais e aumento de investimentos externos diretos nas atividades extrativistas realizadas no território nacional (Behring, 2018).

Neste sentido, conforme Lima (2018), o período de 2003 a 2016, que compreende os governos petistas, evidencia uma contrarrevolução “a frio”, na reafirmação da condição heterônoma brasileira e na ampla conciliação entre as classes. A combinação entre repressão e ampliação da participação política da classe trabalhadora, mas com limites à essa participação, que residem na contradição entre a igualdade jurídica e política e a desigualdade socioeconômica, manifesta a “contrarrevolução preventiva e prolongada do Brasil” no período (Lima, 2018, p. 5). Lima (2018, p. 6) ainda demonstra que o projeto em curso não alterou, mas materializou, “o padrão compósito da dominação burguesa brasileira e o padrão dual de exploração do excedente econômico historicamente vigente no Brasil”.

No final do governo Dilma e, especialmente, os governos que o sucederam, as medidas de ajuste e congelamento de gastos foram mantidas e ampliadas, evidenciando a continuidade da contrarreforma permanente do Estado (Behring, 2018) e do movimento de contrarrevolução neoliberal brasileiro (Lima, 2018).

O governo ilegítimo de Temer²² foi cenário de ações significativas no sentido da contrarreforma, com impactos no campo dos direitos sociais e, logo, na política de educação. São exemplos significativos no período a contrarreforma da previdência e a contrarreforma

podem ser entendidos a partir de uma relação dialética, em uma relação complexa e dinâmica, de constante interação e influência mútua.

²²O governo de Michel Temer é criticamente descrito enquanto ilegítimo devido ao contexto político de golpe em que foi implementado. Michel Temer assumiu a presidência em agosto de 2016 após controverso impeachment de Dilma Rousseff justificado pelo crime de responsabilidade fiscal cometido quando realizadas as “pedaladas fiscais”, manobras contábeis já utilizadas para ocultar o déficit fiscal do governo. Tal processo de impeachment, com claras motivações políticas e não apenas jurídicas, e a ausência de eleições diretas para eleger o então vice-presidente Michel Temer tornaram seu governo conhecido em razão da falta de legitimidade.

trabalhista²³, a queda de orçamentos das políticas de seguridade social, ampliação da Desvinculação de Receitas da União (DRU), ajuste das regras fiscais e alterações na Lei de Responsabilidade Fiscal, e, impactando diretamente a educação, a aprovação da Emenda Constitucional 95²⁴ (EC 95). Leher (1999, p. 17) afirma que a “operação ideológica empreendida pela EC foi ardilosa e logrou êxito na caracterização de que os gastos públicos cresceram de modo desmedido e por isso precisariam ser estancados por vinte anos”.

A aprovação da EC 95, em 2016, se deu sob o discurso de “realizar sacrifícios para entregar um país saneado e que voltasse a crescer” (Behring, 2018, p. 15). Temer, além de realizar o regime fiscal aprovado na EC 95 “inviabilizou a vinculação dos recursos para as políticas sociais nos moldes desenhados na CF de 1988” (Salvador, 2017, p. 429). Segundo Leher (2021), é a partir do golpe de 2016 que é inaugurado um novo contexto da ofensiva do capital sobre os direitos sociais e sobre a Constituição Federal/1988. Lima (2018) destaca que houve continuidades em relação à atuação dos governos petistas, como a manutenção do tripé de ajuste fiscal²⁵ mas com novidades quanto à atuação do novo bloco de poder que, distante do movimento de conciliação de classes e pactuação com a classe trabalhadora e suas representações, precisou adotar uma ação política capaz de garantir o enfrentamento da queda nas taxas de lucro e, principalmente, a manutenção do autoprivilegiamento que marca historicamente o Brasil.

Documentos como “*Uma Ponte para o Futuro*”²⁶ demonstraram o comprometimento com uma agenda privatista, que critica os gastos sociais tidos como despesas públicas e estimula a criação de um Estado voltado para atender e priorizar demandas alinhadas à acumulação capitalista. O texto anuncia a necessidade de atuação do Estado no sentido de fomentar ações que “priorizem a privatização de áreas estratégicas do país, áreas de interesse do setor privado; a redução de tarifas para esse setor e o estabelecimento de parcerias público-privadas,

²³Lei nº 13467/2017 que flexibilizou as relações de trabalho e aumentou a competitividade além de reduzir direitos e enfraquecer a proteção sindical, permitindo a negociação direta entre empregador e empregado, a prevalência de acordos individuais sobre a legislação, a criação da forma de trabalho intermitente e do home office.

²⁴A Emenda Constitucional 95 estabeleceu o Novo Regime Fiscal, sob justificativa de intensificação da crise fiscal, limitando as despesas primárias por 20 exercícios fiscais. A instituição do teto de gastos se dá em um contexto de responsabilização do financiamento das políticas sociais pela crise e insustentabilidade da dívida pública brasileira.

²⁵A esclarecer o tripé do ajuste fiscal, eixo de ação da política neoliberal, é composto pelo “pagamento dos juros e amortizações da dívida pública e reconfiguração do financiamento público das políticas sociais” (Lima, 2018, p. 9), englobando o controle da inflação, superávit primário e câmbio flexível.

²⁶Documento divulgado em 2015 pela Fundação Ulysses Guimarães e apresentado como um programa destinado a desenvolver a economia brasileira através do enfrentamento da crise fiscal gerada pelos gastos públicos (Lima, 2018). Segundo o texto do documento, o papel do Estado deve estar concentrado no incentivo da iniciativa privada e na condução do ajuste fiscal, para não agravar a crise.

complementando a oferta de serviços públicos” (Lima, 2018, p. 10), em um completo sentido privatista e de desmonte público. Nesse mesmo sentido, em 2016, é elaborado um documento intitulado “*Travessia Social - uma ponte para o futuro*”²⁷, expondo a manutenção da condição heterônoma brasileira. De acordo com Lima (2018, p. 11), a leitura atenta do documento revela que

a manutenção do padrão dependente de desenvolvimento associado ao padrão dual de expropriação do excedente econômico e ao padrão compósito de hegemonia burguesa está expressa na concepção do papel do Brasil na economia mundial como exportador de *commodities* minerais e agrícolas, e do Estado como condutor do arcabouço jurídico que opera a contrarreforma trabalhista e a revisão do sistema tributário, de forma e estimular o setor industrial, atendendo, assim, parceiros internacionais e locais.

A política educacional vivenciada no Brasil é marcada por ataques ideológicos, adicionalmente ao indiscutível impacto da aprovação da EC 95 no financiamento, à educação pública. Propostas como o *Programa Escola Sem Partido*²⁸, que buscou tornar a educação pública ainda mais aligeirada e acrítica sob o discurso da “neutralidade ideológica” representam a articulação no sentido de reduzir a autonomia dos docentes.

Acrescenta-se aqui a Reforma do Ensino Médio²⁹ que flexibilizou o currículo além de enfatizar o ensino técnico e profissionalizante, direcionando os alunos ao mercado de trabalho em detrimento de outros processos formativos, como a universidade. Outras iniciativas do governo, como o fomento à inovação com o uso de tecnologias e de parcerias público-privadas, evidenciaram a continuidade do empresariamento da política educacional, fortalecendo e reafirmando a ótica privatista do projeto neoliberal.

²⁷Documento também elaborado e divulgado pela Fundação Ulysses Guimarães, com propostas do Governo Federal para os programas sociais (Lima, 2018). O documento defende o congelamento do financiamento público das políticas públicas para a realização do ajuste fiscal, propondo às políticas sociais focalização e desfinanciamento.

²⁸Conhecido como *Programa Escola Sem Partido*, o Projeto de Lei 7180/2014 propõe o respeito às convicções pessoais e valores familiares dos alunos sob a justificativa de que, baseada nos princípios dos direitos humanos a partir da liberdade de consciência e religião, as pessoas têm direito de conservar sua religião ou crenças. O projeto não foi criado durante o governo de Michel Temer mas foi durante este período em que as discussões, assim como resistências, ganharam força. Segundo o site da Câmara Legislativa, o projeto de lei propõe a precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. A proposição, realizada em 2014 pelo então deputado Erivelton Santana, encontrou resistência à sua aprovação e esteve durante anos sem registro de novas tramitações. Apesar da baixa movimentação desde 2020 o projeto de lei recentemente voltou à pauta. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 21 fev 2015.

²⁹A contrarreforma do Ensino Médio é sancionada pelo presidente Michel Temer como a Lei 13415, em 2017. Sua aprovação “impede que a classe trabalhadora adquira conhecimentos capazes de contribuir para o avanço da tecnologia no país. O papel dessa alteração na legislação educacional é o de formar cidadãos trabalhadores para o trabalho simples. No máximo, aprender a utilizar as tecnologias sucateadas dos países de capitalismo central.” (Vieira, Souza, 2023, p. 10).

A eleição de Jair Bolsonaro evidencia a associação dos setores dominantes à autocracia burguesa a partir de um desmonte sem precedentes, “conjugando com medidas neoliberais radicais, como a total desvinculação de recursos constitucionais para a área social, e medidas operativas para fortalecer a extrema direita no terreno da “guerra cultural” auferindo ao presidente da República poderes quase absolutos para redefinir o Estado” (Leher, 2021, p. 16-17). Os ataques do período criaram justificativas ideológicas para as contrarreformas colocando em cheque direitos e vinculações orçamentárias garantidas constitucionalmente.

O governo bolsonaro³⁰ atacou: a) o financiamento da educação e de programas, reduzindo recursos de programas como o PNAE e o PARFOR; b) as instituições de ensino superior, promovendo o negacionismo científico desvalorizando a cultura acadêmica, interferindo na gestão de universidades com indicação direta de reitores, desrespeitando os processos de consulta à comunidade acadêmica, e desferindo críticas públicas e ataques à uma suposta ideologia tendenciosa existente no ambiente universitário; c) propôs a revisão de conteúdos e o cerceamento de discussões a respeito de discussões de sexualidade e gênero em dissonância ao pluralismo de ideias garantido constitucionalmente; d) promoveu avanços na regulamentação da educação domiciliar enquanto alternativa ao ensino tradicional; e e) estimulou a censura, pressão e ataque à pesquisadores e projetos de pesquisa. Os problemas educacionais do período são associados a questões ideológicas, desconsiderando a formação social brasileira e o movimento de disputa entre as classes nos avanços e retrocessos.

Sob o pretexto da responsabilidade fiscal, o ataque aos direitos sociais e à Constituição de 1988 se associou ao contexto político do governo bolsonaro, com discursos que alimentam a extinção e debilidade severa das políticas públicas, dos direitos sociais, da proteção aos povos indígenas e ao meio ambiente, das atividades culturais, da educação e da saúde, da ciência e tecnologia. Motivado pela “guerra cultural³¹” o governo realizou um projeto de mudanças

³⁰O termo “governo bolsonaro” é utilizado neste texto para designar as ações adotadas entre representantes do governo federal sob a gestão do líder do executivo Jair Bolsonaro, entre 2019 e 2022. Entende-se que durante o governo do presidente citado foram realizadas políticas e ações que combinam políticas de direita ou extrema direita, uma retórica agressiva e de ataque à direitos sociais e grupos específicos, além de marcado pela destruição da política externa e da política ambiental e por uma política econômica marcada pelo neoliberalismo extremo e agudização da desigualdade econômica e aumento da pobreza. A escolha da grafia do termo “governo bolsonaro” com letras minúsculas se deu alinhada à agenda política coletiva vivenciada no período, que não são unicamente um reflexo da figura de Jair Bolsonaro. As políticas de ataque aos direitos sociais, destruição de políticas ambientais e a agenda econômica, apesar de manifestadas pessoalmente pelo então presidente, representam escolhas políticas e ideológicas mais ampla, além da figura do chefe do Executivo.

³¹A guerra cultural da extrema direita é ressaltada por Leher (2021, p. 17) enquanto o ataque ideológico que se realiza de diversas formas, com o foco principal no desmonte do Estado e dos direitos sociais, vulnerabilizando o serviço público, por exemplo, a partir das carreiras: “até a completa desconexão entre direitos sociais fundamentais e o orçamento”, em um movimento articulado aos objetivos da burguesia nacional, aliada da burguesia internacional.

regressivas em relação aos direitos constitucionais a partir de projetos de emendas constitucionais³² que indicam o desmonte do Estado e que incidem diretamente na execução das políticas públicas, como a política educacional brasileira (Leher, 2021).

As políticas educacionais e as instituições escolares mostram-se como espaços centrais para a disseminação de consensos e continuidade da condição de dependência, pois tais políticas se desenvolvem a partir da heteronomia cultural do país, reprodutora de desigualdades tanto internas, ou seja, regionais, quanto externas, vinculadas aos países centrais (Duarte, 2020b).

Na realidade, Duarte (2020b, p. 81) ressalta que as estruturas do capitalismo dependente “também mobilizam um padrão dependente educacional, já que as instituições educacionais são expressões da sociedade de classes em que se inserem”, reproduzindo na educação a falta de autonomia expressa em todas as dimensões da sociedade brasileira. Como forma de legitimar as ações orquestradas pelo projeto neoliberal e criar um consenso que garanta a manutenção enquanto modo hegemônico de organização econômica, política e social, são utilizadas estratégias ideológicas e culturais de controle. Esse processo se realiza a partir da internalização de consensos e da realização de mediações entre a reprodução do capital e a disseminação da ideologia hegemônica, através de práticas estabelecidas em instituições escolares, à exemplo (CFESS, 2013).

A heteronomia cultural, adensada pelo projeto neoliberal conduzido por meio das contrarreformas, desdobra-se na Política Educacional e se expressa na totalidade da educação no Brasil, com destaque para as ações no âmbito do Poder Público e nas políticas públicas destinadas às questões educacionais. Isto ocorre diante da alocação dos recursos públicos, da disputa pelo fundo público e da flexibilização das legislações, dos currículos formativos e das estruturas que compõe a política, sendo comandadas pelo padrão dependente de educação e pelas orientações neoliberais que disputam projetos distintos para a educação. É identificado um projeto de educação hegemônico e que se volta para a manutenção da renda, prestígio e poder da burguesia local em oposição ao projeto da classe trabalhadora, que visa a efetivação real da democracia, sem restrição de direitos sociais universais, como a educação.

As disputas ao longo dos anos, mesmo com períodos de extrema fragilização da classe trabalhadora e suas articulações e requisições, evidenciaram a existência de projetos de

³²São exemplos a PEC nº 188/2019, PEC do pacto federativo, que prevê a redução da jornada de servidores se as despesas excederem 95% dos gastos primários e a PEC nº 32/2020, que dispõe sobre a reforma administrativa. As linhas de ação atuam em mudanças no sentido de “estrangular orçamentariamente os órgãos públicos de modo inclemente forçando futura privatização; impor perdas salariais de enorme proporção aos servidores públicos; desconstitucionalizar as vinculações orçamentárias, e debilitar os sindicatos e a justiça trabalhista” (Leher, 2021, p. 25).

educação díspares, em constante disputa em torno da política educacional. Farage (2021b) explica que existe um projeto do capital “que se pauta na educação mercadoria e reivindica a parceria público-privada, a venda de serviços, a educação à distância e a formação aligeirada” em constante disputa com o projeto contra hegemônico, defendido e articulado por “aqueles que defendem uma educação pública, gratuita, laica, estatal e socialmente referenciada” (Farage, 2021b, p. 391).

Consoante a essa relação de poder do mercado sobre as políticas públicas educacionais, resultado da disputa hegemônica do capital, a BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018) recomenda, como medida para racionalização de recursos públicos, a contratação de empresas privadas para assumir diferentes papéis na escola pública, incluindo o da gestão do trabalho pedagógico, reproduzindo, dessa forma, a lógica de formação do capital. Como resultado, evidencia-se o papel do Estado como regulador das políticas sociais como a educação, deixando a cargo da iniciativa privada a responsabilidade para execução dos serviços. (Macedo; Sampaio, 2024, p. 397)

O projeto do capital para a educação é hegemônico e se evidencia na Educação Básica na flexibilização dos currículos e da carreira docente, nos sistemáticos cortes orçamentários, no ataque ideológico e moralizante às políticas e práticas educacionais, a priorização da iniciativa privada e a mercantilização da educação. Apesar de hegemônico, encontra no projeto contra-hegemônico da classe trabalhadora resistência que, quando sobrepujam os ataques do projeto neoliberal, atuam na manutenção dos direitos conquistados e na tentativa de sua efetiva implementação.

A educação, portanto, assume, na sociabilidade capitalista, a disputa de interesses antagônicos, evidenciando a correlação de forças presentes na sociedade capitalista e expondo a essência contraditória das políticas sociais no capitalismo (CFESS, 2013). Segundo Farage (2021b, p. 406)

O projeto do capital para a educação é absorvido pelos que defendem a mercantilização da educação e também por parte de setores que defendem a educação como direito social, mas foram capturados pela lógica da inovação, do acesso ampliado, da necessidade de modernização e de adaptação aos novos tempos.

A contrarreforma da educação brasileira está inscrita em um contexto mais amplo de “continuidades e novidades”, conforme analisa Duarte (2020b), as quais relacionam-se com a combinação de um ajuste fiscal permanente e a priorização do equilíbrio econômico à custa do desmonte das políticas sociais. Nesse cenário a contrarreforma da política educacional não se inscreve apenas no quadro de mudanças institucionais, mas enquanto reflexo de disputas e tensões em torno do ajuste e do compromisso e defesa dos direitos sociais. Esses movimentos evidenciam a existência histórica de momentos de contrarrevolução “a frio”, como os anos

petistas de coalizão de classes, mas também períodos onde pode-se notar a manifestação da contrarrevolução em sua forma “a quente”, materializada no ataque sistemático econômico e ideológico ao qual as políticas sociais, e a política educacional, foram submetidos durante o governo bolsonaro.

Em uma democracia restrita, marcada pela heteronomia econômica, cultural, política, e, ainda, sob um ajuste fiscal permanente orientado pela política neoliberal, a educação é instituída no território brasileiro enquanto direito social e a partir da formulação e configuração da política educacional. Esse processo se expressa dinamicamente na estrutura e funcionamento de uma política pública que, no Brasil é formulada e executada a partir de legislações e da ação articulada dos diferentes poderes, Legislativo, Executivo e Judiciário, em todas as suas instâncias, União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

1.3 Particularidades da educação brasileira: legislações e sistemas de educação

O termo educação é amplo e contempla diferentes significados, não se resumindo à educação escolarizada formal, seus sistemas educativos e a práticas realizadas nas instituições que compartilham saberes. Segundo o verbete “Educação”³³, a educação “tem uma dimensão muito maior do que meramente ensinar e instruir”, ligando o termo a concepções que não se restringem ou se limitam à instrução e/ou formação. Se trata de um complexo constitutivo da vida social que assume “o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e socialização do conhecimento científico” (CFESS, 2013, p. 16), garantindo a continuidade do modo de ser em determinada sociedade. Não se esgota, portanto, nas políticas educacionais, suas instituições e práticas. Estes espaços, contudo, representam papel central no compartilhamento de saberes e no desenvolvimento de condições necessárias à reprodução social.

Em sua contradição as políticas sociais atuam enquanto repostas do Estado necessárias à reprodução do capital e da força de trabalho, mas também são determinadas pela luta de classes e seu contexto, marcado no Brasil pela formação social e econômica dependente, “a partir de uma classe trabalhadora superexploração e de uma burguesia subordinada ao imperialismo” (Ribeiro, 2021, p. 389). É nesse sentido que a política educacional se desenvolve

³³OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/406-1.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2024.

no Brasil: marcada pela contradição entre a manutenção da hegemonia burguesa e da dominação de classes e a disputa da classe trabalhadora por uma educação de qualidade, pública e comprometida com a construção de uma nova hegemonia.

A política de educação no Brasil se manifesta em um sistema complexo a partir de leis, regulamentos e programas implementados em diferentes esferas do governo, objetivos e diretrizes, estabelecidos nas legislações. A legislação educacional brasileira é extensa e reflete a diversidade das necessidades do sistema educacional do país, com destaque à Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e legislações complementares como o Plano Nacional de Educação, Lei do Fundeb além da criação de uma Base Nacional Comum Curricular e outras legislações complementares.

As lutas sociais da década de 1980 alcançaram importantes espaços e resultaram em avanços importantes quanto à garantia legal e expressa de direitos, como o direito à educação. É importante salientar a relevância da positivação do direito em um texto constitucional que trouxe relevância à educação escolar, apesar das disputas entre diferentes interesses ideológicos (Fernandes, 1995). Fernandes (1995, p. 75) aponta a CF/88 enquanto “a primeira Constituição que aprofundou e alargou o tratamento do tema de uma perspectiva republicana e federativa”, apontando garantias quanto à universalização e igualdade no acesso.

O texto constitucional de 1988 apresenta os princípios gerais da educação, no Artigo 205, que trata sobre a universalização do direito à educação, estabelecendo a educação enquanto direito de todos, dever do Estado e da família e meio para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). O texto determina ainda princípios: igualdade de condições de acesso e permanência; liberdade para aprender; e respeito à liberdade e tolerância; qualidade, mais ainda, o pluralismo de ideias no Artigo 206. A gratuidade da educação básica é determinada no Artigo 208, dos quatro anos aos 17 anos, incluindo o ensino infantil como etapa da educação básica. No Artigo 212, define a alocação mínima de 25% dos recursos da receita para educação, das quais 70% devem ser destinados ao ensino fundamental e médio. (Brasil, 1988).

Apesar das garantias trazidas no texto constitucional, a formação e a condução desta política e das instituições em que ela se concretiza é influenciada pelas estruturas específicas, dinâmicas e contraditórias da sociedade capitalista dependente brasileira. A garantia legal do direito à educação não se traduz na sua materialização, e esbarra em limites advindos das correlações de forças presentes no interior da sociedade além do caráter contraditório próprio das políticas sociais no interior da sociabilidade capitalista. O Estado não se limita às definições

jurídicas e à ideia de cidadania, sua estrutura não se explica por meio de definições autodeclaradas, mas sim a partir da sua posição dentro das relações de reprodução social.

Mesmo com avanços na definição do direito à educação e na responsabilização do Estado na garantia legal, a tentativa de universalizar a educação básica brasileira ocorre em meio ao movimento de contrarreforma e ajuste fiscal, encontrando nas condições sociais, políticas e econômicas, e na conjuntura adversa do avanço da ideologia neoliberal e das medidas de contrarreforma, limites significativos.

É nesse contexto que é aprovada a LDB, Lei nº 9394/1996, complementar ao texto constitucional, definindo e regulando as diretrizes da educação e do sistema de educação brasileiro. A gestação e aprovação da lei revelam a intersecção entre avanços educacionais na tentativa de democratizar e modernizar o sistema educacional brasileiro e as forças políticas em disputa, refletindo a conjuntura política e social brasileira e a forte pressão dos setores privatistas, na manutenção das vantagens da burguesia local. A LDB organiza e normatiza o sistema de educação brasileira, mas também abre espaço para o pleno desenvolvimento do setor privado e tem seus avanços legais represados em um movimento contrarrevolucionário disposto de mecanismos de precarização da educação pública e fortalecimento e financiamento do setor privado. O grande avanço da LDB, a obrigatoriedade do ensino e oferta, ainda esbarrou em desigualdades regionais, ataques às fontes de financiamento e a precarização do trabalho docente.

A LDB define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996a). Aponta os princípios, com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; no pluralismo de ideias; no respeito à liberdade, à diversidade humana, linguística e cultural e identitária das pessoas com deficiências auditivas e visuais; na coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; na garantia da gratuidade do ensino público e no padrão de qualidade; na gestão democrática; na valorização dos profissionais da educação escolar.

O sistema de educação escolar é definido na LDB (Brasil, 1996a) e é composta por diferentes níveis e etapas, representados a seguir no Quadro 1:

Quadro 1: Etapas e Níveis educacionais da educação brasileira

NÍVEIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	ETAPAS	OBRIGATORIEDADE E GRATUIDADE DA OFERTA	OBJETIVO DA ETAPA
Educação Básica	Educação Infantil (creche e pré-escola)	Obrigatória e gratuita acima de 4 anos	Foco no desenvolvimento integral nas dimensões física, emocional, social e cognitiva (Brasil, 1996a)
	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)	Obrigatória e gratuita	Com duração de 9 anos e ênfase no aprendizado de habilidades básicas do cidadão (Brasil, 1996a)
	Ensino Médio	Obrigatória e gratuita	Com duração mínima de três anos, é a etapa final da educação básica obrigatória e tem como finalidade a consolidação dos conhecimentos adquiridos, desenvolvimento do educando e sua adaptabilidade e flexibilidade, para o trabalho e aperfeiçoamentos posteriores (Brasil, 1996a).
Educação Superior	Graduação	Não obrigatória	Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas aptos para inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento humano; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos; suscitar o desejo de aperfeiçoamento profissional; promover a extensão; atuar em favor da universalização (Brasil, 1996a).
	Bacharelado	Não obrigatória	
	Licenciatura	Não obrigatória	
	Tecnólogo	Não obrigatória	
	Pós-graduação	Não obrigatória	
	Extensão	Não obrigatória	

Fonte: elaboração própria com base na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996a).

A Educação Básica, objeto de análise deste estudo, tem por finalidade, segundo a legislação, desenvolver o educando de forma a assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, bem como fornece condições de acessar o mercado de trabalho e estudos posteriores ao nível (Brasil, 1996a). A LDB também prevê a garantia enquanto dever do Estado de atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com deficiências

e transtornos. Os estudantes portadores de necessidades especiais devem ser inseridos no sistema educacional brasileiro de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996a).

A legislação classifica as instituições de ensino em públicas, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; e comunitárias (Brasil, 1996a). Além disso define a carga horária anual mínima, componentes curriculares obrigatórios e complementares, conteúdos, temas transversais, com conteúdos ministrados que observem as diretrizes as quais a legislação estabelece: a difusão de valores fundamentais, as particularidades das condições de escolaridades nos estabelecidos, a orientação para o trabalho e a promoção da prática esportiva (Brasil, 1996a).

A oferta do ensino regular se dá sob orientações curriculares estabelecidas em normativas, em instituições públicas e privadas, que se diferenciam quanto ao financiamento, gestão e regulamentação, mas que, de maneira geral, são reguladas sob as mesmas orientações. A educação pública, ofertada pelo Estado de forma gratuita, é financiada pelo orçamento público e contempla necessariamente a educação básica, e os níveis de educação infantil, ensino fundamental e médio.

O ensino é livre à iniciativa privada desde que atenda às condições estabelecidas na LDB: cumprimento de normas gerais da educação nacional, autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público e possuir a capacidade de se autofinanciar (Brasil, 1996a). As instituições privadas oferecem a educação em todos os níveis enquanto serviço, em contrapartida, por exemplo, ao pagamento de mensalidades. A iniciativa privada pode, ainda, contar com a participação de recursos públicos quando destinados a instituições não-lucrativas ou quando, ainda, destinados ao pagamento de bolsas de estudo quando houver insuficiência de recursos em atender a demanda de matrículas na rede pública e regular de ensino (Brasil, 1988).

Outras legislações complementares seguiram o viés da Constituição e da LDB, ao assegurar proposições de garantia de acesso e qualidade que não se efetivaram, realmente, no contexto da dinâmica das relações sociais no Brasil. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes e metas para a educação no país com o objetivo de promover melhorias e garantir uma educação de qualidade. É revisado a cada 10 anos, como forma de avaliar as conquistas e estabelecer novos horizontes para o campo educacional e teve, até o momento de escrita deste trabalho, três documentos: o PNE 1963-1970³⁴, o PNE 2001-2011, estabelecido

³⁴O primeiro PNE estabelecido em 1962 foi concebido por Anísio Teixeira, relator de um planejamento educacional que ancorava a concepção de uma educação que não esteja posta enquanto privilégio. O PNE relatado

pela Lei nº 10172/01; e o PNE 2014-2024, estabelecido pela Lei nº 13005/2014. Atualmente está em discussão o PNE 2024-2034, através do PL nº 2.624, de 2024.

A aprovação do PNE 2001-2010 se deu em meio a disputas e recebeu vetos para o texto final “anulando os subitens do plano que promoviam ou ampliaram recursos financeiros para a educação” (Lima, 2015, p. 34). Lima (2015) aponta as principais divergências entre a proposta mais democrática do plano³⁵ e a sua aprovação final, destacando a concepção de educação escolar, de qualidade, de currículo, do acesso prioritário à determinados níveis em detrimento a um Sistema Nacional, sobre o papel do CNE e sua função, reduzindo a educação à transmissão e reprodução de conhecimentos, associando à qualidade da educação ao mercado de trabalho e adequando os currículos a este fim (Lima, 2015).

O PNE subsequente, 2014-2024, dá continuidade, e aprofunda, os eixos estruturantes da política de educação do período, marcada pela privatização da educação brasileira e expansão das parcerias público-privadas na área. É no contexto de expansão da educação privada, por vezes financiada pelo Estado³⁶, e de destinação de recursos públicos prioritariamente para o pagamento da dívida que se dá a discussão de referências e diretrizes do PNE 2011-2020 (Lima, 2015). Segundo Lima (2015), a análise da lei que estabelece o PNE 2014-2024 “indica que foi aprovada mais uma expressão da fundamentação política e jurídica para o aprofundamento da privatização da educação brasileira” (Lima, 2015, p. 40)³⁷.

O financiamento da política educacional pública no Brasil é complexo e envolve várias fontes e mecanismos como recursos públicos, fundos de financiamento, alocação de impostos e contribuições e parcerias público-privadas e doações e fundos privados. Tem na sua consolidação uma histórica relação de avanços e retrocessos marcada pela formação do país e pelas disputas em torno da alocação de recursos para as políticas sociais. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a aplicação, na manutenção e desenvolvimento do ensino, de percentuais mínimos na aplicação da receita resultante de impostos. No documento, a União seria

por Anísio Teixeira, contudo, foi interrompido em 1964 por militares que transferiram a gestão do planejamento educacional dos educadores para os tecnocratas (Amâncio, Castioni, 2021).

³⁵A Proposta da Sociedade Brasileira elaborada em defesa da escola pública por entidades científicas, acadêmicas, sindicais e estudantis e movimentos populares que se articulavam desde a década de 1980 (Lima, 2015)

³⁶O FIES e ProUni são programas que buscaram ampliar o acesso à educação superior. Esse acesso, entretanto, se deu a partir do financiamento público na concessão do crédito estudantil ou no financiamento por parte do Estado de bolsas integrais e parciais em instituições privadas para estudantes de baixa renda. Na educação básica esse movimento se deu no fomento de programas de incentivo à expansão da capacidade de cobertura pública em regiões de baixa oferta a partir de parcerias público-privadas.

³⁷No momento de elaboração deste texto está em discussão o projeto de lei que institucionalizará o PNE 2024-2034.

responsável pela aplicação de 18%, enquanto os Estados, DF e municípios 25% desta receita (Brasil, 1988).

A aplicação de recursos, no entanto, não assegurou o financiamento da política, sendo criado em 1996 o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), no âmbito dos Estados e do DF, através da Lei 9424/1996 (Brasil, 1996b), com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento do ensino fundamental. O Fundef era constituído da receita arrecadada de impostos como ICMS, FPM, FPE, IPIexp., numa percentagem de 15% das receitas provenientes de impostos e transferências. Sua distribuição se deu entre Estado e municípios, proporcionalmente ao número de matrículas no ensino fundamental, com o objetivo de municipalizar este nível de ensino (Brasil, 1996b).

A principal fonte de financiamento, atualmente, da política educacional no Brasil é o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que em substituição ao Fundef tem como principal composição de recursos a receita de impostos estaduais, como ICMS e IPVA, e impostos municipais, como o ISS e o IPTU. A criação do Fundeb surge a partir da necessidade de assegurar a distribuição de receitas tributárias e transferências no financiamento e oferta da educação básica no Brasil.

O novo Fundeb, Lei nº 14113/20³⁸, quando comparado ao antigo fundo para educação, Lei nº 11.494/07, demonstra a tentativa de valorizar a formação técnico-científica e a experiência profissional dos profissionais da área, avançar na destinação e distribuição dos recursos, progressivo aumento do percentual de complementação da União e o percentual do uso dessa complementação. A nova redação do texto traz ao financiamento da educação caráter permanente através da instituição do fundo, integrando o texto constitucional.

A atuação dos aparelhos privados de hegemonia e a tentativa burguesa de recompor suas bases e superar a crise, no entanto, materializa no Brasil uma educação voltada à manutenção da hegemonia burguesa nacional. A ampliação da oferta da educação pública é feita através de uma formação para a classe trabalhadora pensada a partir de grupos hegemônicos, se desenvolvendo esvaziada de conteúdo e sentido (Vieira, Souza, 2023). O amplo movimento de contrarreforma do Estado, gestado desde a década de 1990, estrutura no Brasil, a partir da posição de subordinação e dependência em relação ao capitalismo central, uma política educacional orientada para educar a sociedade civil para o consenso (Vieira, Souza, 2023).

³⁸O novo Fundeb, Lei nº 14113/20, foi parcialmente revogado por novas legislações, leis 14276/21 e 14325/22

É nesse sentido que a contrarreforma do Ensino Médio, instituída em 2017 através da Lei nº 13.415, representou um duro ataque à educação básica brasileira, dando continuidade a um amplo processo de “reformas” educacionais. Vieira e Souza (2023, p.5) apontam que

a contrarreforma do Ensino Médio atualiza o caráter pragmático, imediatista e interessado deste nível de ensino, na medida que institui o empreendedorismo, a empregabilidade e a sustentabilidade como referências orientadoras do currículo do Ensino Médio e da gestão educacional

A contrarreforma do Ensino Médio alinha a educação brasileira às necessidades do capital, diante da reconfiguração da divisão internacional do trabalho, por meio de uma “formação humana de sujeitos conformados com o ambiente produtivo desprovido de direitos e da sua identidade de classe” (Vieira, Souza, 2023, p. 28). Para Frigotto (2021, p. 126) a contrarreforma do Ensino Médio “liquida o sentido e o direito da educação básica, mediante os itinerários formativos onde, na prática, a maioria será encurralada para a educação técnica e profissional descaracterizadas”.

O Ensino Médio é um campo em disputa por diversos motivos, a saber: primeiro é a etapa da Educação Básica na qual os estudantes estão numa fase da vida em que decidirão as carreiras profissionais; segundo pela dualidade existente entre escolas propedêuticas e profissionais; terceiro pela falta de identidade da etapa, assim surgem diversos formatos de cursos; quarto é um campo de disputa pela resistência ativa da burguesia para não incluir os filhos da classe subalterna no Ensino Superior e no mundo do trabalho em funções complexas. O quinto motivo do Ensino Médio ser um campo em disputa é o posicionamento dos empresários que após dominarem o Ensino Superior agora volta-se para a Educação Básica no intuito de ampliar a acumulação. Percebem no Ensino Médio a possibilidade de mercantilizar a educação pública. Por fim, está em disputa os projetos de sociedade de inclusão ou exclusão da classe trabalhadora aos bens materiais e simbólicos produzidos pela civilização a qual pertencem (Vieira; Souza, 2021, p. 183)

As novas legislações vão de encontro a valorização do capital e a necessidade do mercado em formar trabalhadores que sejam passivos às múltiplas tarefas do mercado flexível, vigente sob a ordem neoliberal. Para tanto é necessário um sujeito acrítico que exerça no mercado funções de baixo rigor teórico, em empregos que exigem formações aligeiradas, generalistas. O resultado da flexibilização dos currículos se estende para além da adequação da classe trabalhadora ao mercado, estando, também, alinhada à um acesso desigual ao conhecimento sistematizado e ao saber elaborado.

Nessa direção, sob um quadro geral de flexibilização curricular e aprendizagem flexível, é divulgada a BNCC³⁹, nos anos de 2017 e 2018, do ensino fundamental e do Ensino

³⁹É o documento que estabelece as diretrizes e conteúdos essenciais para a Educação Básica no Brasil, com o objetivo de garantir a organização e padronização do ensino básico no país. Estabelece aspectos pedagógicos e

Médio respectivamente, que em sua essência desloca do centro do processo de ensino a aprendizagem, focando em competências, especialmente socioemocionais.

Desse modo, a Educação Básica é diretamente afetada pelas políticas neoliberais, como é o caso da BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018), materializada em uma das formas como o Estado tem correspondido às instruções dos organismos internacionais, para regulamentar o ensino, priorizando a vertente do mercado (Macedo; Sampaio, 2024, p. 397)

A dualidade educacional se acentua com a contrarreforma do Ensino Médio e também com a implementação da BNCC. O impacto é ainda mais relevante na educação pública, já que, dotados de autonomia, as instituições privadas limitada autonomia para definir seus currículos formativos além das disciplinas obrigatórias comuns. A oferta educacional acaba se diferenciando a partir dos interesses de classe: no setor privado são incorporados saberes elaborados, enquanto para os filhos da classe trabalhadora, que frequentam predominantemente as escolas públicas com

Uma formação pragmática, imediatista e interessada, esvaziada de conteúdo científico e tecnológico, filosófico, artístico e cultural, permeada de uma ideologia que naturaliza a precariedade e conforma a classe trabalhadora ao mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo que o modelo de desenvolvimento enxuto e flexível inaugurou (Vieira, Souza, 2023, p. 30).

A flexibilização das trajetórias curriculares se desenvolve justificada pela criação de um currículo mais atraente para os jovens, como saída às questões relativas à permanência, escondendo a realidade de uma formação incompleta, ainda mais aligeirada, e retirando a possibilidade de reflexão e o acesso à cultura dos estudantes da escola pública. Para Ferreira (2017), a contrarreforma do Ensino Médio vai no sentido das políticas educacionais que já ocorriam no Brasil na ditadura varguista, militar e nos anos 1990, e, forjada em interesses privatistas e mercantis, apresenta um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades vivenciadas na política educacional.

Em meio ao movimento de contrarreforma educacional, currículos flexibilizados e avanço da educação técnica e formativa, especialmente para o ensino público, a educação no Brasil é perpassada por desdobramentos da pandemia da COVID-19. O cenário sem precedentes evidencia novas necessidades quanto às relações sociais e desdobramentos na conjuntura social, política e econômica. Os impactos ultrapassam a dimensão da saúde pública, repercutindo nas condições de trabalho, moradia, educação/formação, renda e outros.

Nesse sentido, a política educacional brasileira é amplamente impactada pela pandemia da COVID-19 e os enfrentamentos à situação pandêmica. É proposto, junto à ideia de uma nova normalidade, uma nova forma de trabalho e formação, à distância, através do uso de tecnologias digitais como mediadores neste processo. O movimento restritivo de mitigação dos efeitos da pandemia, contudo, desconsiderou a parcela da população sem condições de acessar bens e serviços capazes de minimizar os impactos do período ou, ainda, lidar com a agudização da crise do capital vivenciada em meio à crise sanitária.

2 PANDEMIA E EDUCAÇÃO: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O impacto da pandemia causada pelo COVID-19 se estendeu muito além da política pública de saúde, desdobrando-se em todas as políticas sociais, incluindo a política educacional, especialmente abordada neste trabalho. As medidas restritivas e de distanciamento e isolamento social resultaram no fechamento temporário das escolas e na impossibilidade de manter atividades de ensino presenciais por um período que, à época, não poderia ser delimitado. Como alternativa ao fechamento destes espaços uma nova modalidade de ensino foi adotada: o Ensino Remoto Emergencial.

A estratégia em adotar um ensino possível no contexto de restrições para conter a pandemia deu espaço para a célere implementação de uma nova modalidade de ensino, com novas demandas, estratégias educacionais, avaliações, além do uso de tecnologias digitais. A adoção do ensino remoto no período, contudo, desconsidera barreiras no acesso ao ensino, especialmente àqueles em vulnerabilidade socioeconômica. Isso porque as diferentes realidades sociais dos estudantes e de suas famílias, agora expostos a novas necessidades quanto à educação, tornam o direito educacional ainda mais restrito.

Os desafios trazidos com o ERE evidenciam novos elementos, agora relacionados à uma pandemia sem precedentes e as dificuldades de acesso às tecnologias digitais, que se articulam a elementos de continuidade, expressos no projeto de tornar a Educação Básica um espaço de privilégio social. Neste capítulo serão abordadas as complexidades do cenário pandêmico brasileiro; aspectos do avanço da Educação a Distância no Brasil; e a implementação do ERE em um país de capitalismo dependente.

2.1 A face brasileira do vírus: a complexidade do contexto pandêmico

A pandemia⁴⁰ causada pela doença COVID-19, instaurada no Brasil e no mundo no ano de 2020, causou uma crise sanitária sem precedentes na história da humanidade. A doença se desenvolveu a partir de um tipo específico de coronavírus⁴¹, o SARS-CoV-2, responsável por

⁴⁰A OMS define pandemia enquanto a disseminação mundial de uma nova doença. O termo é utilizado quando uma epidemia, doença que afeta uma região, espalha-se por diferentes continentes. Além do COVID-19, outras doenças foram elevadas ao status de pandemia, a exemplo a gripe suína em 2009. Segundo o Glossário Covid-19, publicado pelo portal Fiocruz, pandemia é quando uma doença se espalha por várias regiões do planeta, como o caso da Covid-19 que registrou casos nos seis continentes. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/glossario/pandemia>. Acesso em: 01 out 2024.

⁴¹Segundo a OPAS, representante da OMS nas Américas, os coronavírus são vírus gripais que atingem humanos causando resfriados comuns e doenças mais graves. A publicação esclarece sobre a identificação de sete coronavírus humanos, entre eles o SARS-COV, que causa síndrome respiratória aguda grave, e o SARS-CoV-2,

desenvolver a doença COVID-19 que, a priori, propagou-se em um cenário de desconhecimento dos seus efeitos na saúde das pessoas e no convívio social.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada ao final de 2019 a respeito de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, contudo a nova cepa (tipo) de coronavírus apenas foi identificada pelas autoridades chinesas no início do ano de 2020. Mesmo sem identificar o potencial de transmissão do SARS-CoV-2, causador da doença do COVID-19, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ou Public Health Emergency of International Concern- PHEIC) ainda no início de 2020⁴² (OPAS/OMS, 2020). Com o aumento no número de casos fora da China e do número de países afetados e a alta propagação do vírus, a doença se alastrou de forma desordenada pelo mundo sendo caracterizada como pandemia pela OMS em março de 2020⁴³ (Machado *et al.*, 2023) .

O aumento no contágio, propagação e número de mortes em decorrência da doença mostrou-se como grande desafio sanitário do século, em escala global (Werneck; Carvalho, 2020, Marques; Silveira; Pimenta, 2020). A elevada transmissibilidade por contato próximo tornou a infecção pelo vírus suscetível em situações cotidianas como fala, espirros e tosse, ou mesmo através do contato com superfícies contaminadas. A alta capacidade de transmissão resultou em uma onda de contágio que se alastrou de forma avassaladora e em escala global e a escalada do número de casos acompanhou o crescimento do número de óbitos.

Na tentativa de proteger suas populações, os países adotaram medidas de contenção do contágio baseadas em estudos locais, experiências de outros países e em publicações de manuais, orientações técnicas detalhadas e cursos disponibilizados no site da OMS. Segundo as orientações da OMS⁴⁴ encontrar e testar casos, além de rastrear os contatos, foram medidas essenciais para quebrar as cadeias de transmissão do vírus, além de reconhecer os efeitos adversos de uma pandemia global na saúde mental das pessoas e a importância do fortalecimento dos serviços de saúde no enfrentamento de uma pandemia (WHO, 2020).

responsável por causar a doença do COVID-19. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 30 set 2024.

⁴²OMS declara em 30 de janeiro de 2020 emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em 24 set 24.

⁴³OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em 24 set 24

⁴⁴Em julho de 2020 a OMS publicou texto sobre os documentos técnicos da organização, com orientações para se preparar, vivenciar, gerenciar e retomar atividades após uma pandemia global. O texto trata especificamente das medidas para enfrentar a COVID-19. <https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/a-guide-to-who-s-guidance> Acesso em 30 set 2024

O primeiro caso confirmado de COVID-19 no Brasil foi noticiado em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo. Na ocasião, o Ministério da Saúde, na tentativa de conter a disseminação, iniciou o rastreamento dos contatos que o paciente diagnosticado teve e o ministro da saúde, Luiz Henrique Mandetta, tratou a questão enquanto “um tipo de gripe que a humanidade vai ter que atravessar” (UNA-SUS, 2020).

O governo federal brasileiro tomou medidas para repatriar brasileiros que estavam no epicentro dos casos de infecção⁴⁵, além de orientar, através de um Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus COVID-19 (Brasil, 2020c). O plano apresentou ações gerais para definir e responder a cada nível de infecção e em caso de surto, além de indicar para estados e municípios, baseados no mesmo documento, a elaboração de seus planos locais.

O cenário nacional evidenciou uma escalada acelerada da infecção, registrando 1.000 casos entre o primeiro caso oficialmente notificado da doença, em 26 de fevereiro de 2020, até 21 de março de 2020 (G1, 2020). O número de casos confirmados atingiu um total de 5.812, com registro de 201 óbitos, ao final de março do mesmo ano (G1, 2020). O número de mortes e contágios cresceu significativamente nos primeiros meses do ano⁴⁶ e, após a OMS declarar a COVID-19 uma pandemia com registros de mais de 110 mil casos da Covid-19 em 114 países (MS, 2022), foi declarado estado de calamidade pública⁴⁷ pelo governo federal brasileiro em março de 2020.

A escalada das notificações de contágio e mortes continuou apresentando crescimento mesmo nos anos seguintes a 2020, primeiro ano de pandemia. Registros notificados através dos dados das secretarias estaduais e noticiados pelo governo e pela mídia apontam proporções de

⁴⁵A *Operação Regresso* foi realizada no início de fevereiro de 2020, quando brasileiros pediram ajuda ao governo federal para retornar ao Brasil. Segundo reportagem da CNN, 34 brasileiros e familiares estrangeiros pediram ajuda para deixar a província de Wuhan, na China, epicentro da doença no mundo. A força-tarefa que realizou a repatriação contou com a participação do Ministério da Defesa, da Força Aérea Brasileira, além dos Ministérios das Relações Exteriores e da Saúde. Quando em solo brasileiro todos envolvidos, repatriados, tripulantes, médicos, permaneceram em quarentena. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/operacao-de-repatriacao-de-brasileiros-em-wuhan-completa-seis-meses/>. Acesso em: 24 set 2024.

⁴⁶Durante a pandemia o governo federal não divulgou estatísticas oficiais a respeito da quantidade de casos e mortes sob justificativas de problemas técnicos e da necessidade de refazer levantamentos para divulgação. Após a recusa do governo, as estatísticas foram levantadas através dos veículos de imprensa em articulação com as secretarias estaduais de saúde, levando a uma possível e provável subnotificação do número de casos. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/06/apos-reduzir-boletim-governo-bolsonaro-retira-dados-acumulados-da-covid-19-de-site-oficial.ghtml>. Acesso em: 21 fev 2025.

⁴⁷A medida foi decretada através do Decreto Legislativo nº 6 de 2020 (Brasil, 2020f) e previu a suspensão temporária de limites nos gastos do Poder Executivo, permitindo que as metas fiscais fossem ultrapassadas para custear as ações necessárias de enfrentamento. Além de declarar estado de calamidade pública até 31 de dezembro de 2020, o governo brasileiro constituiu comissão para acompanhar a situação do orçamento público e autorizou o desenvolvimento de trabalho por meio virtual.

contágio e número de mortes que se alastraram nos anos seguintes, 2021 e 2022, desde as primeiras notificações em 2020. Dados divulgados pelo Ministério da Saúde que notificaram o maior número de novos óbitos em abril de 2021 e o maior registro de notificações de casos novos em um único dia ocorreu em fevereiro de 2022, terceiro ano de pandemia (MS, 2022).

Na tentativa de controlar a disseminação do vírus foram publicados pelo governo federal brasileiro leis, decretos e medidas provisórias que versavam sobre ações a serem adotadas para o período⁴⁸. As legislações dispuseram sobre medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública declarada, medidas temporárias de prevenção à infecção e propagação do vírus, orientações aos órgãos e entidades da Administração Pública, condições extraordinárias para a realização de atividades e critérios de certificações, concessão de créditos extraordinários em favor do Ministério da Defesa, da Saúde e da Educação, além de outras medidas quanto ao exercício de atividades por servidores e instituição de regime de trabalho remoto.

A Lei nº 13.979 (Brasil, 2020a) dispôs sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus. Nesse sentido, as publicações trataram sobre o estabelecimento de atividades essenciais ou não essenciais, via Decreto nº 10.282/2020 (Brasil, 2020d) e Decreto nº 10.329/2020 (Brasil, 2020h); recomendação para o uso de máscaras e a restrição de circulação em áreas com alto risco de contágio com a Lei nº 14.019/2020 (Brasil, 2020k); suspensão de contratos e redução de jornadas e salários em decorrência das mudanças no mercado, contidos no Decreto nº 10.422/2020 (Brasil, 2020m).

Para tentar conter a disseminação e mitigar os efeitos do contágio foram adotadas medidas de distanciamento social ou físico, que implicaram na adoção de teletrabalho para servidores federais pertencentes à grupos de risco (Brasil, 2020b) além de antecipação de férias individuais e coletivas, compensação de horas e antecipação de feriados (Brasil, 2020g). Ainda na tentativa de controlar a disseminação e efeitos do contágio alarmante foram estabelecidas orientações gerais para a prevenção, controle e mitigação da transmissão, recomendado além do uso de máscaras de proteção, constante desinfecção de mãos e superfícies e quarentena domiciliar para casos leves (Brasil, 2020j).

A situação de pandemia impactou significativamente as políticas e serviços de saúde⁴⁹. Entre os impactos para a saúde nacional destaca-se a importância do Sistema Único de para o

⁴⁸Legislações que regulamentam a situação de pandemia em âmbito nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/quadro_portaria.htm. Acesso em: 10 dez 2024.

⁴⁹O aumento rápido na demanda por atendimentos e internações hospitalares, especialmente na fase aguda da pandemia, impactou os serviços de saúde de todo o mundo (Machado et al., 2023). Para evitar um colapso, outros serviços de saúde foram reduzidos, prejudicando o diagnóstico e tratamento de outras doenças e o atendimento de outros programas não relacionados à prevenção e combate à COVID-19 (Machado et al., 2023).

país, onde 80% da população depende exclusivamente do sistema (Machado *et al.*, 2023). Além de serviços de assistência à saúde, o SUS contempla outras frentes muito importantes, especialmente no contexto de crise sanitária, como: vigilância epidemiológica, vigilância sanitária, aprovação de medicamentos, distribuição de medicamentos e vacinas.

A pandemia atingiu com maior impacto a população mais vulnerável e reproduziu desigualdades já presentes no contexto brasileiro (Machado *et al.*, 2023). A crise sanitária mundial, contudo, se estendeu para diversas áreas além das condições de saúde, impactando significativamente suas políticas e serviços, mas também toda dinâmica social.

As ações adotadas no enfrentamento da pandemia tiveram um impacto profundo nas condições objetivas e subjetivas de vida das pessoas. Os desdobramentos do período pandêmico tiveram efeitos sobre as condições de habitação e moradia, segurança alimentar e acesso à bens e serviços, emprego e trabalho, além da educação, formação e renda. As repercussões se estenderam muito além da política de saúde, com significativos impactos no convívio social e na saúde mental dos sujeitos, expostos a novas dinâmicas familiares e sociais.

O Decreto nº 10.422/2020 (Brasil, 2020m) foi parte de um conjunto de medidas que flexibilizou as relações trabalhistas como soluções oferecidas para a manutenção dos empregos durante a pandemia. As condições de trabalho foram flexibilizadas sob o discurso da necessidade de mediar a relação entre empregadores e empregados através da redução de salários e suspensão temporária de contrato de trabalho. A legislação atuou na proteção da economia e pouco considerou os rebatimentos nas condições de vida dos trabalhadores, muitas vezes expostos à degradação da saúde física e mental pela continuidade do trabalho.

A continuidade da prestação de serviços presenciais impôs aos grupos uma exposição maior e constante à contaminação e a questões de saúde mental. Trabalhadores de setores como saúde, indústria e manufatura, transporte e logística, construção civil e alguns setores dentro do serviço público não puderam aderir ao trabalho remoto e estiveram, durante a pandemia, mais expostos com a impossibilidade de isolamento social.

Entre as atividades foram definidas enquanto essenciais⁵⁰ aquelas que deveriam manter sua continuidade durante o período, ainda que considerando outras restrições como o uso de equipamentos de proteção individual. Entre as atividades essenciais definidas pelos decretos é

⁵⁰Foram considerados essenciais para a modalidade presencial setores relacionados aos serviços de assistência à saúde; assistência social e atendimento de população em vulnerabilidade; atividades de segurança pública e privada; telecomunicações, internet, serviço de call center; geração e fornecimento de energia elétrica; serviços de produção, distribuição, comercialização e entrega presenciais do comércio eletrônico, além do serviço de transporte, armazenamento, entrega e logística de cargas em geral; serviços funerários; o setor de serviços e de manutenção técnica; produção, exportação, importação e transporte de insumos e produtos químicos, petroquímicos e plásticos, entre outros (Brasil, 2020d).

possível identificar a abrangência de setores considerados necessários para garantir o funcionamento da sociedade mesmo em um contexto de restrições de circulação impostas pela pandemia, como saúde, produção e transporte (Brasil, 2020d).

Além disso, trabalhadores dos setores informais, com empregos de baixa remuneração e sem cobertura ou proteção previdenciária, sofreram diretamente com o fechamento temporário de comércios. A informalidade no mercado de trabalho registrou desde 2014 ampliação relativa, estando a população preta ou parda mais inserida entre o grupo quando comparada a população branca (IBGE, 2020).

Mesmo seguindo padrões desde anos anteriores à pandemia, a da taxa de desocupação no período permaneceu, mesmo com tendência de diminuição, elevada e associada a este cenário o percentual de trabalhadores empregados sem carteira de trabalho assinada continuou em crescimento nos anos de 2021 e 2022 (Bógus, Magalhães, 2022). O crescimento das taxas de desemprego entre os mais jovens, já observado entre 2010 e 2019, registrou aumento expressivo em 2021 (Bógus, Magalhães, 2022).

As condições de renda, em um cenário de informalidade, desemprego e precarização de postos e condições de trabalho, apresentaram queda durante a pandemia. A partir de 2020 o percentual de indivíduos vivendo em domicílios com rendimento per capita mensal de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo se acentua, embora já apresentasse crescimento desde 2015 (Bógus, Magalhães, 2022).

A deterioração da renda é observada junto à informalidade do trabalho que “se destaca, assim, como elemento importante na redução da renda e na elevação da sua desigualdade e vulnerabilidade social no Brasil nos últimos anos” (Bógus, Magalhães, 2022, p. 8). Quando avaliada a especificidade do Distrito Federal no cenário nacional é observada, entre 2020 e 2021, crescimento do percentual de indivíduos vivendo em domicílios com rendimento per capita mensal de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, indo de 16,3% em 2020 para 17,9% em 2022, com pico de 20,4% em 2021 (Bógus, Magalhães, 2022). Segundo (Bógus, Magalhães, 2022, p. 9).

Ao fim de 2019, a renda média mensal das famílias brasileiras era de R\$ 1.609,04, o valor mais elevado desde o início de 2012. Houve uma queda abrupta dessa renda nos dois primeiros quadrimestres de 2020, estabilização até meados de 2021 e uma nova queda abrupta desde então.

A queda na renda e as taxas de desocupação e informalidade demonstram o acirramento da crise econômica e social brasileira que já se delineava antes da pandemia e que se agrava no período de crise sanitária. A elevada proporção do trabalho informal e o exercício de funções e

atividades econômicas presenciais associada, muitas vezes, a condições de moradia e padrão habitacional precário, restringiu as possibilidades de isolamento social e aumentou a exposição de grupos ao contágio. A desestruturação do mercado de trabalho agravou as vulnerabilidades vivenciadas no período pandêmico e trouxe limites quanto às possibilidades materiais de enfrentamento da doença por grande parte das famílias brasileiras (Bógus, Magalhães, 2022).

O trabalho remoto, designado a categorias profissionais específicas, não se apresentou enquanto realidade para todos e sua implementação se deu com a urgência em solucionar os limites do período, desconsiderando as condições de vida, habitação e trabalho dos profissionais. Os novos fluxos de trabalho e uso de tecnologias digitais, muitas vezes completamente novos aos profissionais, inauguraram uma nova dinâmica de trabalho que priorizou a realização de tarefas mesmo em um contexto de adoecimento, saúde mental fragilizada, isolamento, distanciamento social, e alta mortalidade.

Limites em relação à implementação da nova rotina, assim como da incorporação de novas tecnologias ou, ainda, do enfrentamento da pandemia por trabalhadores de serviços essenciais revelou a imposição em manter atividades consideradas essenciais para o funcionamento da sociedade. Mesmo em um cenário de novidades que acirraram as desigualdades estruturais e especialmente em um cenário de incertezas quanto ao fim das medidas restritivas e da criação e distribuição de vacinas, foi difundido na sociedade a ideia de que se construiria um “novo normal”⁵¹, dando continuidade à vida mesmo sob novas condições de objetivação. Em concordância com Saviani e Galvão (2021), a ideia de um “novo normal” busca dar aparência comum e habitual para fatos que não fazem parte da vida cotidiana.

A pandemia da COVID-19 também foi marcada pela atuação ineficiente do governo bolsonaro, conduzida com base em um forte negacionismo⁵², além da disseminação de *fake*

⁵¹O novo normal representou no cenário pandêmico a naturalização do contexto de distanciamento social, uso de tecnologias digitais na substituição de atividades presenciais e de constantes perdas familiares e sociais. Declarar normalidade neste contexto é, no mínimo, contraditório. Um cenário completamente novo, atípico e particular não se realiza em meio às complexidades de um período de pandemia e crise sanitária mundiais e as novas dinâmicas sociais inauguradas no período. A ideia de um “novo normal” em meio ao acirramento das desigualdades estruturais diante do enfrentamento da doença e das suas sequelas é desconsiderar o impacto no cotidiano de famílias que tiveram que lidar com perdas cotidianas e incertezas que se estendiam por todo o mundo.

⁵²Segundo definição da Academia Brasileira de Letras, negacionismo é uma “atitude tendenciosa que consiste na recusa a aceitar a existência, a validade ou a verdade de algo, como eventos históricos ou fatos científicos, apesar das evidências ou argumentos que o comprovam”. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/negacionismo>. Acesso em 24 set 2024.

*news*⁵³ e a constante troca de ministros de saúde⁵⁴ O discurso promovido pelo governo bolsonaro minimizou e subdimensionou a pandemia desde a ocorrência dos primeiros casos e mortes noticiados (Calil, 2021). O movimento negacionista que se desenvolveu neste governo teve significativa influência política nas recomendações adotadas no país e materializou uma estratégia integrada pela

desqualificação da pandemia, (“histeria”, “história mal contada”, “gripezinha”, “neurose”), o estímulo a atitudes que induzem à aceleração do ritmo de contaminação (aglomeração, uso incorreto da máscara, defesa da abertura de academias, salões de beleza e escolas) e a propagação de falsas soluções, em especial com anúncio enganoso de medicamentos comprovadamente ineficazes (Calil, 2021, p. 31).

Machado *et al.* (2023) entende o negacionismo enquanto um fenômeno social e político. Social porque, além de difundir teses controversas a respeito de consensos científicos, impacta no comportamento de milhões de pessoas. É político porque na maioria das vezes está associado com um grupo econômico interessado na possibilidade de obter vantagem a partir da negação de teses e conhecimentos científicos.

Neste sentido, a estratégia de enfrentamento da pandemia se construiu a partir do ataque à ciência, consolidando o negacionismo do governo e a fragilidade da articulação das lideranças políticas do país para um enfrentamento efetivo da pandemia no Brasil. Em meio a um contexto de crise sanitária sem precedentes, a omissão do governo federal e a sua gestão ineficaz impuseram aos gestores locais, estaduais e municipais, a construção de estratégias de enfrentamento e iniciativas externas a gestão federal do SUS (Machado *et al.*, 2023)

Bolsonaro comparou a infecção do vírus a uma “gripezinha”, minimizando a letalidade da infecção do vírus (BBC, 2020)⁵⁵. Desestimulou a adoção de medidas de proteção baseadas

⁵³ *Fake news* foi o termo que se popularizou nas mídias digitais para denominar as notícias falsas propagadas em um contexto mais recente. Segundo o Jornal USP, a América Latina foi uma das regiões mais afetadas pela propagação de notícias falsas sobre COVID-19 e os danos foram maiores entre grupos específicos, indígenas e evangélicos, evidenciando a existência de aspectos culturais relacionados à divulgação. Além disso, identificou grupos políticos, empresários, autoridades do governo e personalidades públicas como apoiadores da produção dessas notícias, “com o objetivo de espalhar pânico na população e manipular seu comportamento para reafirmação de interesses ideológicos ou financeiros”. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/noticias-falsas-sobre-covid-exploraram-aspectos-culturais-para-manipular-populacao/>. Acesso em: 30 set 2024.

⁵⁴ A atuação do governo bolsonaro durante a pandemia foi marcada, também, pela troca de ministros que, em pouco mais de um ano de pandemia levou 4 ministros para a condução no Ministério da Saúde. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/15/mandetta-teich-e-pazuello-veja-como-ministros-de-bolsonaro-enfrentaram-o-1o-ano-da-pandemia-de-covid.ghtml>. Acesso em: 21 fev 2025.

⁵⁵ “2 momentos em que Bolsonaro chamou covid-19 de 'gripezinha', o que agora nega”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536> Acesso em: 14 set 2024.

em estudos científicos alegando ineficácia, como o uso de máscaras (G1, 2020)⁵⁶. Defendeu reiteradas vezes o uso de medicamentos sem comprovação para tratar casos graves de infecção, como o uso de hidroxicloroquina e ivermectina, mesmo sem prescrição médica (EM, 2020)⁵⁷. Não se tratando apenas da irresponsabilidade e omissão de condutas necessárias à superação da crise sanitária, o presidente em questão aplicou recursos destinados ao combate do vírus em medicamentos sem eficácia comprovada (Saviani; Galvão, 2021).

A atuação do ex-presidente brasileiro disseminou uma onda de desinformação, suas declarações impulsionam um movimento antivacina no país e “proporcionaram um desserviço ao combate à pandemia tanto no âmbito social quanto no de saúde pública, principalmente quanto à origem, ao tratamento, aos sintomas e ao contágio da doença” (Rosa; Barros; Laipelt, 2023, p. 618). Em concordância com Duarte e César (2020, p. 14)

o negacionismo ultrapassou, em muito, o plano da mera difusão de opiniões pessoais, transformando-se em estratégia política de gestão da pandemia e das condições de vida da população, na ausência de políticas públicas sanitárias coerentes.

Suas declarações indicavam a recusa da vacina baseada na ineficácia, além disso falsificou cartão que comprovaria a sua imunização e, segundo relatório criado pela CPI da pandemia⁵⁸, atrasou deliberadamente a compra de vacinas para o país.

A hesitação inicial do governo brasileiro na aquisição das vacinas com autorização de uso em outros países, bem como a demora e desorganização na sua distribuição, contribuíram para a duração das elevadas taxas de internação e mortalidade pela pandemia (Machado *et al.*, 2023, p. 2970)

O governo bolsonaro considerou especialmente os impactos da crise na economia, impedindo uma contenção efetiva e incentivando a reabertura econômica (a qualquer custo) e uma progressiva normalização (Calil, 2021). A estratégia negacionista do governo citado produz fenômenos sócio-políticos de ataque à democracia, por meio da banalização da vida e

⁵⁶Bolsonaro declara que a eficácia de uso de máscaras é baixa, mesmo com orientações de organismos de saúde que, através de estudos, comprovaram o contrário: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/08/19/bolsonaro-contraria-ciencia-e-diz-a-apoiadores-que-eficacia-de-mascara-e-quase-nenhuma.shtml>. Acesso em 14 set 2024.

⁵⁷“Bolsonaro indica cloroquina sem prescrição: 'eu sei que não tem, mané'”. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/12/10/interna_politica,1219451/bolsonaro-indica-cloroquina-sem-prescricao-eu-sei-que-nao-tem-mane.shtml. Acesso em 14 set 2024.

⁵⁸O Relatório Final da CPI PANDEMIA, aprovado em 26 de outubro de 2021, concluiu que o governo federal foi omissivo e optou deliberadamente por atuar de forma não técnica no enfrentamento da pandemia expondo a população a um risco concreto de infecção em massa. Além disso comprovou-se a existência do gabinete paralelo, a intenção de realizar a imunização de rebanho na população brasileira, a priorização de tratamento sem eficácia comprovada cientificamente, assim como o desestímulo de medidas não farmacológicas e atraso deliberado na compra de imunizantes. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/atividade/comissoes/comissao/2441/mna/relatorios>. Acesso em: 17 set 2024.

da naturalização da existência de “vidas valiosas”, em detrimento daquelas descartáveis ou facilmente suscetíveis a processos de produção de mais-valia (Duarte; César, 2020).

A militarização do Ministério da Saúde logrou oficializar uma política negacionista, que difunde medicamentos comprovadamente ineficazes, comemora o número de “recuperados” (omitindo as sequelas permanentes de parte deles), restringe gradativamente a testagem e consolida o ocultamento de parte significativa dos óbitos, registrando-os como síndrome respiratória aguda grave não especificada (Calil, 2021, p. 46).

A desigualdade econômica e social tem impacto na infecção e morte pelo vírus COVID-19 e o cenário pandêmico evidenciou desigualdades já presentes nas condições de vida da população brasileira. Isso porque o acesso à água, esgoto, habitação, segurança alimentar, tecnologia, entre outros é marcado no Brasil por profunda desigualdade, evidenciando também desiguais condições de prevenção ao contágio e contaminação e perda de vidas no país.

Estudos apontam maior impacto da pandemia da COVID-19 nos países de baixa renda e nas populações marginalizadas (Machado *et al.*, 2023) e a progressão nas taxas de infecção e morte pelo vírus mais acentuada entre estados mais desiguais, indicando importante associação entre desigualdade econômica e infecção e morte por COVID-19 (Demenech *et al.*, 2020). De acordo com os autores, “estados mais desiguais apresentam progressão mais acentuada nas taxas de incidência e mortalidade por COVID-19, enquanto entre os menos desiguais ocorreram aumentos sutis” (Demenech *et al.*, 2020, p. 8). No âmbito contextual, Demenech *et al.* (2020) apontam que o risco de morte poderia ser até 10 vezes maior entre residentes de bairros mais vulneráveis e a chance de a doença vitimizar a população negra foi 62% maior.

O contexto local trouxe significados particulares para a população e para os efeitos da contaminação pelo vírus e as características socioeconômicas se relacionam à incidência da doença, ao acesso de condições de prevenção e à letalidade da contaminação. A desigualdade econômica detém papel importante no impacto da COVID-19 sobre a população das regiões brasileiras que, diante das recomendações de isolamento e contenção, evidenciam condições díspares no acesso aos determinantes de saúde. A desigualdade econômica demonstra efeito mais severo entre a população brasileira desfavorecida,

seja pela distribuição desigual de oportunidades, que acarreta impactos negativos em cascata para aqueles em maior desvantagem socioeconômica, seja por meio de efeitos contextuais que prejudicam a capacidade de uma localidade de responder adequadamente a essa crise sanitária (Demenech *et al.*, 2020).

O impacto negativo do vírus que, independentemente da posição socioeconômica, repercute em todos os indivíduos, mas com resultados mais severos entre os menos favorecidos.

A distribuição de renda, a exemplo, produz alterações mais significativas no padrão de saúde de indivíduos mais pobres (Demenech *et al.*, 2020). As mesmas mudanças de renda entre os mais ricos não alteram significativamente seu padrão de saúde, enquanto entre os mais pobres e em UFs mais desiguais a carga de morbidades é mais elevada e torna a região “estruturalmente mais vulnerável à pandemia da COVID-19” (Demenech *et al.*, 2020, p. 9). Ademais, as estruturas públicas em localidades desiguais também revelam a perversidade da desigualdade já que nestas localidades

piores são as estruturas públicas de saúde, segurança, saneamento e urbanismo, condições essas que degradam a qualidade de vida de todos, mas que impactam de forma mais severa os menos favorecidos em nossa estrutura social (Demenech *et al.*, 2020, p. 9).

O contexto pandêmico inferiu em diferentes áreas ou aspectos da vida cotidiana, impactando nas dimensões física, mental, social, econômica, política, cultural e ambiental. O impacto profundo e multifacetado nas condições de vida da população evidenciou em várias dimensões da vida social a realidade não homogênea das condições de moradia, trabalho, acesso a bens e serviços entre a população brasileira, a começar pelo distanciamento social “aplicado pelas classes médias e dominantes, que puderam se resguardar em seus lares e preservar os vulneráveis de suas famílias (idosos e doentes)” (Santos, Silva, 2022).

As repercussões da pandemia nas condições de saúde física e mental foram adensadas pela necessidade de distanciamento social. Evidências apontam para o impacto do distanciamento social “na saúde mental e aumento da incidência de obesidade, sedentarismo, uso abusivo de álcool e drogas durante a fase aguda da pandemia” (Machado *et al.*, 2023, p. 2968). Além das mudanças no funcionamento social, a constante possibilidade de óbito, transmissibilidade e exposição ao vírus contribuem para que sintomas e transtornos mentais sejam desencadeados (Faro *et al.*, 2020).

As medidas de distanciamento social e quarentena foram necessárias e fundamentais para atenuar o contágio, mas sua realização, mesmo parcial ou até sua impossibilidade, implicou a vivência de situações que também impactaram na saúde mental dos indivíduos, na medida em que a necessidade de afastamento de amigos e familiares e as incertezas quanto ao fim do período, além do medo e do tédio foram estressores presentes neste cotidiano pandêmico (Faro *et al.*, 2020). Soma-se a tudo isto, o fechamento das escolas e instituições de ensino, a redução de interações sociais com a impossibilidade de realização de reuniões coletivas e a incerteza com relação a planos e projetos pessoais e profissionais expuseram vulnerabilidades que vão

além da dimensão sanitária, com consequências significativas para a saúde mental e as condições socioeconômicas de renda, trabalho, habitação, educação/formação, acesso à cultura.

O mercado de trabalho também enfrentou rebatimentos da pandemia da COVID-19, afetando não apenas a quantidade de empregos, mas a qualidade das condições de trabalho. A criação do *Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda*, medida do governo brasileiro para o enfrentamento dos rebatimentos da crise nas relações de trabalho, precarizou ainda mais as relações trabalhistas neste período (Costa, 2022), com impactos diretos na renda, com redução de jornada de trabalho e salários, exclusão da massa de trabalhadores informais, além do programa não conseguir resolver questões estruturais, como a falta de proteção social.

Acrescenta-se ainda que a restrição de circulação de pessoas reduziu a quantidade de serviços ofertados e demandados, levando à redução dos níveis de renda e do aumento do desemprego (Moraes, 2020). A diminuição de renda afetou desproporcionalmente trabalhadores cuja demanda diminuiu substancialmente como trabalhadores de unidades fabris e do comércio que foram fechadas, vendedores de rua, profissionais da cultura (Moraes, 2020). Os trabalhadores do setor informal, que em 2019 totalizavam mais de 38 milhões de pessoas (IBGE, 2021), são especialmente impactados em termos de diminuição de renda que “pode cair a zero quase instantaneamente, levando à ampliação de níveis de endividamento ou ao sacrifício de itens essenciais, incluindo alimentação, aluguel, medicamentos e eletricidade” (Moraes, 2020, p. 39). O nível de informalidade do mercado brasileiro se eleva desde 1990 e a população que vive na informalidade e reside em áreas precárias é atingida com mais intensidade durante a pandemia (Costa, 2020).

O contexto também contribuiu para elevar “a informalização do trabalho, dos terceirizados, dos subcontratados, dos flexibilizados, dos trabalhadores em tempo parcial e do subproletariado” (Costa, 2020, p. 972).

No Brasil, a chegada da pandemia de Covid-19 se deu em um momento de aumento da pobreza e da extrema pobreza, que vinha ocorrendo desde 2015, revertendo a tendência decrescente de anos anteriores. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aumentou a proporção de trabalhadores informais e com vínculo precário (41,5% da população ocupada), entre os quais, a maioria constituída de pretos e pardos (Reis *et al.*, 2020, p. 331).

As condições de habitação e moradia tiveram um peso importante no enfrentamento da pandemia e na capacidade de resposta à crise sanitária. A desigualdade no Brasil expôs e acentuou as fragilidades do seu sistema habitacional que também foi afetado por fatores socioeconômicos. As recomendações do período tratavam sobre a necessidade de ficar em casa, realizar quarentena domiciliar em casos leves, higienizar superfícies que tiveram exposição ao

vírus, tudo isso pressupunha a existência de habitações que tivessem estrutura para atender à demanda. Contudo, a realidade das moradias no Brasil é perpassada por habitações com espaços muito reduzidos, com compartilhamento de cômodos, por vezes insalubres e distantes do acesso aos serviços de saúde, além da falta de acesso à água potável e ao saneamento básico.

Segundo a PNAD contínua 2019, o ano anterior à pandemia, estimou a existência de 72,4 milhões de domicílios, dos quais 8,6 milhões não tinham acesso à rede geral de abastecimento de água e, segundo a mesma publicação, 5,4 milhões destes domicílios não têm banheiro de uso exclusivo (IBGE, 2021). Dados estimam que 22,4% da população residia, em 2019, em domicílios expostos à indisponibilidade de água corrente por intermitências no fornecimento da rede geral (IBGE, 2021). Outros 3,4% da população não teriam acesso nem através da rede geral de abastecimento de água nem com a canalização de água ao menos em um cômodo do domicílio (IBGE, 2021).

Dados a respeito do adensamento domiciliar e existência de banheiro de uso exclusivo são aspectos relacionados às aglomerações e precarizações no interior dos domicílios, o que também dificulta as medidas de proteção ao Covid-19. Em 2019 62,5% das pessoas viviam em domicílios com mais de um e até dois moradores por dormitório (IBGE, 2021). O adensamento domiciliar excessivo, onde mais de três moradores dividem o mesmo cômodo como dormitório, correspondia em 2019 a 5,6% da população geral (IBGE, 2020). No que se refere aos domicílios com banheiro de uso exclusivo, 32,2% da população residia em domicílios com mais de três pessoas por banheiro de uso exclusivo (IBGE, 2021). Todos estes aspectos objetivos foram desconsiderados no contexto de enfrentamento do Covid-19 no Brasil.

O setor cultural também foi fortemente impactado durante 2020 e 2021, período de pandemia (IBGE, 2023). As medidas de distanciamento social necessárias resultaram no fechamento de teatros, museus, cinemas e outras instituições culturais, acarretando desemprego e perda de renda para os trabalhadores do setor cultural, que em 2019 ocupavam 5,5 milhões de pessoas. Vale lembrar que este setor é, ainda, marcado pela informalidade, tendo como principal categoria de ocupados os trabalhadores por conta própria (IBGE, 2023). Quando comparado com todos os setores, o setor cultural registrou mais trabalhadores do que em todos os outros setores juntos, de 2015 até 2022 (IBGE, 2023).

Como mais um desdobramento da situação de pandemia tem-se a desigualdade na letalidade do vírus: os óbitos foram significativamente mais acentuados entre negros e pobres, residentes de áreas periféricas e rurais (Santos, Silva, 2022).

As condições de habitação e moradia e o acesso à água canalizada expõe a desigualdade racial: pretos ou pardos são mais representativos, segundo dados da PNAD Contínua de 2019,

entre o grupo de pessoas que viviam em domicílios com mais de 3 pessoas por dormitório e são o principal grupo entre ocupantes de domicílios que possuem 6 moradores ou mais (IBGE, 2021). Domicílios sem banheiros também constituem maioria entre o local de moradia de pessoas pretas ou pardas, 3,9%, do que daquelas que se declaram brancas, 0,8% (IBGE, 2021).

Baseados nos dados do IBGE publicados em 2019 quanto à distribuição socioeconômica da população negra no mercado de trabalho anterior a pandemia da COVID-19, Santos e Silva (2022), avaliam que

no desenho das desigualdades raciais, o mapa demográfico do Brasil indicou que pretos ou pardos tinham maiores restrições à Internet (23,9%), saneamento básico (44,5%), educação (31,3%), condições de moradia (15,5%) e à proteção social (3,8%) (Santos, Silva, 2022, p.

A relação com o trabalho é particularizada a partir dos determinantes de raça, classe e gênero, tendo em vista a incidência de maior ocupação no setor de serviços e um menor rendimento entre o grupo (Santos, Silva, 2022). As ocupações informais são majoritariamente ocupadas pela população preta ou parda quando comparadas a não-negros. (Santos, 2020; Santos, Silva, 2022). Segundo DIEESE dos 8 milhões de pessoas que perderam seus empregos entre o primeiro e segundo trimestre de 2020, período inicial da pandemia no Brasil, 71% eram negras e negros, o que corresponde a 3,3 milhões de pessoas (Santos, Silva, 2022).

Os significados dos marcadores sociais de raça, classe e gênero durante o período de pandemia tem significados para além da saúde, num cenário em que

grupos de indivíduos de baixas condições econômicas e negros são os mais expostos e suscetíveis à infecção viral e a impactos sociais e de saúde causados pela Covid-19, diante da limitação de acesso à assistência médica, da necessidade frequente de meios de transporte público, da nutrição inadequada (ou desnutrição) e das baixas condições laborais e de moradia observadas durante a pandemia (Aragão *et al.*, 2022, p. 342)

Os limites gerados pela desigualdade de condições de enfrentamento não se apresentam isoladamente, mas operam imbricados, expondo a complexidade do contexto pandêmico e reafirmando a existência de condições desiguais preexistentes no interior da sociedade dependente brasileira.

Santos e Silva (2022, p. 1865) apresentam dados estatísticos da PNAD, IPEA e DIEESE, de 2018 a 2021, que expõem “o aprofundamento das assimetrias sociais associadas à raça/cor, classe, gênero e origem regional”. Quando considerada a relação entre gênero e raça é visto que mulheres negras possuem menores salários quando comparados aos não-negros, mulheres ou homens (Santos, Silva, 2022).

Quanto à questão de gênero, o distanciamento social condicionou às mulheres a permanência no ambiente doméstico, incorrendo no aumento do registro de violência contra o grupo (Reis *et al.*, 2020; Aragão *et al.*, 2022). O acirramento da violência contra mulheres em situações de emergência humanitária mostra-se um reflexo das iniquidades de gênero especialmente na situação de pandemia da COVID-19, onde a recomendação de segurança versava sobre a permanência em casa e os serviços de saúde pública especializados em violência de gênero tiveram redução dada a demanda de resposta para a infecção viral (Reis *et al.*, 2020). As chamadas para atender ocorrências de violência doméstica registraram aumento após o início das medidas de distanciamento social no Brasil:

de acordo com a Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, o número de denúncias registradas pelos serviços Disque 100 e Ligue 180 subiu 18% entre os dias 1º e 25 de março de 2020 (Reis *et al.*, 2020, p. 330).

Além de questões relacionadas à violência de gênero, a pandemia impactou na vida das mulheres em suas condições de ocupação, trabalho, formação e renda, acirrando tendências anteriores à chegada da pandemia (Reis *et al.*, 2020). O papel doméstico e de cuidado, culturalmente atribuído às mulheres, em tempos de pandemia, aprofundou iniquidades preexistentes e as expôs ao adoecimento nas esferas profissional e doméstica (Reis *et al.*, 2020).

Em que pese a tendência histórica de aumento da escolarização feminina e da entrada continuada das mulheres no mercado de trabalho, no momento prévio à chegada da Covid-19, persistia uma marcada divisão sexual do trabalho na sociedade brasileira. As mulheres contavam com um espectro mais reduzido de ocupações, ganhavam salários mais baixos e estavam mais sujeitas à informalidade. Mantinham-se profundas desigualdades de gênero na esfera doméstica e, mesmo engajadas em jornadas extensas de trabalho profissional, permaneciam como as principais responsáveis pelo cuidado da casa e da família, dedicando, em média, 21,3 horas por semana a esse conjunto de atividades enquanto os homens, 10,9 horas. (Reis *et al.*, 2020, p. 331).

As mulheres representam, no Brasil e em outras partes do mundo, maioria entre os profissionais de saúde estando mais expostas à infecção pelo coronavírus (Reis *et al.*, 2020). Com o cenário pandêmico o grupo foi exposto a maiores riscos de contaminação, enfrentando não apenas os desafios diários do trabalho reprodutivo, mas também a sobrecarga e o medo associados ao enfrentamento da doença.

A crise sanitária da pandemia da COVID-19 e seus desdobramentos impactaram toda a população mundial e em especial grupos já vulnerabilizados e países dependentes como o Brasil, expondo a agudização das iniquidades anteriormente existentes na sociedade. Os

desdobramentos da crise sanitária, no entanto, não são a principal causa da crise econômica e social que, na realidade, foram potencializadas pelas condições macrosociais da dinâmica do capital e das suas estratégias de enfrentamento da crise capitalista (Mota, 2021).

Os efeitos da crise sanitária são avassaladores na realidade brasileira, “em face da sua histórica subordinação aos interesses do capital imperialista” (Mota, 2021, p. 51). O contexto nacional de negacionismo científico e frágeis medidas durante o governo bolsonarista foi agravado pela estrutura precária dos serviços públicos de saúde, resultado de cortes orçamentários justificados pela crise fiscal (Mota, 2021).

O cenário pandêmico brasileiro evidenciou e acentuou as desigualdades sociais, expondo a subordinação nacional ao capitalismo imperialista. A acumulação de riqueza se fundamentada na superexploração da força de trabalho e pauperização da classe trabalhadora e revela as “entranhas do capitalismo contemporâneo” em um “ambiente de barbarização da vida”, onde a virulência da doença, a insuficiência dos serviços de saúde e a fome se entrelaçam com a desassistência social e previdenciária (Mota, 2021, p. 52).

Nesse contexto as elites dominantes, fortalecidas pela ação do Estado e dos aparelhos privados de hegemonia, articulam ações para o enfrentamento da crise sanitária, subordinando-o aos interesses financeiros e patrimoniais destas mesmas elites (Mota, 2021). As ações coercitivas e consensuais implementadas têm o objetivo de transformar a crise orgânica do capital em uma oportunidade lucrativa para a acumulação e apropriação de riquezas (Mota, 2021).

Os efeitos desse processo no cotidiano das classes subalternas são o aumento da pobreza, da fome e precarização do trabalho, em suas particulares expressões de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade e geração. A pauperização das classes trabalhadoras avança, mediante a inexistência de renda e a carestia dos preços dos alimentos, num ambiente de supressão de direitos e meios de subsistência. Presencia-se a redução de benefícios sociais, a insuficiência dos auxílios financeiros emergenciais e a dificuldade de acesso às políticas de seguridade social, ao tempo em que circulam apelos às práticas voluntaristas, religiosas e empresariais [...] (Mota, 2021, p. 53)

A redução da renda, flexibilização do emprego e aumento da informalidade, precarização das condições de moradia, e seus efeitos, são particularizados por expressões de classe, raça, gênero, entre outras. A pauperização da classe trabalhadora em um contexto de desmonte de benefícios e supressão de direitos e meios de subsistência com a insuficiência de auxílios financeiros emergenciais se dá em paralelo ao avanço de práticas voluntaristas, filantrópicas, de cunho religioso ou de iniciativa empresarial (Mota, 2021).

A apropriação do fundo público e a mercantilização e financeirização dos meios de vida dos trabalhadores (bens, serviços, salários e rendas) compõem as estratégias e ações no enfrentamento da crise do capital (Mota, 2021). A expropriação dos direitos dos trabalhadores facilita a apropriação de riquezas e a financeirização do capital impactando nos sistemas de proteção social e nas políticas públicas, através da mercadorização de bens e serviços públicos, em uma onda privatista e rentista, que marca as políticas sociais brasileiras desde a década de 1990 com a ofensiva neoliberal no país⁵⁹.

O capitalismo dependente brasileiro, marcado por elites hegemônicas que mantêm sua dominação a partir da alta exploração da força de trabalho e expropriação dos direitos sociais, encontra na apropriação de fundo público e no desmonte das políticas sociais formas de administração da crise do capital. A crise econômica e social é colocada enquanto resultado da crise sanitária do Covid-19, mas, na verdade, são resultado das contradições do mundo capitalistas, potencializadas pela pandemia.

Adensado ao cenário de pandemia da doença do COVID-19, a saída para a crise do capital repercute nas políticas sociais a partir de uma resposta governamental à crise sanitária que desconsiderou as desiguais condições de vida e pouco atuou no enfrentamento das repercussões desiguais da crise na população pobre, negra e periférica. A crise capitalista, e no seu bojo a crise social e sanitária,

atingem material, social e culturalmente frações das classes trabalhadoras e subalternas, trazendo à luz novas demandas, situações e contextos que têm implicações nas políticas sociais e no trabalho cotidiano dos e das assistentes sociais no Brasil [...] (Mota, 2021, p. 54)

Entre os desdobramentos da pandemia nas diversas dimensões da vida e nas políticas públicas e sociais, a formação educacional foi impactada diretamente pelas necessidades do período e pelas medidas adotadas. Isso porque a determinação de distanciamento social resultou no fechamento temporário de espaços de construção e troca coletivas e estabelecimentos oficiais de ensino. Em resposta ao fechamento temporário das escolas, embasados pelo discurso da “nova normalidade”, foi celeremente implementado na Política Educacional brasileira o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como modalidade de ensino no período pandêmico. A

⁵⁹ No bojo do neoliberalismo, as políticas sociais se constituem para aprofundar as necessidades e interesses das classes dominantes e da acumulação de capital. São afastadas da ótica do direito e atuam enquanto eventuais concessões. As políticas sociais são produtos da sociedade burguesa (Behring, 2021) e são usadas de forma estratégica na manutenção das condições necessárias à reprodução capitalista.

seguir serão aprofundadas reflexões sobre o EAD no Brasil e seus desdobramentos no contexto pandêmico, por meio do ERE.

2.2. EAD e Pandemia no Brasil: desdobramentos para a educação a partir do Ensino Remoto Emergencial (ERE)

O Ensino à Distância no Brasil tem uma trajetória que se diversificou com o avanço das transformações tecnológicas e se expandiu de forma mais significativa nos últimos anos⁶⁰. Para Giolo (2018) as manifestações da modalidade a distância, contudo, são registradas de fato no século XXI, onde a educação a distância se desenvolve enquanto fenômeno, pois as

experiências anteriores, além de pouco significativas no contexto da formação geral da população brasileira, foram predominantemente experimentos não formais que os distinguem completamente do que presenciamos agora, novo tempo no qual os interesses da EaD estão fundamentalmente assentados na educação formal, e, de modo especial, nos cursos superiores de educação (Giolo, 2018, p. 74)

Na última década do século anterior são constituídas as possibilidades do fenômeno de expansão do EaD, tendo seu marco regulatório na legislação brasileira em 1990, com a publicação de legislações, decretos e iniciativas de ordem institucional, construindo bases regulatórias legais (Giolo, 2018). Normatizada através da LDB de 1996, regulamentada pelo Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017b) presente nos Planos Nacionais de Educação e em outras legislações complementares, evidenciando o contexto de expansão do uso da modalidade e da sua regulamentação. O texto integral do artigo 80 da LDB de 1996 detalha sobre o EAD no Brasil, determinando que:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

§1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União;

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros para a realização de diploma relativo a cursos de educação à distância;

§3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação à Distância e a autorização para a sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas;

§4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá: I. Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II. Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III.

⁶⁰Santos (2008) aponta as primeiras manifestações do Ensino a Distância no Brasil em 1904, quando instituições privadas ofereciam cursos por correspondência. Também foi registrado o uso da modalidade na década de 1930, “com a utilização da radiodifusão com fins lucrativos” por meio de emissões radiofônicas de aulas pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (Santos, 2008, p. 50).

Nas décadas seguintes, estações de rádio e TV, de circuito fechado e aberto, foram instrumentos para veicular programas de “universidades” destinados a alunos e até cursos preparatórios para ingresso no Ensino Médio, além de programas de teleeducação (Santos, 2008).

Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Brasil, 1996a).

O Poder Público é indicado enquanto incentivador do desenvolvimento e da veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (Brasil, 1996a). O artigo 80 da LDB de 1996 aponta a necessidade de credenciamento de instituições para a oferta da educação a partir da modalidade a distância, indicando a necessidade de regulamentação de exames e registros relativos a diplomação de cursos a distância por parte da União e, ainda, aponta a normatização e autorização de programas de EaD de responsabilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 1996a)

O Artigo 62 da LDB de 1996, incluído pela Lei 12.056 (Brasil, 2009), incentiva a formação e capacitação de profissionais de magistério a distância a partir de recursos e tecnologias, com preferência ao ensino presencial e com subsídios de recursos a distância (Brasil, 2009). Já no artigo 87 da LDB, parágrafo 3º, inciso 2, a modalidade a distância é mencionada como dever dos Estados, municípios e do DF para o provimento de cursos presenciais ou a distância para jovens e adultos insuficientemente escolarizados, além de programas de capacitação para professores com recursos da EaD (Brasil, 1996a)

É importante destacar que o Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017b) que regulamenta o art. 80 da LDB e estabelece o conceito de educação a distância em seu art. 1º:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017b)

O texto ainda estabelece a possibilidade de oferta da educação básica e superior na modalidade a distância, “observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados” (Brasil, 2017b). O texto do Decreto nº 9.057 também determina a observância das legislações e normas em vigor para a oferta e desenvolvimento de cursos a distância, além de estabelecer definições quanto aos pólos presenciais de educação a distância e as competências do MEC quanto o credenciamento, autorização, reconhecimento de instituições e cursos superiores na modalidade.

É sob este governo que é criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶¹, como parte de uma estratégia que fomentou a atuação da educação a distância na educação superior no Brasil, sob o argumento de ampliar o acesso à população e enquanto resposta ao “problema da formação docente” (Saviani, 2007, p. 1250). Para Saviani (2007) apesar de apresentar-se enquanto importante aporte na formação docente, a educação a distância corre o risco de tornar-se mecanismo de certificação e não de qualificação se adotada enquanto base na formação.

Apesar do sistema UAB articular a ação governamental com instituições públicas de ensino superior e fomentar o desenvolvimento do ensino a distância público, é na rede privada que a modalidade se expande. O EaD no Brasil se institucionalizou de forma frágil e revela um cenário em que se identifica a coexistência da atuação da esfera pública, a partir da UAB, e a expansão do setor privado, a partir de iniciativas mercadológicas.

Na educação básica, para o ensino fundamental, conforme Artigo 9º do Decreto 9.057 (Brasil, 2017b), a oferta é prevista “na modalidade a distância em situações emergenciais”, previstas na LDB (Brasil, 2017b). O texto está em consonância com o apontado na LDB de 1996, no parágrafo 4º do artigo 32, que prevê a oferta do ensino fundamental de forma presencial, “sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 1996a). O parágrafo 4º do artigo 32 da LDB atual explica sobre tais situações emergenciais que permitem o EAD na educação básica: I- pessoas impedidas por motivo de saúde de acompanhar o ensino presencial; II- que se encontrem no exterior; III- vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial; IV- sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso ou; V- estejam em situação de privação de liberdade (Brasil, 2017b).

Entretanto, Giolo (2018, p. 89) explica que “no terreno ao qual ela tem sucesso, a EaD, no Brasil, não é complementar à educação presencial, mas concorrente dela”. Na educação superior, nível educacional onde a EaD é mais expressiva nas primeiras décadas do século XXI, cursos onde a modalidade à distância é mais expressiva correspondem a um decréscimo proporcional nas matrículas em cursos presenciais (Giolo, 2018).

Sob o governo de Lula, nos anos 2000, a definição e abordagem do EaD é melhor regulamentada. O decreto nº 5.622/2005 (Brasil, 2005) revogou o Decreto nº 2.494/1998

⁶¹O Sistema UAB surge justificado no objetivo de expansão do acesso e democratização do ensino superior, além de interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil (Brasil, 2006). A criação de um sistema nacional de oferta da educação a distância desempenhou papel central na consolidação da expansão do EAD, especialmente na educação superior.

(Brasil, 1998) e apontou melhores definições a respeito do ensino a distância e da forma de seu uso. As mudanças, no entanto, não romperam com a centralidade das tecnologias digitais em detrimento de um projeto pedagógico que a diferencie da modalidade presencial, existentes no decreto revogado.

O crescimento da educação a distância no Brasil pode ser observado na Educação Superior a partir de dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, Inep, 2024). Entre 2013 e 2023 houve queda no número de ingresso nos cursos presenciais, com menor número em 2021, e significativa tendência de crescimento na modalidade de ensino a distância. Em 2013 os números registraram 2.227.545 ingressantes na modalidade presencial e 515.405 ingressantes na modalidade a distância, já em 2023 os dados registraram respectivamente 1.679.590 e 3.314.402 respectivamente (Brasil, Inep, 2024).

A modalidade EaD também ganha espaço com o Novo Ensino Médio⁶², regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), apontando possibilidades de atuação na educação básica e expansão do setor privado de educação. O parágrafo 11 do artigo 36 da referida lei, que trata sobre a composição do novo currículo, aponta a possibilidade de cumprir as exigências curriculares do Ensino Médio através de convênios com instituições de educação a distância (Brasil, 2017a).

O desenvolvimento da legislação que regulamenta a educação a distância é marcado por forte flexibilização do ensino, desde os primeiros decretos e portarias publicados a partir de 1998. O Decreto nº 2.494, publicado em 1998, regulamentou o Ensino a Distância no Brasil a partir de uma redação controversa que a caracterizava como “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem” (Brasil, 1998, art. 1º), além de flexibilizar os requisitos para admissão, horário e duração. A flexibilização pode ser notada em outros artigos quando a possibilidade de “credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais” (Brasil, 1998; Giolo, 2018). Nessa lógica, a Portaria Normativa nº 2, de 2007 (Brasil, 2007), contribuiu para a expansão das matrículas dos cursos em EaD a partir da propagação da modalidade no país alçada em incentivos de flexibilização dos procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade.

⁶²A contrarreforma do Ensino Médio, que se deu através da flexibilização do currículo “por meio de trajetórias individuais e estratificadas”, avançou sob o discurso de tornar esta etapa mais atrativa ao aluno (Ferreira, 2017, p. 304). O discurso esconde, contudo, os processos baseados em uma lógica global de padronização da educação e na própria concepção de educação, “simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional” (Ferreira, 2017, p. 303).

A expansão da Educação a Distância, a partir da iniciativa privada, tem na Medida Provisória nº 1.477-39, de 1997 (Brasil, 1997) a constituição das bases que introduziram a possibilidade de entidades com fins lucrativos atuarem na educação superior (Giolo, 2018). Mesmo reeditada a partir de novas legislações a referida MP “explica, em parte, por que a iniciativa privada fez do ensino superior de graduação o terreno fundamental de seus investimentos, deixando em banho morno o ensino fundamental e o ensino médio” (Giolo, 2018, p. 75).

A expansão do EaD é subsidiada, ainda, por legislações importantes para a regulamentação da oferta da modalidade no Brasil, como o PNE 2001-2011. No documento, a educação a distância é incentivada como forma de expandir o acesso à educação no sentido de universalizar e democratizar o ensino, no que o texto aponta como possibilidades “particularmente relevantes quando analisamos o crescimento dos índices de conclusão do ensino fundamental e médio” (Brasil, 2001, p. 44).

Barreto (2012) argumenta que, a partir da LDB de 1996 e a qualificação do ensino presencial adjetivado enquanto tal, abre precedentes para qualificar a modalidade a distância a partir do seu contraponto. De acordo com a autora, a expressão “ensino presencial” pode remeter à uma qualificação que mais esvazia seu sentido e legitima a “outra modalidade”, a distância, já que o EaD é associado diretamente às inovações tecnológicas (Barreto, 2019, p. 30).

Segundo Barreto (2010), as tecnologias da informação e da comunicação não se referem as “tecnologias educacionais”, mas são produzidas no contexto das relações sociais com finalidades distintas. As TIC são, então, descontextualizadas das áreas em que foram produzidas e recontextualizadas na educação, “implicando apagamentos que, para serem dimensionados, exigem a análise das condições e das circunstâncias da sua realização” (Barreto, 2010, p. 34). Essa recontextualização, no Brasil de capitalismo dependente, é projetada no discurso de organismos internacionais, o que “assume ares salvacionistas de “democratização” do acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo que defende interesses mercadológicos” (Barreto, 2010, p. 35).

A utilização das TIC, especialmente no contexto de desenvolvimento das tecnologias digitais, e os métodos utilizados no ensino colocam a responsabilidade do processo de aprendizagem no estudante, com pouco ou nenhum contato com professores. De acordo com Barreto (2012, p. 992, grifos da autora), o que ocorre é “uma espécie de *aprendizagem sem ensino*: como a ‘autoaprendizagem’ ou aprendizagem mediada pelas TDIC, estas frequentemente representadas como dispensando a intervenção humana”.

Sob a onda de flexibilização projetada no avanço da EaD, o cenário é também marcado pela resignificação do trabalho docente, pois Barreto (2012) analisa que isto ocorre a partir do protagonismo dos tecnólogos e da desterritorialização da escola. Sob o pressuposto de que o uso das TICs implicaria na simplificação do trabalho docente (Barreto, 2012), a atuação profissional é esvaziada e precarizada, expressa a partir da substituição do “trabalho docente” por “atividade” ou “tarefa” e o docente passa a ser designado como “tutor”, “facilitador”, “monitor” (Barreto, 2012, p. 992).

Essas mudanças operam na redefinição dos papéis atribuídos no ensino presencial e no esvaziamento do sentido das práticas de ensino (Barreto, 2012). Nesse sentido, o que ocorre é a tendência de a formação inicial corresponder à certificação, enquanto a formação continuada corresponde à “qualificação”, ‘capacitação’, ‘treinamento’ ou ‘reciclagem’” e a pesquisa é reduzida à prática investigativa (Barreto, 2012, p.992).

A centralidade do processo de aprendizado na EaD baseia-se em técnicas e tecnologias, colocando a figura do professor marginalizada, ligada à um suporte pontual, imediato, desconsiderando a centralidade do docente no processo educacional. A figura do professor é reduzida à um facilitador, monitor, tutor (Barreto, 2012, p.992) marginalizando no processo educativo a função primordial do docente no processo de desenvolvimento dos educandos. Neste sentido,

minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar e realizar o trabalho educativo escolar. (Saviani; Galvão, 2021, p. 42)

O uso das TIC está alinhado ao discurso do Banco Mundial que aponta seu uso como revolucionário e indica as forças de mercado enquanto importantes atores na educação mundial (Barreto, 2012). Segundo as recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, as TIC são convertidas em adjetivo para a inovação, beneficiando através apenas do seu uso, mesmo em países em desenvolvimento (Barreto, 2012). No contexto brasileiro

Proliferam programas que visam à utilização intensiva das TIC, formulados em vários âmbitos e por diferentes sujeitos, tendo em comum a lógica do mercado, como o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, incorporando as metas da organização de empresários “Todos pela Educação” (TPE), remete ao plano do “Compromisso de Todos pela Educação” (Barreto, 2012, p. 997)

O discurso dominante do uso das TIC e da democratização do ensino através da modalidade EaD busca justificativa histórica na necessidade de formação e qualificação de

professores do magistério. No entanto, a expansão da modalidade no Brasil, e no mundo, associa-se, na verdade, à expansão do mercado através de uma clara transformação da educação superior em mercadoria que vem sendo comercializada e que nos países dependentes vem sendo ainda mais intensificada. Ao cenário soma-se a redução de custos com infraestrutura educacional, como aluguel de espaço, pagamento de horas aula, materiais didáticos, facilmente substituídos ou reproduzidos com custo reduzido através de recursos tecnológicos e digitais.

A educação é alvo de grupos empresariais, bancos, empresas nacionais e multinacionais que passam a investir na criação de instituições de ensino superior ou produção de materiais e produtos educacionais criados e distribuídos por grupos empresariais. Sguissardi (2015) aponta a privatização e mercantilização da educação brasileira, especialmente a educação superior, que ocorre em meio ao movimento de ajuste neoliberal que se aprofunda, a partir dos anos 1990, através da “desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, e pela redução e privatização dos sistemas de seguridade social”, seguidos da “retirada do controle estatal sobre empresas e serviços” (Sguissardi, 2015, p. 873).

As formulações a respeito do ajuste neoliberal na educação datam do século XX, a partir de elaborações do Banco Mundial na década de 1980 e 1990 voltadas para o retorno privado e social dos investimentos em educação, principalmente tendo a educação básica os maiores retornos estimados (Sguissardi, 2015). As orientações do BM operaram induzindo mudanças na educação superior brasileira através de incentivos do setor privado e mudanças nas estruturas jurídicas (Farage, 2021b).

Esse processo de transformação de um direito ou serviço público em serviço comercial ou mercadoria, como já sinalizado, dá-se no interior de um Estado reformado para conformar-se ao ajuste ultraliberal da economia; de um Estado que não é sinônimo de interesses públicos, mas que tende a representar de modo prioritário os interesses privado-mercantis (Sguissardi, 2015 p. 875)

Conforme apresentado por Sguissardi (2015), a empresa Króton (Pitágoras) foi a que mais cresceu entre 2008 e 2013. A empresa ainda incorporou, em 2014, a Anhanguera Educacional, constituindo-se, desse modo, na “ maior *companhia* no *mercado educacional* do mundo, com um total de cerca de um milhão de matrículas na ES [...] e 500 mil alunos de educação básica, distribuídos por 876 escolas associadas” (Sguissardi, 2015 p. 883, grifos do autor), evidenciando a massificação mercantil do campo educacional.

É no movimento de apropriação das políticas sociais públicas, como a política de educação, para acumulação e centralização capitalista que o campo educacional e a crise sanitária da COVID-19 explicitam as contradições capitalistas e os antagonismos entre os

interesses das classes. Segmentos da burguesia nacional e internacional articulam interesses e atuam para manter lucros em detrimento da situação de saúde pública a partir de uma clara prioridade política à lucratividade, em detrimento das necessidades da população e das orientações sanitárias (Farage, 2021b).

A particularidade brasileira, país de capitalismo dependente, evidencia o efeito catastrófico da crise no contexto nacional, a partir de uma racionalidade burguesa que organiza o Estado e as políticas públicas e sociais em uma sociabilidade direcionada pelos interesses da burguesia local (Farage, 2021b). As orientações neoliberais do BM para a reforma administrativa do Estado brasileiro e ajustamento estrutural e setorial estabeleceram uma base jurídica que desregulamentou e flexibilizou as relações de trabalho (Deitos, 2010).

No campo da crise social (prioridades: educação básica e alívio da pobreza), as reformas implementadas aprofundaram mecanismos de focalização das políticas sociais aos grupos sociais (individualizados) considerados como vulneráveis. Esse processo de focalização de políticas sociais dirigidas pelo Estado brasileiro esteve e continua ancorado em programas e em ações nacionais e cada vez menos em política sociais mais amplas (Deitos, 2010, p. 215).

A contrarreforma educacional, com mediação da tecnologia como forma de acesso, é resultado de um modelo europeu de educação que, “em uma explicitação da dimensão colonizadora”, é adaptado à realidade latino-americana (Farage, 2021a, p. 53). Sob orientação do BM a política educacional brasileira desenvolve níveis de ensino como formas fragmentadas de uma política, desconsiderando a totalidade das necessidades sociais (Deitos, 2010). A crise sanitária e implementação do ERE se dá em um contexto de regressão no financiamento, orientado por ajustes recomendados por organismos multilaterais, e uma política de educação fragmentada e focalizada que prepare o trabalhador a adaptar-se às demandas do capital. Farage, Da Costa e Da Silva (2021, p. 231) ressaltam as alegações iniciais de documentos produzidos pela UNESCO e BM:

No sentido de apontar o ensino a distância como um imperativo para que, durante a pandemia, os estudantes tenham acesso à educação e não percam os vínculos com as instituições de ensino. Entretanto, segundo UNESCO e BM, o uso do ensino a distância deve permanecer no pós-pandemia como uma estratégia de mitigar as desigualdades de acesso à educação, por exemplo, em países como o Brasil

Nos documentos dos organismos multilaterais, em especial o BM, as indicações apontam para um novo modelo de educação formal, com a centralidade dos pais no processo, além do uso tecnológico intensificado, da adaptação de currículos e exames (Farage; Da Costa; Da Silva, 2021). Sob a justificativa de criar novos caminhos para a educação no Brasil, as

orientações dos documentos sugerem “adaptações e flexibilizações, inclusive de regulamentos e legislações que se alteram no contexto da pandemia, mas que, segundo o BM, devem permanecer melhorando e aperfeiçoando o ensino a distância com a justificativa de ‘aceleração da aprendizagem’” (Farage; Da Costa; Da Silva, 2021, p. 231).

Com a referência a estes documentos queremos destacar que a pandemia tem se constituído como uma janela aberta, um laboratório, da desregulamentação e da testagem de ferramentas de tecnologia substitutivas de processos educacionais e de formação humana vinculados a compromissos sociais que buscam mitigar desigualdades sociais historicamente construídas, como no caso da particularidade brasileira (Farage; Da Costa; Da Silva, 2021, p. 232).

O panorama de contrarreforma educacional encontra na pandemia e na implementação do ERE possibilidades para avançar com o viés da flexibilização dos currículos formativos e na redução do trabalho docente. Para a educação escolarizada o “novo normal” se perfez através da modificação das aulas presenciais pela forma remota, substituindo a forma de oferta presencial por aulas virtuais, sem nenhuma mediação (ANDES, 2020).

A transição para o ensino remoto, a partir do uso de tecnologias digitais, pressupôs o acesso a recursos entre os educandos, suas famílias e educadores antes utilizados apenas de forma complementar ao processo educativo. Na nova dinâmica durante a pandemia foi latente a necessidade de adaptação de educadores e docentes à nova forma da relação ensino-aprendizagem e dos pais e/ou responsáveis legais à uma nova rotina de supervisão e orientação.

Segundo publicação da revista ANDES (2020), termos como Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), calendário complementar, Estudo Remoto Emergencial, etc, também foram utilizados para eufemizar o processo de concessões e “imposição de arremedios de EaD” (ANDES, 2020, p. 13).

Em resumo, o termo ERE, no contexto da pandemia, foi utilizado para designar as atividades síncronas⁶³ e assíncronas⁶⁴ realizadas para transpor (ou substituir) as aulas presenciais para virtuais. Com alterações, mas ainda se baseando no calendário escolar, o ensino remoto teve na digitalização dos conteúdos e aulas para a transmissão através de apresentações digitais e vídeos de longa duração (ANDES, 2020 p. 13), seu foco, buscando manter a educação

⁶³ “As atividades síncronas são aquelas desenvolvidas mediante as ferramentas de comunicação que possibilitam a participação de discentes, docentes e demais servidores envolvidos em encontros previamente agendados, que ocorrem via internet e em tempo real, a exemplo de videoconferências e chats.” Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/academico/apnps-sao-atividades-sincronas-e-quando-elas-ocorrem>. Acesso em: 21 fev 2025.

⁶⁴ “Entendem-se como assíncronas as ferramentas de comunicação que se caracterizam por não serem realizadas em tempo real. Possibilitam, assim, que a interação entre professor e estudante ocorra em tempos diferentes, não sendo necessária a conexão simultânea.” Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/academico/apnps-sao-atividades-assincronas-e-quando-elas-ocorrem>. Acesso em: 21 fev 2025.

regular sob a perspectiva do “novo normal”. Neste sentido, Saviani e Galvão (2021, p. 42) analisam que se tem pouca aprendizagem e muita sobrecarga, para discentes e docentes.

O Ensino Remoto Emergencial se insere no cenário pandêmico como alternativa necessária e viável, muito em razão da expansão da Educação a Distância nos últimos anos, desconsiderando os limites da sua implementação e acesso, bem como as condições objetivas de uma conjuntura totalmente atípica e incerta de saúde e de vida dos sujeitos. É importante ressaltar que a implementação do ERE se dá em contexto completamente diferente da expansão do EaD no período anterior à pandemia (destaque para a década 2000 e 2010), fazendo o uso de metodologias e limites distintos, e utilizando de base também distinta para sua operacionalização.

No “ensino” remoto ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc

Lesnieski e Oviedo (2023) analisa a atuação do BM no quadro geral da crise sanitária da COVID-19, a partir da apresentação de

um discurso de “oportunidade” para a ampliação da aprendizagem remota e híbrida nos sistemas educacionais, por meio de uma maior introdução das tecnologias digitais nas escolas, como possível solução para as perdas de aprendizagem decorrentes da pandemia. (Lesnieski, Oviedo, 2023, p.50)

No entanto, a questão da implementação de medidas indicadas pelo BM, durante a pandemia, apresenta limites, em que Lesnieski e Oviedo (2023, p. 50) consideram enquanto dimensões problemáticas: “(I) dimensão econômica, das relações comerciais internacionais desiguais, (II) dimensão da qualidade de ensino pelo uso da aprendizagem remota, (III) dimensão da precarização do trabalho docente”.

Em concordância com os autores, expandir os sistemas de aprendizagem remotos ou híbridos pressupõe a aquisição de equipamentos eletrônicos, softwares e licenças de países centrais, produtores de tecnologia, além do acesso à internet para todos, o que representa também um limite de acesso, considerando países com acentuadas desigualdades sociais (Lesnieski, Oviedo, 2023). Neste sentido, segundo pesquisa do Datafolha (2020) foi identificado que 30% dos alunos do ensino fundamental tiveram dificuldades em acessar os materiais, virtualmente ou presencialmente, disponibilizados pelas escolas durante a pandemia.

O ensino remoto põe à prova a própria relação ensino e aprendizagem, já que a *forma ser-essência* da educação pública, reconhecida como direitos social, é aquela que contribui para “desvelar e perceber as contradições das relações sociais, a partir de uma prática dialógica e coletiva” (Farage; Da Costa; Da Silva, 2021, p. 235).

A tendência de flexibilização e enxugamento curricular, inauguradas pelas reformas educacionais, e a desvalorização do trabalho docente, especialmente quando pensada a expansão da modalidade EaD e o ERE durante a pandemia, submete professores à precarização das condições de trabalho pela manutenção destes postos (Lesnieski, Oviedo, 2023). O ERE é inaugurado sob o discurso de adaptação temporária ao contexto da pandemia da COVID-19, mas esconde a real intenção dominante: naturalizar o EaD e avançar com sua implementação em todos os níveis de ensino, da educação básica à superior. Além da constatação de que a situação emergencial não resolveu as problemáticas do ensino presencial, nem mesmo possibilitou a discussão mais aprofundada a respeito das críticas que o EaD enfrenta.

Cabe destacar que o ERE se diferencia do EaD, apesar da relação próxima em muitos pontos. As divergências contemplam aspectos como estrutura, metodologia e realidade de implementação, e a despeito das fragilidades nas legislações que regulamentam o EaD, o ERE é implementado apenas a partir de autorização do governo federal. É necessário destacar que o EaD é uma modalidade de ensino que tem avançado na regulamentação da sua prática, mesmo que estes avanços apontem para a flexibilização e precarização do ensino. Sua proposta baseia-se em uma abordagem pedagógica pouco definida, mas com elaborações necessárias para mediar o processo de ensino-aprendizagem. A denominação do ERE enquanto educação a distância incorre no erro de que os recursos e instrumentos pedagógicos e a trajetória pedagógica planejada no EAD somente são adotados, na forma remota e emergencial de ensino, de modo parcial e sem maiores diálogos com a comunidade acadêmica ou mesmo da garantia de determinações e padronizações.

Com sua implementação durante o governo bolsonaro, conduzido “por uma agenda de guerra cultural contra a diversidade, o pensamento divergente e marcada pelo negacionismo da ciência e pelo fundamentalismo religioso, político e do mercado” (Frigotto, 2021, p.118), o ERE expressou o conservadorismo⁶⁵ brasileiro e seus rebatimentos na educação pública. Sob o viés de reforma administrativa, totalitarismo, venda do patrimônio público e forte

⁶⁵Entende-se por conservadorismo a experiência prática e cultural comprometida em um movimento contrário a mudanças e avanços trazidos com a modernidade. Na sociedade burguesa brasileira, o movimento em torno do conservadorismo compromete-se à restaurar e preservar as condições de manutenção de renda e poder da elite local em associação à manutenção capitalista internacional, que tem como base de sua sustentação a subordinação das economias de capitalismo dependente.

fundamentalismo político e religioso, o governo bolsonaro fortaleceu o projeto conservador e privatista de educação no Brasil. (Frigotto, 2021). Na verdade, o ERE funcionou como “laboratório de experimentação” para construir uma educação que se adequasse à reestruturação do processo produtivo (Farage, 2021a, p. 55) em curso.

A negação de investimento na área educacional, sob intensos cortes orçamentários, e a manutenção da precária qualidade da educação no país são bases da dominação burguesa brasileira, que em seu caráter heterônomo constitui uma educação que perpetua a falta de autonomia nacional. A associação subordinada da elite brasileira aos centros hegemônicos do sistema capitalista constitui um projeto societário de desvalorização da educação pública de qualidade, do nível básico ao superior, e do investimento em ciência e tecnologia. Esse movimento, de desvalorização da educação pública nacional, mostra-se vantajoso para a elite local, “sempre afeita à cópia, ao endividamento à custa do povo e uma assimetria descomunal entre seus ganhos e os da classe trabalhadora” (Frigotto, 2021, p. 128).

De acordo com Frigotto (2021, p. 130), o Brasil é

a sociedade onde se pratica o capitalismo mais selvagem no plano político, econômico, científico e educacional. Nenhum país do mundo está privatizando as riquezas nacionais, o assalto ao fundo público e o desmantelamento da educação pública e da ciência e tecnologia como o Brasil. Política praticada por um governo que explicitamente governa para os ricos e produz uma realidade social impiedosamente cruel e desumana. Ao mesmo tempo pequenos grupos ou indivíduos aumentam suas propriedades e riqueza, e alguns passando, em plena pandemia, a figurar entre os bilionários do planeta.

O cenário vivenciado não representou apenas novidades com o ERE, mas agravou a política implícita de “determinar a auto exclusão dos pobres dos institutos e das universidades” (Frigotto, 2021, p. 134), através vetos a políticas de acesso no campo educacional⁶⁶ até o avanço de projetos sobre educação domiciliar⁶⁷. Além de promover “não apenas a perda de pesquisas em andamento, mas da estagnação do desenvolvimento científico e tecnológico” (Frigotto, 2021, p. 130).

⁶⁶Bolsonaro vetou lei aprovada no congresso que destinava recursos para subsidiar internet de alunos de baixa renda, mesmo quando o ensino superior híbrido foi colocado como realidade e a legislação permitiu ao ensino médio a realização de 20% da carga horária por meio remoto (, e no ensino noturno de até 30% (Frigotto, 2021).

⁶⁷A discussão em torno do chamado *homeschooling* ganha corpo durante o governo bolsonaro, mesmo com todas as dificuldades evidenciadas durante a pandemia e a educação no contexto dos domicílios. A prática nomeia a educação escolar em casa, com responsabilidade integral dos pais, ou a partir da contratação de tutores designados, o ensino formal. A demanda pela aprovação da prática é proposta pela bancada evangélica é antiga e volta a tramitar no governo bolsonaro a partir de projetos de lei que buscavam descriminalizar, normatizar e regulamentar a prática (Farage, 2021b).

Para implementar as mudanças, foram publicados documentos como decretos, portarias e pareceres, tanto do Ministério da Educação quanto do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo diretrizes educacionais excepcionais a serem adotadas durante o período pandêmico. Entre estes documentos é importante citar a portaria MEC nº 343/2020 (Brasil, 2020e), que estabeleceu diretrizes para a substituição das atividades presenciais por não presenciais. A portaria também flexibilizou as exigências relacionadas ao cumprimento de carga horária e dos calendários acadêmicos, assim como de avaliações e acompanhamento dos alunos, além de orientar a adaptação de currículos e métodos de ensino para o formato remoto.

A Lei nº 14.040/2020 (Brasil, 2020n) estabeleceu as bases legais de continuidade da educação durante o período de calamidade pública, autorizando a adoção do ensino remoto emergencial na educação básica. Estabeleceu, também, a possibilidade de flexibilização das exigências quanto aos currículos, carga horária e calendário escolar. A legislação também assegura o atendimento adequado aos estudantes das redes públicas através de programas de apoio, alimentação, assistência e outros.

Apesar da continuidade do ensino a lei não abordou de forma significativa as desigualdades estruturais as quais os estudantes são submetidos em seus contextos familiares, como acesso à tecnologia e internet entre alunos em situações de vulnerabilidade social e econômica. Além disso, a realidade do docente e seus limites quanto à nova forma de compartilhar conhecimento é abordada de forma superficial, a partir de orientações de como adequar-se e sem garantias efetivas que possibilitassem o acesso aos meios necessários para realização das atividades não presenciais.

A redação da Lei nº 14.040 (Brasil, 2020n) é generalista e deixa de definir o conceito do ERE e de delimitar suas possibilidades, políticas públicas para alcançar os objetivos, caracterizar sua atuação, apenas designando o cumprimento da carga horária obrigatória como um dos principais pontos abordados.

O CNE publicou os Pareceres de número 5, 11, 15, todos de 2020 (Brasil, 2020i, 2020l, 2020o) com objetivo de estabelecer diretrizes e orientações para a educação básica e o ensino superior. Os pareceres realizaram orientações que buscavam adaptar ao ensino não presencial atividades acadêmicas e escolares e os currículos e metodologias utilizados.

A fragilidade da Lei nº 14.040 (Brasil, 2020n) em regulamentar a situação educacional em meio a pandemia e o caráter infraregal das publicações do MEC e do CNE abriram, ainda, precedente para que Estados e municípios, exercendo sua autonomia legislativa, regulamentassem a sua maneira as atividades pedagógicas no período. Embora tenha se

apresentado enquanto resposta necessária e imediata para enfrentar no âmbito educacional a crise causada pela pandemia, a lei deixou lacunas significativas no acesso ao direito à educação.

A pandemia teve impacto profundo na popularização da lógica do EaD no Brasil, com a adoção do ERE e a inauguração de um “novo normal” na educação oferecido em sua totalidade a partir de tecnologias digitais. Foi, também, agente importante na popularização ainda maior do termo EaD, mesmo com as divergências quanto à forma de implementação e regulamentação entre o ensino remoto emergencial adotado e a educação a distância, que registra expansão significativa nos últimos 10 anos.

As escolas representam para os filhos da classe trabalhadora espaço de aprendizado, mas, também, de proteção e cautela enquanto pais e responsáveis enfrentam o trabalho presencial (Farage; Da Costa; Da Silva, 2021). Além disso, é necessário reconhecer o espaço físico da escola no importante papel de garantir a alimentação de estudantes em vulnerabilidade e a realidade limitada e desigual do acesso tecnológico no país (Farage; Da Costa; Da Silva, 2021), em que nada disso foi considerado durante a pandemia, principalmente com a implementação do ERE.

Aspectos gerais da pandemia⁶⁸, tratados anteriormente neste texto, repercutem na política educacional e na adoção do ERE, trazendo para a conjuntura pandêmica desdobramentos na educação que se estendem desde as condições e qualidade de acesso ao direito à educação até a criação de condições para avançar com o projeto do capital para educação. Ademais, utiliza a educação enquanto instrumento para a hegemonia do capital com a naturalização de uma educação aligeirada, formativa, tecnicista e o enfraquecimento das instituições de ensino públicas, tanto na educação básica quanto superior.

O projeto do capital para a educação brasileira encontra na pandemia o cenário ideal para disseminar o uso das tecnologias digitais, justificando a adoção do ERE como saída viável para enfrentar a pandemia e se adaptar ao “novo normal”. Este projeto se traduz, para além da restrição no direito à educação condicionado na pandemia ao acesso à internet e uso das TICs, na ausência de políticas públicas para garantir o direito à educação, na flexibilização dos currículos e avaliações durante implementação do ERE e na mitigação dos desdobramentos da célere implementação do ERE no retorno à modalidade presencial.

⁶⁸Como o adoecimento pelo vírus ou pelo isolamento social; desemprego e situações de subemprego; o aumento do cuidado familiar com crianças, idosos e pessoas com deficiência; dificuldade no acesso às bibliografias; dificuldade ou ausência de equipamentos para acesso às atividades escolares remotas; suspensão de benefícios e auxílios como bolsas e restaurantes universitários e merenda escolar na educação básica; ausência de políticas de mitigação dos efeitos da pandemia (Farage; Da Costa; Da Silva, 2021).

Apesar de implementado nacionalmente o ERE se particulariza no contexto dos estados, municípios e Distrito Federal. As características das regiões, especialmente em relação ao Distrito Federal e sua condição cultural, política e institucional própria, apontam contornos específicos quanto ao enfrentamento da pandemia. Nesse sentido, mostra-se necessário analisar estas particularidades como caminho para compreender as complexidades da conjuntura da pandemia e de seu enfrentamento no Distrito Federal.

3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO DF NO PERÍODO 2019-2023

O cenário de enfrentamento da pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros desafios para o Estados e Municípios brasileiros e para o Distrito Federal, exigindo tomada de decisões locais. Neste sentido, foi reconhecida a competência concorrente e a tomada de providências normativas e administrativas dos estados, municípios e DF no enfrentamento do novo coronavírus⁶⁹, legitimando a atuação local dos entes federados. Nessa direção, governos locais adotaram medidas quanto às condições da região, particularizando a resposta à pandemia em todo país.

O capítulo 3 segue com os debates sobre a situação de pandemia trazendo a especificidade do Distrito Federal neste contexto. Isso porque, apesar de inserido na dinâmica nacional, o Distrito Federal apresenta dinâmicas específicas tendo em vista suas particularidades políticas, administrativas e institucionais. O hibridismo⁷⁰ vivenciado no Distrito Federal particulariza, ainda mais, a resposta local à pandemia, concentrando as decisões na articulação e resposta do governo distrital.

No entanto, antes de entrar na particularidade da pandemia e da educação no DF, faz-se necessário elucidar sobre seu processo de formação, seu significado administrativo, suas especificidades, inclusive no campo das políticas sociais. Compreender a realidade do DF e suas particularidades evidencia a sua importância na construção de políticas para o enfrentamento das condições conjunturais trazidas pela pandemia. Para além disso, cria possibilidades para compreender as condições estruturais que balizam o desenho e as disputas em torno das políticas sociais públicas, como a política educacional.

Neste capítulo serão analisadas as singularidades do território que atualmente abriga o Distrito Federal, destacando brevemente sua formação social, política e suas características político-administrativas. Este percurso visa esclarecer as particularidades da situação

⁶⁹O STF reconheceu a competência concorrente dos estados, municípios e DF na adoção de provisões normativas e administrativas no enfrentamento da pandemia, reafirmando o respaldo jurídico para decisões dos governos locais conforme as demandas sociais e de saúde. Segundo entendimento dos ministros, a União pode legislar sobre o tema, mas o exercício dessa competência deve resguardar a autonomia dos demais entes. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=441447&ori=1#:~:text=STF%20reconhece%20compet%C3%A2ncia%20concorrente%20de,pelo%20relator%2C%20ministro%20Marco%20Aur%C3%A9lio>. Acesso em: 10 dez 2024.

⁷⁰O "hibridismo" político e administrativo do Distrito Federal (DF) refere-se à combinação das características políticas e administrativas tanto dos Estados quanto dos Municípios, devido à sua condição singular na federação brasileira. De acordo com a Constituição Federal, no artigo 32, §1º, o Distrito Federal possui as competências legislativas atribuídas tanto aos Estados quanto aos Municípios, conferindo-lhe um caráter especial e características próprias que lhe conferem caráter especial. Atua como ente federal com mais poderes, com seus bens, suas competências e capacidades e acumula competências legislativas e tributárias de Estados e Municípios, possuindo a capacidade de autolegislação, autoadministração e autogoverno.

pandêmica na região, bem como a resposta distrital à crise, especialmente no que se refere à política educacional. Por fim, serão discutidos os desdobramentos da pandemia para a política educacional no DF, os desafios locais impostos pelo contexto pandêmico e de implementação do ERE e os aspectos de continuidade em relação ao período anterior à crise sanitária.

3.1. O território chamado Distrito Federal e suas particularidades

O Distrito Federal é um território localizado na região central do país que abriga a cidade de Brasília, capital do Brasil e sede do governo federal, e foi configurado a partir do desmembramento de terras do Estado de Goiás, a partir da doação para o Governo Federal (CODEPLAN, 2022). O território é marcado por sua importância institucional e política no país, abrigando a estrutura administrativa e política da capital federal no centro do país em resultado a amplas discussões e tentativas.

A criação do DF, unidade autônoma da federação, está diretamente ligada ao projeto de construção de Brasília para a transferência da capital do país para o Planalto Central, sendo inaugurada em 1960. Apesar de a interiorização da capital brasileira ter se dado na década de 1960, as discussões em torno da transferência da capital datam do período de proclamação da independência⁷¹, “sob a alegação de romper em definitivo com o empreendimento colonizador, maximizar a ocupação do território nacional e garantir a segurança do centro político-administrativo do país” (Grin; Silva; Abrucio, 2017, p. 5).

Apesar das referências em outros textos constitucionais, o caminho para a organização administrativa do DF foi instituído na Constituição Federal de 1969 (CODEPLAN, 2022). A conjuntura do período, que enfrentava o regime militar empresarial, contudo, reduziu a autonomia do DF, especialmente política, com prefeitos nomeados pelo presidente da república depois de aprovado pelo senado (Grin; Silva; Abrucio, 2017).

A construção de uma cidade no centro do país, contudo, não se deu apenas a partir de discussões e aprovações de dispositivos legais: a construção de Brasília foi marcada por um ritmo de trabalho extenuante, pelo isolamento no ambiente de obra, os fetiches com os salários, e também, pelo que Duarte (2017, p. 26) chama de “espírito de Brasília”, “amalgama de entusiasmo, idealismo, amizade e confiança”.

⁷¹ Menções de demarcação de território e transferência da capital para o planalto central, entre outras leis menores, estão presentes nas constituições de 1891, 1934 e 1946 (CODEPLAN, 2022), tendo, em 1891 a definição “uma área de 14.400 quilômetros quadrados, no planalto central, onde deveria ser abrigada a nova capital da federação a ser transformada em um novo Estado” (Grin; Silva; Abrucio, 2017, p. 5).

Duarte (2017) descreve o período chamando a atenção para a contradição do discurso sobre o que os operários, empreiteiros, arquitetos, engenheiros, vivenciaram em Brasília durante a construção da capital. A rotina marcada pelo consumo frequente de bebidas alcoólicas, situações de violência, uso de armas e prática de crimes conviveram com perspectivas de melhoria “palpáveis a todos” (Duarte, 2017, p. 28).

Brasília em construção era o espaço do malandro, do sonhador, do aventureiro, do estrangeiro e do candango (na raiz quimbundo: “ruim”, “ordinário”, “vilão”). As regiões de fronteira, indeterminadas e indefinidas, aparecem como eldorados para todos os desarraigados que podem estabelecer-se ali. Todos eles sós, individualizados, sem boas maneiras, “cada um por si”, “na rua”. Ao mesmo tempo, submetidos a uma organização moderna (a Novacap), controlados patriarcalmente por um autocrata governante de um microterritório (Israel Pinheiro), em contato com tecnologia de ponta, com processos de disciplinarização, e com a dinâmica da circularidade cultural (a troca entre erudito e popular).

Para o Duarte (2017, p. 35), Brasília foi “exemplo de uma aventura moderna na periferia capitalista”, onde o trabalho pesado se metamorfoseou no imaginário e memória dos trabalhadores, em oportunidade, escolha e prazer. Esse ideário construído em torno da construção da capital, contudo, não se deu livre de desafios e dificuldades enfrentadas por estes mesmos trabalhadores, vindos de diversas partes do país.

A despeito do sonho e da concepção de modernidade que esteve presente na construção de Brasília, a transferência da sede do governo federal para o centro do país se deu junto a um forte movimento migratório de trabalhadores e suas famílias. A cidade planejada enfrentou problemas de carência habitacional desde antes da inauguração da capital e o grande fluxo de migrações para a região impulsionou a criação de novas cidades para abrigar os contingentes, fora do Plano Piloto e das moradias regulares (Doyle, 1996).

Trabalhadores que vieram à capital foram marginalizados para as periferias de Brasília, em regiões distantes e sem infraestrutura, criando cidades como Taguatinga e Ceilândia (Doyle, 1996). As moradias regulares foram mercadificadas desde a criação da capital, mesmo a região estando sob propriedade estatal constituindo um setor imobiliário subordinado à lógica capitalista. Moradias se materializaram enquanto mercadoria que, no cenário da capital, foi (e é) comercializada em consequência da contínua situação de pobreza e exclusão vivenciada na região.

A distribuição de moradias obedece às leis gerais da distribuição e produtos, e a segregação urbana dá-se em Brasília de forma semelhante ao que acontece em diversas outras cidades brasileiras. A diferença é que aqui ela é bastante nítida e marcada. As cidades satélites, que abrigam mais de 70% da população, localizam-se a muitos quilômetros de distância do centro e umas das outras (Doyle, 1996, p.118-119).

Com o movimento de redemocratização e o fim do período ditatorial, a autonomia político-administrativa do DF é de fato instituída e a população passa a exercer o direito democrático de eleger representantes (Grin; Silva; Abrucio, 2017). As primeiras representações da unidade da federação foram eleitas para a Assembleia Nacional Constituinte, em 1986, e para governador do Distrito Federal em 1990 (Grin; Silva; Abrucio, 2017).

A região foi criada com o objetivo específico de abrigar a capital do Brasil e têm características federativas próprias, diferenciando-se de outros entes não apenas quanto à sua formação social e territorial, mas principalmente em relação a sua política administrativa e legislativa e no financiamento e condução de políticas públicas. As competências administrativas são estabelecidas na CF de 1988, definindo que “no Distrito Federal é vedada a divisão em Municípios e que Brasília é a capital do país”, além de determinar que “ao Distrito Federal são atribuídas as competências legislativas reservadas tanto aos Estados como aos Municípios” (CODEPLAN, 2022, p. 16).

O formato federativo estabelecido no texto constitucional

conferiu ao DF autonomia política, fiscal e administrativa, assim como concedeu-lhe um status jurídico e institucional próprio. União, Estados, DF e Municípios compõem os níveis de governo, configurando uma Federação trina em que a Capital Federal assume prerrogativas estaduais e municipais (Grin; Silva; Abrucio, 2017, p. 10).

Ademais, o texto constitucional de 1988 definiu as estruturas políticas do DF, a existência da Câmara Legislativa (Brasil, 1988), também determinou a realização de eleições para Governador e Deputados Distritais junto às eleições estaduais e apontou as competências da União na organização e manutenção do Poder Judiciário, Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios e a Defensoria Pública dos Territórios, além da polícia civil, penal, militar e o corpo de bombeiros militar do DF (CODEPLAN, 2022).

Segundo a Lei Orgânica do DF (DISTRITO FEDERAL, 1993), a região distrital tem autonomia política, administrativa e financeira, possuindo orçamento próprio, governador e representantes distritais designados por meio de eleição, além da autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração pública. A atual divisão territorial e administrativa é resultado de decretos e leis⁷² que definiram a estrutura administrativa, desde a Prefeitura do Distrito Federal até a reestruturação em RAs

⁷²O Decreto nº 43, de 1961, tratava da estrutura administrativa da prefeitura do DF, definindo 7 subprefeituras: Planaltina, Taguatinga, Sobradinho, Gama, Paranoá, Brazlândia e Núcleo Bandeirante. A reestruturação administrativa ocorreu em 1964, com a lei nº 4.545, que depôs sobre a divisão territorial em 8 RAs: Taguatinga, Planaltina, Sobradinho, Brazlândia, Gama, Jardim, Paranoá e Brasília (CODEPLAN 2022).

(CODEPLAN, 2022). As Regiões Administrativas, subdivisões do território, não tem autonomia de legislar ou criar política tributária e o governador do DF é responsável por designar seus administradores.

A região central do país e sede da capital federal apresentou crescimento acelerado superando o planejamento de Lúcio Costa⁷³. As 7 subprefeituras definidas em 1961 se subdividiram (CODEPLAN, 2022) e constituem atualmente 35 Regiões Administrativas⁷⁴ com limites físicos que definem a jurisdição da ação governamental, para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos.

O crescimento do número de RAs acompanhou o crescimento da População do DF. Em 1991 haviam 1.598.415 habitantes, em 2000 eram 2.043.169, distribuídos em 19 RAs. Já em 2010, a população era de 2.570.160 e, em 2021, o IBGE estimou a população do DF em 3.091.667 habitantes, habitando as atuais 33 Regiões Administrativas (CODEPLAN, 2022, p. 22)

Na divisão territorial do DF a cidade de Brasília, única cidade do DF e capital do país, se encontra na região administrativa do Plano Piloto e é considerada um importante centro político ao sediar a capital federal e o governo distrital (Grin; Silva; Abrucio, 2017). A cidade é enaltecida pela imponência e beleza da moderna arquitetura local⁷⁵ e recebeu o título de Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura da Unesco em 1987, em razão da sua marca arquitetônica mundialmente reconhecida.

A atual divisão administrativa do DF e seus respectivos anos de fundação, com regiões fundadas antes da inauguração de Brasília, podem ser vistos no Quadro 2, a seguir. Além disso, compõe o Quadro 2 informações quanto ao rendimento bruto domiciliar mensal médio por RA em julho de 2021, segundo dados da PDAD 2021.

⁷³A proposta inscrita pelo urbanista Lúcio Costa venceu o concurso nacional do Plano Piloto de Brasília e estabeleceu o projeto urbanístico para a capital federal no Planalto Central. O projeto considerou um crescimento demográfico de 500 mil habitantes em 2000, número que em 1970 já havia sido superado, registrando no ano 546.015 pessoas no DF (CODEPLAN, 2022).

⁷⁴As Regiões Administrativas do DF surgiram, de fato, em 1964, quando sancionada a reestruturação administrativa do DF com a Lei nº 4.545 (Brasil, 1964) que dividiu o território do DF, à época, em oito RAs, a saber: Taguatinga, Planaltina, Sobradinho, Brazlândia, Gama, Jardim, Paranoá e Brasília. Desde então, com a expansão das cidades, foram inauguradas outras RAs, constituindo atualmente 35 regiões. Mais informações quanto às regiões administrativas do DF e suas normas de criação podem ser consultadas nas plataformas online do Governo do Distrito Federal. Disponível em: <https://segov.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Aniversario-RAs.pdf>. Acesso em: 10 dez 2024.

⁷⁵Reportagem da Agência Brasília, agência de notícias do GDF, aborda o título de Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, da Unesco, recebido pela capital em 1987 em razão de sua arquitetura, referência mundial. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2024/04/16/viva-brasilia-64-anos-marco-na-arquitetura-modernista-mundial/>. Acesso em 09 dez 2024.

Quadro 2 - Regiões Administrativas do DF e ano de fundação

RA Nº	NOME DA RA	FUNDAÇÃO	RENDIMENTO BRUTO DOMICILIAR- jul/2021
I	Plano Piloto	1960	R\$ 14087,02
II	Gama	1960	R\$ 5034,37
III	Taguatinga	1958	R\$ 5816,33
IV	Brazlândia	1933	R\$ 3425,65
V	Sobradinho	1960	R\$ 6010,84
VI	Planaltina	1859	R\$ 3114,17
VII	Paranoá	1957	R\$ 2843,63
VIII	Núcleo Bandeirante	1956	R\$ 5486,03
IX	Ceilândia	1971	R\$ 4491,07
X	Guará	1969	R\$ 7978,96
XII	Cruzeiro	1956	R\$ 9858,61
XII	Samambaia	1989	R\$ 4128,25
XIII	Santa Maria	1993	R\$ 3813,85
XIV	São Sebastião	1993	R\$ 2649,47
XV	Recanto das Emas	1993	R\$ 3216,29
XVI	Lago Sul	1960	R\$ 31322,91
XVII	Riacho Fundo I	1990	R\$ 5101,61
XVIII	Lago Norte	1960	R\$ 15867,10
XIX	Candangolândia	1956	R\$ 5612,47
XX	Águas Claras	2003	R\$ 14056,73
XXI	Riacho Fundo II	1995	R\$ 3863,50
XXII	Sudoeste/Octogonal	2003	R\$ 15390,62
XXIII	Varjão	2003	R\$ 2907,20
XXIV	Park Way	1961	R\$ 18138,22
XXV	SCIA	2004	R\$ 2014,03
XXVI	Sobradinho II	1961	R\$ 3808,85

RA Nº	NOME DA RA	ANO DE FUNDAÇÃO	RENDIMENTO BRUTO DOMICILIAR- jul/2021
XXVII	Jardim Botânico	2004	R\$ 14908,43
XXVIII	Itapoã	2005	R\$ 2475,62
XXIX	SIA	2005	R\$ 5998,42
XXX	Vicente Pires	2009	R\$ 7775,30
XXXI	Fercal	1956	R\$ 2186,12
XXXII	Sol Nascente/Pôr do Sol	2019	R\$ 2188,30
XXXIII	Arniqueiras	2019	R\$ 7052,86
XXXIV	Arapoanga	2022	Indisponível
XXXV	Água Quente	2022	Indisponível

Fonte: elaboração própria.

A chegada dos trabalhadores no território, contudo, demandou novas estruturas e instituições, necessárias para atender as demandas dos trabalhadores e de suas famílias, que posteriormente viriam acompanhá-los nesta jornada. Dentre os desafios do período esteve latente a necessidade de elaborar um sistema educacional que, além de atender à necessidade por educação, também estivesse alinhado com a proposta moderna da nova capital.

No território que hoje constitui o Distrito Federal, as primeiras escolas datam de antes da inauguração de Brasília e da transferência da capital federal para o Planalto Central, localizadas no então Estado de Goiás. É, contudo, com a mudança da capital para a região que são criadas as primeiras escolas para atender a demanda surgida com a construção da capital e a vinda de operários e seus filhos (DISTRITO FEDERAL, 2021).

O ensino primário entre 1957 e 1959, período que antecede à inauguração da capital, foi organizado e mantido pela Novacap⁷⁶, com a criação de “escolas provisórias” para atender a demanda de uma cidade em construção (Pereira, 2015). As escolas eram precárias, emergenciais, improvisadas, funcionavam nos acampamentos onde residiam os trabalhadores e foram criadas para atender basicamente os filhos dos funcionários das empresas de construção civil (Pereira, 2015).

⁷⁶A Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil, conhecida como Novacap, foi criada pela Lei nº 2.874 de 19 de setembro de 1956, com o objetivo de representar o poder público no planejamento, coordenação e execução da construção de Brasília.

A educação na capital acompanhou o desenvolvimentismo em voga durante a construção da cidade modernista, levando ao aspecto educacional um longo planejamento de um sistema de educação pública (Anjos, 2022). Pensada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sob gestão de Anísio Teixeira, o planejamento educacional da nova capital foi atribuído ao educador (Pereira, 2015; Anjos, 2022). Inspirado nas experiências de projetos implementados em Salvador, Anísio Teixeira elaborou o Plano de Construções Escolares de Brasília, publicado em 1961, que “visava à adequação do sistema educacional ao estado democrático moderno” (Pereira, 2015, p. 95).

O documento *O Planejamento do Sistema Escolar Público de Brasília*⁷⁷, apresentou o projeto de educação que estava sendo proposto para a educação da nova capital: “um sistema de ensino público moderno, ousado e inovador, do jardim de infância à universidade e em diálogo com o projeto urbanístico da cidade” (Anjos, 2022, p. 89). As propostas do documento retomaram a experiência de Anísio Teixeira em Salvador e defenderam a educação integral a partir da frequência alternada nas escolas classe, de ensino regular, e nas escolas parque, de educação complementar, artística, física e recreativa (Anjos, 2022). Ainda, incluíram a educação infantil na oferta pública em um período histórico em que esta etapa educacional representava situação de privilégio no país, a partir dos centros de educação elementar, jardins de infância, plenamente integrados à educação (Anjos, 2022).

Dessa feita, as duas primeiras etapas da educação pública brasiliense seriam de ensino integral, tornando a escola, mais que uma instituição de instrução, um espaço de verdadeira socialização da infância e da juventude. Para o ensino superior, propunha-se a criação da Universidade de Brasília, formada por institutos e faculdades, além de centros de recreação e desportos. Aos institutos caberia o ensino científico básico e especializado, e às faculdades, a formação intelectual e o adestramento profissional (Anjos, 2022, p. 90)

As propostas apresentadas na sistematização de *O Planejamento do Sistema Escolar Público de Brasília* foram revisadas e o documento final foi divulgado, *Plano de Construções Escolares de Brasília* de Anísio Teixeira, apresentando mudanças importantes no que se refere ao alcance das proposições. Anjos (2022, p. 90) ressalta a retirada da formação de professores e a incorporação de uma forma de alcance “bem mais modesta”, evidenciando as revisões feitas no projeto inicial. Segundo Anjos (2022, p. 90)

⁷⁷O documento foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão do Inep, apresentando as propostas para a educação na capital federal. O documento foi publicado em 1959, por Paulo Almeida Campos, um ano antes da inauguração da capital. Segundo Anjos (2022), Paulo Almeida Campos foi um dos técnicos do Inep que viajavam à Brasília, na época da construção da capital, para acompanhar e ajudar a materializar a proposta idealizada por Anísio Teixeira.

constava, em 1959, a previsão da instalação de institutos de educação, para formação inicial e continuada de professores (com escolas de aplicação), elemento que, posteriormente, foi retirado do sistema de ensino, sendo essa a única menção a essa importante instituição formadora do magistério na fase de planejamento do projeto educacional de Brasília.

Para Pereira (2015) o sistema educacional implantado na capital e proposto por Anísio Teixeira e a considerada primeira escola pública do DF, Escola Júlia Kubitschek, inaugurada na Candangolândia, mostram consonância com o ideal arquitetônico de Brasília (Pereira, 2015). A idealização proposta por Anísio Teixeira alinhava o modernismo que se pretendia implementar com a construção de Brasília a novas concepções, não apenas quanto às proposições pedagógicas, mas também à concepção arquitetônica de prédio escolar (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Segundo o sistema educacional idealizado, a escola deveria atender as obrigações impostas às escolas pelas necessidades cada dia maior da sociedade, considerando as especificidades de cada nível de ensino, bem como o convívio social. Além de defender a gratuidade do ensino, o educador apresentou uma nova abordagem de educação, na qual, dentro de suas convicções, um aumento no tempo escolar resultaria em melhor qualidade nas práticas educativas. Na sua concepção o ambiente escolar deveria abranger um conjunto de edifícios com funções diversas a fim de atender as necessidades de ensino (Distrito Federal, 2021, p. 11)

O modernismo proposto para a arquitetura da capital e ao seu sistema educacional, contudo, não refletiu as articulações políticas e a participação popular na capital. Isso porque os governadores do Distrito Federal foram designados até 1990 em ação direta pelo presidente, marcando a trajetória política da nova capital pela ausência de participação popular até as eleições de 1990. Quanto à trajetória da cultura política do Distrito Federal, Imperatori (2022) esclarece a participação popular nas eleições para o Congresso Nacional apenas em 1986, 16 anos após a criação do DF. É, ainda, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que o DF conquista autonomia política, podendo eleger governador e vice, além de deputados distritais para a Câmara Legislativa (Imperatori, 2022).

Mesmo após as eleições de 1990, os governos do DF foram marcados por fortes traços de patronagem e trocas assimétricas, construindo laços em torno de práticas clientelistas. Imperatori (2022) ressalta a predominância de traços patrimonialistas, clientelistas e assistencialistas na cultura política do DF desde o primeiro mandato governamental, apesar de momentos de ampliação da participação social. Estes traços são evidenciados na doação de lotes na periferia de Brasília e na relação com o empresariado, marcada por benefícios fiscais e concessões, além de casos de corrupção e desvio de recursos públicos (Imperatori, 2022).

Imperatori (2022, p. 248) ressalta que “esses laços são especialmente funcionais em situações nas quais a estrutura formal das instituições é fraca e incapaz de fornecer, de modo constante e estável, bens e serviços” (Imperatori, 2022, p. 248). Tais análises se conectam com o debate sobre o padrão de desenvolvimento capitalista dependente no Brasil, especialmente com a dinâmica das classes diante da dependência, em que a dominação burguesa, em sua dupla face, assume, com autonomia relativa, os rumos da vida em sociedade, excluindo a classe trabalhadora dos processos decisórios e democráticos, conforme analisado no capítulo 1 desta dissertação

Ademais, casos de corrupção generalizaram a descrença nos atores democráticos e na esfera pública enquanto reguladora da ordem. Imperatori (2022) ressalta também que, embora a fragilização dos valores democráticos esteja presente na cultura do DF, estudos apontam a organização de grupos para mobilização coletiva na luta por direitos, especialmente em regiões periféricas. Sobre tais valores democráticos, a autora analisa que estes são considerados fragilizados devido ao pouco envolvimento e participação popular em atividades reivindicatórias, sendo mais evidente “[...] em regiões periféricas, com maiores índices de pobreza e precariedade no acesso a serviços públicos” (Imperatori, 2022, p. 256).

O regime híbrido⁷⁸ vivenciado no DF, que particulariza a administração e financiamento no DF e também as relações entre Estado e sociedade civil, apontam para particularidades quanto à condução e conformação de políticas públicas, assim como para a efetivação do financiamento. É evidenciado na mescla entre características municipais, possuir lei orgânica e não constituição estadual e a capacidade de criar distritos (RAs), e características estaduais, como a desvantagens em relação à autonomia administrativa (Grin; Silva; Abrucio, 2017). Ademais possui características políticas e institucionais de fato híbridas, como a Câmara Legislativa do DF, criação que adequa à condição distrital as Câmara de Vereadores, dos municípios, e as Assembleias Legislativas, realizadas nos governos estaduais (Grin; Silva; Abrucio, 2017).

As políticas sociais públicas se organizam no Distrito Federal, a partir dos anos 1990, permeadas pela lógica da reorganização do Estado, retração das políticas sociais e deslocamento da responsabilidade no enfrentamento das expressões da questão social para a sociedade civil⁷⁹

⁷⁸Como explicitado anteriormente em nota de rodapé n. 61, o DF é marcado por um regime híbrido administrativo e institucional, pois mescla características de Estado e Municípios. Imperatori (2022) contudo, apresenta também a presença do hibridismo na cultura política do DF, trazendo repercussões para as “relações entre o Estado e sociedade civil, a constituição de espaços participativos e o reconhecimento de direitos de cidadania” (Imperatori, 2022, p. 240).

⁷⁹Imperatori e Neves (2021) esclarecem que durante a década de 1990 e o advento do projeto neoliberal houve a expansão do apelo à filantropia e solidariedade e o crescimento de organizações não governamentais e associações

vivenciado no contexto nacional, além do seu hibridismo político e institucional. A lógica neoliberal atua nas políticas sociais públicas do DF estabelecendo com a sociedade civil, em diferentes espaços,

relações com o Estado que oscilam entre a parceria, inclusive por meio de transferência de recursos público para a prestação de serviços; e uma ação reivindicatória e de controle democrático na luta pela ampliação de direitos e serviços públicos (Imperatori, Neves, 2021, p. 288).

O DF parece se beneficiar da sua condição híbrida quanto à arrecadação de impostos na região. Por não ter municípios, não realiza transferências estaduais de ICMS e IPVA além de receber transferências específicas pela sua condição especial, sendo amparado financeiramente pela União.

Quanto aos impostos estaduais o DF pode instituir e cobrar o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis ou Doação de Bens e Direitos (ITCD) e Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal (ICMS). Impostos de responsabilidade municipal também cabem ao DF: Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), Imposto sobre a Transmissão Inter Vivos de Bens Imóveis (ITBI) e Imposto sobre Serviços (ISS) (Grin; Silva; Abrucio, 2017, p. 13).

Além de outras taxas, o DF recebe repasse do Fundo Constitucional do Distrito Federal (FCDF) que, sobretudo em relação à educação e saúde, tem autonomia diante dos recursos deste fundo (Grin; Silva; Abrucio, 2017).

O impacto deste hibridismo político- institucional, evidenciado pela concentração de competências tributárias estaduais e municipais, somado aos repasses do FCDF, tende a impactar diretamente o desenvolvimento econômico do DF e a qualidade de vida da sua população. Prova disso, está na evolução do Índice de Desenvolvimento Humano calculado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada com base nos Censos Demográficos do IBGE: elevou-se 0,616, em 1991, para 0,725, em 2000, e atingiu 0,824, em 2010. Isso representa o melhor IDH entre os estados da federação e o 9º melhor se comparado com os 5570 municípios brasileiros. O Produto Interno Bruto per capita do DF registrado em 2014 foi o mais alto entre as unidades da federação, chegando a ser cerca de 2,4 vezes maior do que o PIB per capita nacional (Grin; Silva; Abrucio, 2017, p. 15).

No âmbito da cultura política o hibridismo é evidenciado na coexistência do conservadorismo e de experiências de participação popular (Imperatori, 2022). Convivem no cenário distrital práticas clientelistas, assistencialistas e patrimonialistas, e uma esfera pública formal de modelo democrático, que não diverge muito da totalidade da realidade brasileira, mas

voluntárias. Para as autoras, “Sociedade civil torna-se sinônimo de terceiro setor e vai se consolidando enquanto ator fundamental nas políticas sociais brasileiras” (Imperatori, Neves, 2021, p. 288)

que também assume suas singularidades no território do DF. A tentativa de articulação local na luta por direitos, mesmo que distante de uma articulação ampliada da classe trabalhadora, se dá em meio a uma hegemonia política de base antidemocrática, autoritária, conservadora e clientelista (Imperatori, 2022).

A luta por direitos é, portanto, atravessada por mecanismos antidemocráticos, que tentam tornar invisível o ativismo dos sujeitos que reforçam uma cultura participativa enquanto única forma de resistência da sociedade civil frente a uma cultura política brasileira fundada no favor e no autoritarismo, jamais nos direitos sociais (Imperatori, 2022, p. 257)

Na sua condição híbrida, o DF tem um duplo papel na implementação de políticas sociais, ampliando as obrigações distritais reservadas, em outras regiões brasileiras, aos estados e municípios. Na educação brasileira as competências, repartidas entre estados e municípios, são concentradas no governo do DF, com responsabilidade sobre o Ensino infantil, fundamental e médio. A previsão de recursos destinados à política educacional é estabelecida na lei que institui o FUNDEB que, além de prever percentual de receitas arrecadadas, define complemento da União (Grin; Silva; Abrucio, 2017).

Com a pandemia da Covid-19 toda dinâmica social foi complexificado, afetando entre outros âmbitos a educação nacional e distrital. Desse modo, a seguir discutiremos sobre o cenário adverso da pandemia no território do Distrito Federal e o agravamento das históricas desigualdades sociais nele localizadas.

3.2 A pandemia no Distrito Federal: agravamento das desigualdades já existentes

O contexto de enfrentamento da COVID-19 no Distrito Federal se particularizou a partir da atuação do governo distrital que se deu, seguindo o movimento nacional de tomada local de decisões quanto ao enfrentamento da doença, a partir da dinâmica política, administrativa e cultural da região. As decisões locais, concentradas na figura do governador distrital, evidenciaram uma atuação que variou em abrangência e grau e se realizou marcada por necessidades econômicas locais. O governador do DF, Ibaneis Rocha, investiu em medidas de enfrentamento da pandemia que podem ser agrupadas em 3 categorias:

recomendação ou determinação do isolamento e do distanciamento social; ampliação da capacidade de atendimento dos serviços de saúde; e ações de saúde pública mais clássicas para enfrentamento a epidemias, como mapeamento e vigilância dos casos suspeitos e confirmados (Rennó *et al.*, 2024, p. 40)

Na tentativa de conter o avanço do contágio, o Decreto nº 40.509 (DISTRITO FEDERAL, 2020a) publicado no DODF em 11 de março de 2020 (mesmo dia em que a pandemia foi declarada pela OMS), indicou o início das restrições no DF, a priori por 5 dias. Suspensão de realização de eventos, determinação de distanciamento em bares e restaurantes, horário especial de funcionamento, suspensão de aulas nas redes pública e privada, foram algumas das medidas tomadas. As restrições seguiram, após período inicial, prorrogadas por novos decretos, determinando, ainda, novas restrições.

As medidas de enfrentamento se materializaram objetivamente no DF com a construção de hospitais de campanha⁸⁰, distribuição de insumos de proteção para a população, além de outras medidas como: liberação de crédito para empresas; medidas administrativas para reduzir redução de atendimentos presenciais em órgãos do GDF; suspensão de atividades culturais; higienização intensificada no metrô e limpeza nos ônibus; fornecimento de comida para viagem em restaurantes comunitários; ações de fiscalização em farmácias contra preços abusivos; elaboração de planos de contingência; entre outras⁸¹. O GDF, inclusive, adotou toque de recolher⁸² e bloqueou o passe estudantil⁸³.

As ações de enfrentamento do governo, no entanto, apesar de acima da média do índice do governo federal, indicaram que “o índice de rigidez das políticas de distanciamento social no DF se manteve, durante 2020 e 2021, abaixo da média nacional de outros estados e municípios” (Rennó *et al.*, 2024, p. 36). As primeiras medidas de isolamento e distanciamento social foram implementadas enquanto emergência pública, antes mesmo da constatação da pandemia em curso, o que parece ter sido acertado quanto ao contágio que se mostrava acelerado no cenário nacional.

⁸⁰A construção de hospitais de campanha no DF foi referência no cenário nacional de enfrentamento da pandemia da COVID-19, sendo realizado contrato emergencial para fornecimento de equipamentos e recursos humanos por empresa, necessários no atendimento de pacientes. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/08/31/hospitais-de-campanha-do-df-sao-exemplos-para-o-pais/>. Acesso em: 10 dez 2024.

⁸¹Disponível em: <https://www.planopiloto.df.gov.br/2020/03/17/coronavirus-confira-aqui-o-que-o-gdf-faz-para-combate-lo/>. Acesso em: 10 dez 2024

⁸²Durante a segunda e mais agressiva onda de contágio no DF, ano de 2021, o governo distrital adotou “toque de recolher” entre as 22h e 5h. Detalhes sobre a medida podem ser encontrados na publicação da Agência Brasília. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2021/03/08/df-decreta-toque-de-recolher-entre-22h-e-5h/>. Acesso em: 10 dez 2024

⁸³O passe livre estudantil, benefício conquistado por estudantes do DF, ficou bloqueado desde o início da pandemia, em março de 2020 até agosto de 2021, no retorno escalonado à modalidade presencial. Reportagem da EBC registra a volta do funcionamento. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-08/no-df-o-passe-livre-estudantil-volta-funcionar-partir-desta-quinta>. Acesso em: 10 dez 2024

Além disso, Rennó *et al.* (2024) constatou que, apesar de célere na tomada de decisões quanto à restrição de circulação de pessoas no início da pandemia, existiram movimentos de abertura em momentos críticos, com altas taxas de transmissão e incidência (Rennó *et al.*, 2024). Segundo a análise do Rennó *et al.* (2024), houve um duplo movimento no sentido das ações voltadas ao enfrentamento da pandemia, “ora seguindo estritamente recomendações técnicas de epidemiologistas, ora relaxando medidas sem tanto respaldo científico”, num movimento associado “às pressões de perda de receita de ICMS e ISS” (Rennó *et al.*, 2024, p. 36).

A suspensão das atividades presenciais impactou a produção e distribuição de mercadorias e serviços, desestruturando diversos setores do Brasil e mundo, levando a repercussões no contexto macroeconômico. Os resultados repercutiram na situação fiscal precária, já marcada por ajustes e limites fiscais, no financiamento das políticas públicas sociais públicas e no poder de compra de parcela da população. Nesse sentido, Rennó *et al.* (2024) relaciona a flexibilização no DF com a insegurança quanto à situação fiscal.

A relativização de medidas restritivas ocorreu em períodos de queda na arrecadação de impostos pelo GDF, com diminuição do padrão de distanciamento ao longo do segundo semestre de 2020 e durante 2021 (Rennó *et al.*, 2024). A predominância do setor de serviços no DF, que engloba o comércio, foi impactada por restrições do período (Rennó *et al.*, 2024), repercutindo na situação fiscal.

Os dados comparados entre valores arrecadados com ICMS e ISS em 2020 e valores arrecadados em 2019 no mesmo período pelo GDF mostram forte perda de recursos entre abril e junho. Em maio de 2019, por exemplo, o GDF arrecadou cerca de 982 milhões de reais, contra apenas 776 milhões no mesmo mês de 2020, duzentos e seis milhões a menos. À medida que avançavam os casos confirmados de COVID-19, a situação fiscal se deteriorava (Rennó *et al.*, 2024, p.45)

A atuação de Ibaneis Rocha se deu, ainda, em consonância ao negacionismo do governo bolsonaro, minimizando a situação de pandemia mesmo depois do avanço significativo da doença no DF⁸⁴. A relativização das medidas acompanhou o discurso do governador e, mesmo em um cenário de avanço da incidência da doença sobre a população do DF, o índice de

⁸⁴Ibaneis Rocha, governador do DF, declarou a pandemia da covid-19 como uma gripe e relativizou o enfrentamento da doença que causou uma pandemia mundial. Fez declarações quanto a possibilidade à época, 30 de junho de 2020, de reabertura total de bares e restaurantes, minimizou o sofrimento daqueles que sofreram os impactos da contaminação e a respeito dos leitos em hospitais do DF. Segundo reportagem do G1, até a data da reportagem o DF contabilizava 578 óbitos e 47,6 mil infectados. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/30/vamos-tratar-como-uma-gripe-diz-ibaneis-sobre-casos-de-covid-19-no-df.ghtml>. Acesso em: 04 fev 2025.

restrições diminuiu (Rennó *et al.*, 2024). Segundo Rennó *et al.* (2024), o afrouxamento das medidas restritivas se deu ao passo que o DF perdia a capacidade de arrecadação entre abril e junho de 2020.

O ano de 2021 foi marcado por novos enfrentamentos quanto a pandemia da COVID-19. Uma nova variante trouxe ao DF novo pico da pandemia e, em meio a segunda e mais agressiva onda de contágio e mortes, a retomada de restrições, também no DF, representou repercussões significativas na atividade econômica e renda (Rennó *et al.*, 2024). A nova onda se deu após o início da vacinação, em janeiro de 2021, marcada no DF dificuldades no acesso e distribuição. Protocolos de agendamento digital dificultaram o acesso de parte da população e restrições quanto as prioridades retardaram a vacinação na região (Rennó *et al.*, 2024).

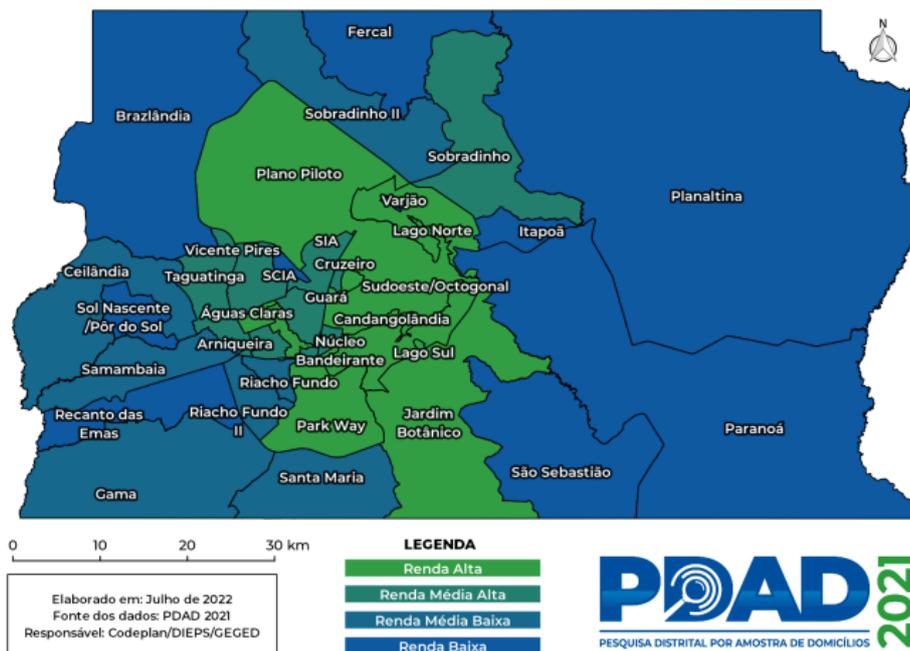
O setor privado de saúde também teve expressiva participação no enfrentamento da pandemia no Distrito Federal que, apesar da predominância do setor público no enfrentamento da pandemia, concentrou o maior crescimento na quantidade de leitos de internação disponíveis e a disponibilidade de equipamentos entre o setor (Rennó *et al.*, 2024). Entre 2019 e 2021 os estabelecimentos de saúde expandiram 48%, dos quais 97% são de entidades empresariais, vinculados ao setor privado (Rennó *et al.*, 2024). Nesse cenário

o GDF executou 1,694 bilhões de reais em despesas associadas à COVID-19, na forma de serviços ou benefícios à população do DF. A ajuda do Governo Federal foi fundamental, já que 47% das despesas (798 milhões) foram oriundas de recursos federais transferidos. Do total de recursos aplicados, cerca de 82% foram destinados a empresas privadas ou entidades sem fins lucrativos, sendo que, deste total, 74% tiveram como credor uma instituição do próprio DF, o que representou um total de 1,026 bilhões (Rennó *et al.*, 2024, p. 36)

Para a população no DF a pandemia refletiu desigualdades estruturais, com repercussões no enfrentamento do vírus e na letalidade da doença. As condições de moradia, desde a construção da capital, evidenciaram a marginalização da pobreza para os limites do distrito, concentrando maior riqueza na região central. O risco de morte por infecção pelo vírus da COVID-19 acompanhou as desigualdades sociais e econômicas do DF e seu enfrentamento foi agravado pela profunda desigualdade econômica entre as RAs vivenciada no território.

A marginalização da pobreza para a periferia do DF, distante da capital federal, expõe a perversidade histórica da concentração de riqueza nas regiões centrais do DF, expressa atualmente em uma grande desigualdade de renda, acesso à saúde, segurança alimentar, vivenciada no território. A concentração de riqueza na região central do DF é visualmente representada e pode ser vista no Mapa 1 a seguir.

Mapa 1 – Grupos de renda: PDAD 2021



Fonte: PDAD 2021, CODEPLAN.

Os grupos com Renda Alta, segundo a PDAD 2021, são os representados em verde, posicionados na região central do DF, próximos à cidade de Brasília. As regiões de Renda Baixa estão representadas na cor azul, marcando toda a periferia do mapa do DF. Quando analisado o rendimento bruto domiciliar mensal médio, conforme apresentado no Quadro 2, é possível identificar em números a centralidade da riqueza e a significativa desigualdade de renda vivenciada na região.

A RA Lago Sul registrou um rendimento bruto domiciliar médio de mais de 31 mil por mês no mesmo ano, 2021, em que a Estrutural, localizada na pesquisa junto à região do SCIA, registrou R\$ 2.014,03 de rendimento bruto domiciliar mensal médio (CODEPLAN, 2022). Quanto a renda média do trabalho os dados seguem a tendência apresentada: Lago Sul apresenta a maior renda bruta média do trabalho e a Estrutural a menor, entre as RAs do DF em julho de 2021 (CODEPLAN, 2022).

A desigualdade de renda se articula a outras expressões deste contexto, vivenciadas no território, evidenciando que as condições de renda expressam apenas uma das estruturas da desigualdade estrutural local. A região do Lago Sul, de maior renda registrada na PDAD 2021, tem a menor concentração de pessoas negras em todo DF, 32,7% (CODEPLAN, 2022). O extremo oposto também se faz válido: a região da Estrutural, de menor rendimento bruto domiciliar mensal médio, é a região com a maior concentração de pessoas negras (pretas e

pardas) do DF. Na Estrutural a população tem característica majoritariamente negra, com 75,4% pessoas negras entre a população local (CODEPLAN, 2022).

O acesso à saúde privada também é particularizado regionalmente: 91,2% da população do Lago Sul possui plano de saúde privado (empresarial ou particular), porcentagem que representa apenas 5% da população da Estrutural, registrando menor porcentagem entre todas as RAs apenas no Itapoã, 4,4% da população (CODEPLAN, 2022). O acesso e permanência no Ensino Superior também se mostra relevante: 87,2% da população do Lago Sul de 25 anos ou mais tem nível superior completo (CODEPLAN, 2022). Na Estrutural, a porcentagem de pessoas com 25 anos ou mais com ensino superior completo registrada é de apenas 4,6% (CODEPLAN, 2022).

A insegurança alimentar grave é identificada na PDAD 2021 em regiões periféricas do DF, sendo maior ou igual a média do DF, 3,9%, em 13 RAs, a saber: Sol Nascente/Pôr do Sol, Itapoã, Ceilândia, Fercal, Varjão, São Sebastião, SCIA-Estrutural, Recanto das Emas, Paranoá, Riacho Fundo II, Arniqueira, Planaltina, Samambaia e Santa Maria.

Dados de vacinação, mortalidade por COVID-19, desemprego, insegurança alimentar, evidenciaram que a pandemia foi particularmente difícil para as comunidades com maior vulnerabilidade socioeconômica no DF (Rennó *et al.*, 2024).

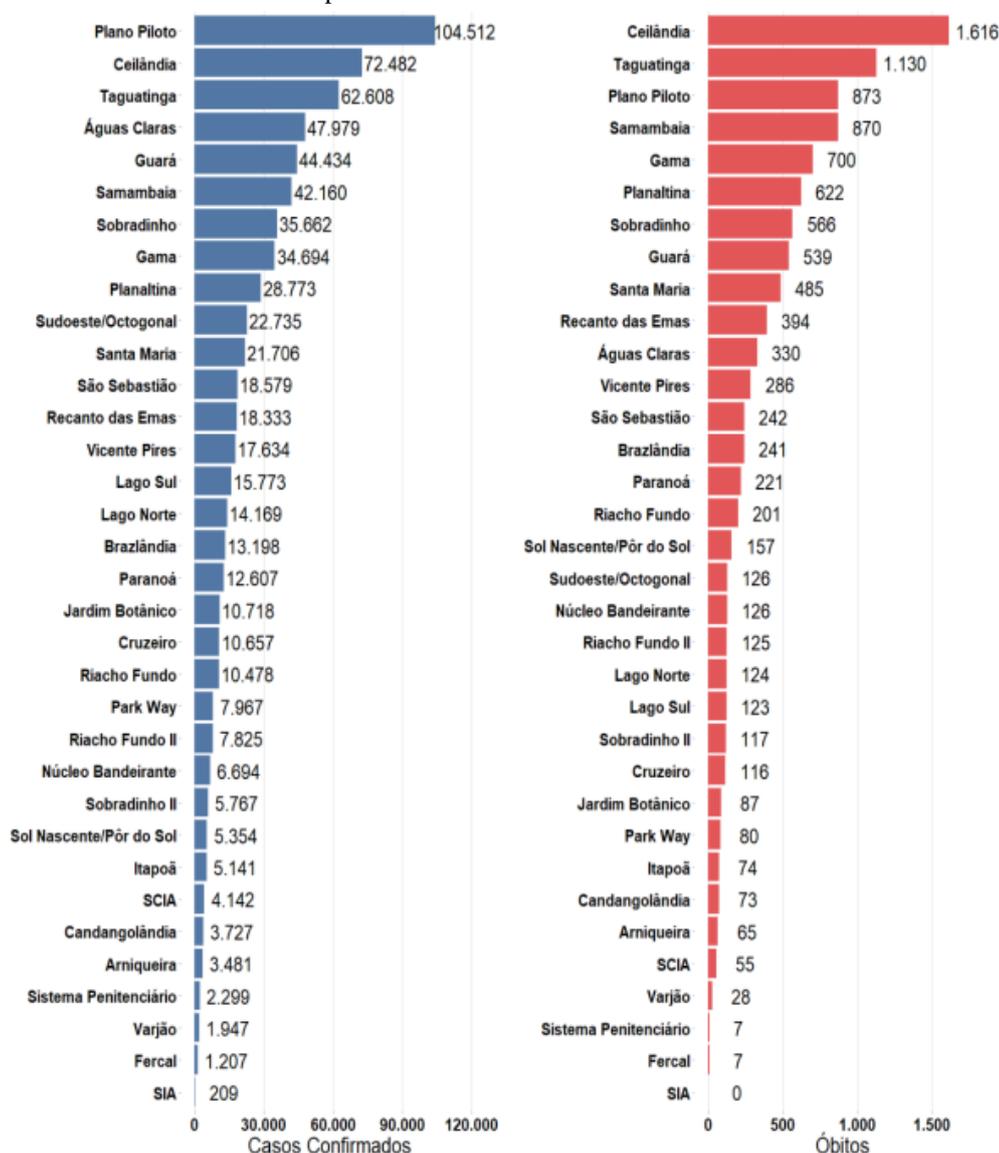
Observa-se, dessa forma, que a crise econômica provocada pela pandemia da Covid-19 está associada a padrões de desequilíbrios que a economia do DF já apresentava antes mesmo da crise, ou seja, de uma situação de vulnerabilidade maior para populações residentes em regiões mais pobres, com oportunidades de emprego locais concentradas no setor de serviços poucos complexos e comércio, com vínculos empregatícios com menor estabilidade trabalhista, negras, mais jovens e mulheres (Rennó *et al.*, 2024, p. 32).

Apesar da curta extensão territorial do DF, quando comparada ao território nacional, as dinâmicas locais apontam para uma letalidade do vírus maior entre a população periférica e, seguindo a centralidade da concentração de riqueza da região, mais pobre. O número de óbitos seguiu uma relação próxima ao tamanho da população das RAs, com maior número nas regiões de Ceilândia, Taguatinga, Plano Piloto, Samambaia, Gama e Planaltina (CODEPLAN, 2023). Algumas RAs, contudo, apresentaram uma letalidade⁸⁵ maior que média geral de 1,4% do Distrito Federal: a saber Sol Nascente/ Pôr do Sol (2,93%), Santa Maria e Ceilândia (ambas com 2,23% e Planaltina (2,16%) (CODEPLAN, 2023).

⁸⁵ Letalidade refere-se à proporção de óbitos entre todos os casos confirmados (CODEPLAN, 2023).

O número de casos, ainda, não representou a mesma proporção regional da quantidade de óbitos no período de 2020 e 2022, evidenciando a relação No Gráfico 1, a seguir, estão representados os casos e óbitos por RA entre 2020 e 2022.

Gráfico 1 – COVID-19: Casos e óbitos por RA entre 2020 e 2022.



Fonte: Elaboração por IPEDF Codeplan com base nos dados da SES/DF e SSP/DF.

O maior número de casos identificado no Plano Piloto não representou uma maior letalidade da doença na região, como é possível observar. Apesar de ser a RA com o maior número de casos registrados foi na RA Ceilândia em que foram registrados o maior número de óbitos no período. O número de casos em Ceilândia foi menor que o Plano Piloto em mais de 30 mil casos já os óbitos foi quase duas vezes o registrado no Plano Piloto.

Uma expressiva quantidade de casos e um relativamente baixo número de óbitos parece estar relacionado às condições de renda e acesso à saúde ou a subnotificações no número de

casos. A região do Lago Sul, a exemplo, com o registro de 15.773 casos registrou 123 óbitos. Ao contrário deste cenário, a região do Sol Nascente/Pôr do Sol, com 5.354 casos registrados, contabilizou 157 óbitos.

Tudo isso, segundo Rennó *et al.* (2024), está relacionado às desigualdades de atenção em saúde e exposição ao vírus na região, num cenário onde “a taxa de mortalidade por COVID-19 nas RAs de média baixa e baixa renda foi estimada em 4,5 vezes maior que nas RAs de alta renda” (Rennó *et al.*, 2024, p. 123).

Os impactos nas taxas de desemprego no período de pandemia no DF também se diferenciaram quanto ao gênero, idade, raça e a região, central ou periférica, quando comparado a anos anteriores à pandemia. A maior taxa de desemprego está entre mulheres e jovens, especialmente no início do período pandêmico, com maior incidência nas regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e quanto ao nível de renda (Rennó *et al.*, 2024). Isso porque

as regiões consideradas de renda média-baixa apresentaram taxas de desemprego entre 21 e 26%, ou seja, cerca de 5 pontos percentuais acima das regiões de renda média-alta. Por fim, as regiões consideradas de renda baixa apresentaram taxas de desemprego entre 21 e 32%, ou seja, foram as regiões com maior variação na taxa, pois foram as que sofreram com maiores taxas de desemprego, principalmente no início da pandemia (Rennó *et al.*, 2024, p. 28-29).

A crise sanitária estabelecida pela pandemia da COVID-19 apesar de determinar novas dinâmicas no interior da sociedade, resultado da adoção de medidas restritivas e de distanciamento próprias do período, aprofundou desigualdades e vulnerabilidades estruturais do Distrito Federal. A particularidade política, administrativa e cultural do território, balizada pela crise fiscal latente no período, influenciou o enfrentamento e resposta ao vírus. Os impactos foram profundos nas condições de vida da população e nas políticas sociais, não excepcionando a política educacional distrital.

Apesar de imbuídas pelo ideário modernista de uma capital planejada, a política educacional do DF tem sua materialidade marcada por desafios que espelham a formação sócio histórica do território e de sua cultura política. Ademais, a crise sanitária vivenciada e o fechamento temporário das escolas apontaram para a política de educação no DF, especialmente a rede pública de ensino da região, novos desafios durante a pandemia que, contudo, refletem a desigualdade que estrutura as relações sociais e econômicas da região.

A urgente adoção de uma nova forma de ensino e a implantação do ensino remoto emergencial trouxeram à tona novos limites ao passo que acentuou desigualdades estruturais. O acesso e qualidade da educação, especialmente pública, trouxe ao território do DF novas e acentuadas dificuldades quando do uso de TICs, até a agudização de desafios já vivenciados,

especialmente de ataque e desvalorização da educação pública na região. Vulnerabilidades já vivenciadas no território, especialmente na periferia, expuseram desafios que não se restringem à esfera tecnológica e pedagógica, se estendendo para conformação de uma educação pública cada vez mais flexibilizada, aligeirada e acrítica.

3.3. Educação no DF: articulação e desafios locais na pandemia

A educação escolarizada no DF reflete as complexidades da formação e constituição do território bem como da centralidade da região enquanto centro político e administrativo do país. O sistema de ensino local é estruturado por uma política educacional alinhada às normas e legislações nacionais, como a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), e também a partir de documentos específicos para a região, como o Plano Distrital de Educação (PDE)⁸⁶ e a Política de Infraestrutura Educacional.

O sistema de ensino distrital abrange o nível da Educação Básica e da Educação Superior, sendo composto por escolas públicas e privadas, além de instituições de ensino técnico, profissionalizante e universitário. Segundo a Resolução nº 2/2023, art. 16 (Brasil, 2023):

Art. 16. Os níveis da educação são:

I - Educação Básica;

II - Educação Superior.

§ 1º A Educação Básica pode ser organizada em anos e séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não seriados, com base na idade, na competência ou em outros critérios, e por forma diversa de organização, sempre que o interesse dos processos de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º A Educação Superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 17. As etapas da Educação Básica são:

I - Educação Infantil:

a) Creche;

b) Pré-Escola;

II - Ensino Fundamental:

a) Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano;

b) Anos Finais, do 6º ao 9º ano;

III - Ensino Médio.

Art. 18. As modalidades da educação são:

I - Educação Especial;

II - Educação de Jovens e Adultos;

III - Educação Profissional e Tecnológica;

⁸⁶O PDE foi instituído em 2015, através da lei n 5.499, com vigência até 2024, como forma de estabelecer metas e prioridades, além de estratégias para alcançar o proposto. O plano aborda a educação enquanto instrumento democrático além de reconhecer a importância das políticas públicas para a autonomia e emancipação da classe trabalhadora (Distrito Federal, 2015).

- IV - Educação a Distância;
- V - Educação Básica do Campo;
- VI - Educação Escolar Indígena;
- VII - Educação Escolar Quilombola.

A rede privada de ensino organiza sua oferta educacional condicionada ao cumprimento de leis, normas e diretrizes da educação nacional e distrital, em conformidade com as legislações maiores como CF de 1988 e LDB e legislações distritais específicas⁸⁷, devendo se credenciar junto ao Conselho de Educação do DF. Tais instituições privadas de educação têm relativa autonomia para estabelecer conteúdos curriculares, proposta pedagógica e calendário escolar específicos, desde que homologados em setor competente junto a SEEDF e em conformidade ao estabelecido na Base Nacional Comum Curricular.

A Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF)⁸⁸, órgão da administração direta do GDF e responsável pelas políticas públicas educacionais e direção superior da Rede Pública de Ensino do DF, é responsável por regulamentar e supervisionar a rede de ensino privada e suas instituições e execução e desenvolvimento da Educação Básica no DF. Entre as escolas públicas tem a responsabilidade de gestão e execução da política educacional no DF é de responsabilidade do governo distrital.

Na educação pública a secretaria atua na garantia da oferta educacional, obrigatória, e no acesso à política e vinculada a ela estão as Coordenações Regionais de Ensino (CRE), unidades administrativas criadas para descentralizar o gerenciamento das unidades escolares e que “seguem o modelo administrativo da sede, porém, com relativa autonomia ao considerar suas necessidades específicas, uma vez que os coordenadores regionais têm papel fundamental frente às escolas e comunidades escolares” (Macedo; Sampaio, 2024, p. 391).

A descentralização da gestão educacional no DF através das CRE propõe a aproximação entre a comunidade e a educação escolar, implementando políticas e ações no sentido de alinhar as necessidades locais e a realidade dos estudantes e famílias ao ensino escolarizado, além de buscar a universalização e qualidade da educação, já que é um direito constitucional.

A Rede de Ensino Público no DF é formada por 14 Coordenações Regionais de Ensino, responsáveis, por vezes, por unidades escolares em mais de uma RA, coordenando atualmente

⁸⁷Legislações e orientações para a rede privada de ensino contempla Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/rede-privada-legislacao-orientacoes/>. Acesso em: 10 dez 2024.

⁸⁸A inauguração de Brasília e a demanda por educação na nova capital federal fez necessária a criação da Fundação Educacional do DF (FEDF) para executar a política educacional, assegurar a eficácia do sistema de ensino oficial e prestar assistência aos níveis de ensino. A FEDF foi extinta em 1999 e a partir de então a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) assumiu a plena execução das políticas públicas educacionais no DF (DISTRITO FEDERAL, 2021).

o ensino em 711 unidades escolares públicas em todo território distrital⁸⁹. O Quadro 3 a seguir demonstra as coordenações regionais de ensino e as regiões administrativas cobertas por cada regional.

Quadro 3 - Regionais de Ensino e Regiões Administrativas atendidas pela regional

Coordenação Regional de Ensino	Região administrativa que atende
Brazlândia	Brazlândia
Ceilândia	Ceilândia; Sol Nascente/Pôr do Sol
Gama	Gama
Guará	Guará; SCIA; SIA
Núcleo Bandeirante	Núcleo Bandeirante; Riacho Fundo I; Candangolândia; Riacho Fundo II; Park Way
Paranoá	Paranoá; Itapoã
Planaltina	Planaltina; Arapoanga
Plano Piloto	Brasília; Cruzeiro; Lago Sul; Lago Norte; Sudoeste/Octogonal; Varjão; Jardim Botânico
Recanto das Emas	Recanto das Emas; Água Quente
Samambaia	Samambaia
Santa Maria	Santa Maria
São Sebastião	São Sebastião
Sobradinho	Sobradinho I; Sobradinho II; Fercal
Taguatinga	Taguatinga; Águas Claras; Vicente Pires; Arniqueiras

Fonte: Quadro de elaboração própria com base nos dados da Secretaria de Educação do DF.

Segundo dados do Censo Escolar divulgados através da plataforma online Inepdata⁹⁰, o número total de escolas de Educação Básica no Distrito Federal, em 2023, somou 1.264

⁸⁹ A SEEDF disponibiliza no site oficial da secretaria a relação de escolas da rede pública de ensino no DF, separadas por Regional de Ensino, etapa educacional, além de fornecer e-mail e telefone das instituições. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas/>. Acesso em: 25 out 2024.

⁹⁰ As principais estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica podem ser consultadas por meio dos painéis de informação disponibilizados no site do Inep. Foi utilizada a plataforma do Power BI para análise e elaboração de gráficos utilizados. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 10 dez 2024.

estabelecimentos, entre instituições públicas e privadas. A maior parte destas instituições, 1.178 escolas, localizavam-se em área urbana, correspondendo a 93,2% das instituições; enquanto na localidade rural estavam 86 escolas, representando 6,8% do total das escolas no DF. Na localidade urbana foram registradas 612.970 matrículas, ou seja, 96,07% do total; e na localidade rural foram registradas 25.107 matrículas, equivalente a 3,93%.

Entre as dependências administrativas pública e privada, ainda referente a 2023, do total de escolas do DF: 661 sob dependência distrital, 11 federais e 592 sob dependência privada. Nestas dependências foi registrado o total geral, em 2023, de 638.077 matrículas na Educação Básica do DF, das quais 7.853 foram realizadas nas instituições sob dependência administrativa federal, 431.669 em instituições distritais e 198.555⁹¹ em instituições sob a dependência privada.

A Tabela 1 a seguir demonstra a quantidade total de escolas e matrículas, segregadas por dependência administrativa e localidade, registradas no Censo Escolar do ano de 2023 no Distrito Federal.

Tabela 1 - Total de escolas e matrículas em 2023 no DF, por dependência administrativa e localidade.

	Escolas				Matrículas			
	Urbanas		Rurais		Urbanas		Rurais	
Rede de Ensino	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Rede Privada	588	49,92	4	4,65	196.916	32,13	1.639	6,53
Rede Distrital	581	49,32	80	93,03	409.231	66,76	22.438	89,36
Rede Federal	9	0,76	2	2,32	6.823	1,11	1.030	4,1
TOTAL	1.178	100	86	100	612.970	100	25.107	100

Fonte: Tabela de elaboração própria, com base nos dados do Censo Escolar 2023 divulgados na plataforma online de dados abertos PowerBI do Inepdata.

O número de escolas também representa maioria, na localidade rural, entre a dependência administrativa distrital. Entre as características de escolas por localidade tem-se maior alcance da rede pública de ensino na localidade rural: rede privada dispõe de 4 escolas na localidade rural, enquanto a rede pública distrital conta com 80 escolas.

Apesar da quantidade total de escolas registradas entre a rede pública e privada de ensino na localidade urbana apresentar números próximos, o registro total de matrículas apresenta diferença importante: a rede distrital de ensino registra 66,76% das matrículas totais na localidade urbana e 89,36% do total de matrículas na localidade rural.

O número de matrículas da rede pública de ensino é significativamente maior que a quantidade total de matrículas da rede privada, especialmente na localidade rural. Quanto ao

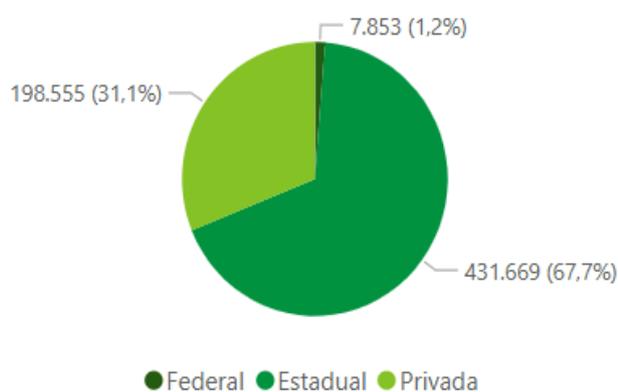
⁹¹Do total geral de matrículas realizadas na dependência privada de ensino 288 correspondem a matrículas em escolas comunitárias, 3.932 confessionais e 48.934 filantrópicas.

número total de matrículas por dependência administrativa e localidade: a rede distrital atende um total de 22.438 matrículas na localidade rural, enquanto a rede privada concentra apenas 1.639 matrículas nesta mesma localidade.

O cenário demonstra o alcance da rede pública de ensino, tanto em relação a localidade das escolas quanto ao número total de matrículas realizadas. Ainda quanto às escolas privadas em localidade urbana, o número de matrículas nesta rede é menor que o realizado nas escolas públicas distritais.

O Gráfico 2, a seguir, aponta dados do número de matrículas em 2023 na Educação Básica do DF entre as dependências privada, federal e distrital.

Gráfico 2 - Número de matrículas em 2023 na Educação Básica do DF, por dependência administrativa



Fonte: Elaborado automaticamente com dados do Censo Escolar 2023 divulgados na plataforma online de dados abertos PowerBI do Inepdata.

A educação pública no DF evidencia sua importância quanto as possibilidades de garantia do direito à educação. O número total de matrículas por dependência administrativa, entre privada, federal e distrital (representada na plataforma pela dependência estadual), é significativamente maior na dependência distrital, com um total de matrículas entre a dependência que ultrapassa o dobro de matrículas da rede privada.

Na tentativa de compreender o perfil geral de estudantes do sistema de ensino do DF, considerando características de cor/raça e sexo/gênero e segregando os dados por dependência escolar administrativa, observa-se, a partir de dados do Censo Escolar em 2023, a predominância geral de matrículas entre o gênero masculino e entre pretos e pardos.

As características dos estudantes matriculados no sistema de ensino educacional do DF em 2023 quanto ao gênero/sexo e raça/cor mostram-se muito diferentes quando comparados, os dados gerais, aos das diferentes dependências administrativas (rede privada e pública de educação básica), conforme o Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Características de sexo/gênero dos estudantes da Educação Básica do DF em 2023, por rede de ensino.

Rede de Ensino	Feminino		Masculino	
	Número	%	Número	%
Rede Pública	214.514	67,74	225.008	70
Rede Privada	102.149	32,26	96.406	30
TOTAL	316.663	100	321.414	100

Fonte: Tabela de elaboração própria, com base nos dados do Censo Escolar 2023 divulgados na plataforma online de dados abertos PowerBI do Inepdata.

Quanto às características gerais de sexo, a maioria dos estudantes da Educação Básica do DF, segundo o Censo Escolar em 2023, é do gênero masculino, com 4.751 estudantes homens a mais que o total de mulheres. Contudo, entre os estudantes da dependência privada as características são diferentes, registrando maior número de estudantes do sexo feminino. A característica principal dos estudantes da rede pública de ensino expressa a particularidade do número total de estudantes matriculados: mais estudantes do gênero masculino.

A tabela 3 demonstra as características gerais quanto à raça/cor dos estudantes matriculados na Educação Básica do DF no ano de 2023, conforme registrado pelo Censo Escolar deste mesmo ano, segregados por rede de ensino pública e privada, além das características do total geral de estudantes matriculados em ambas redes de ensino.

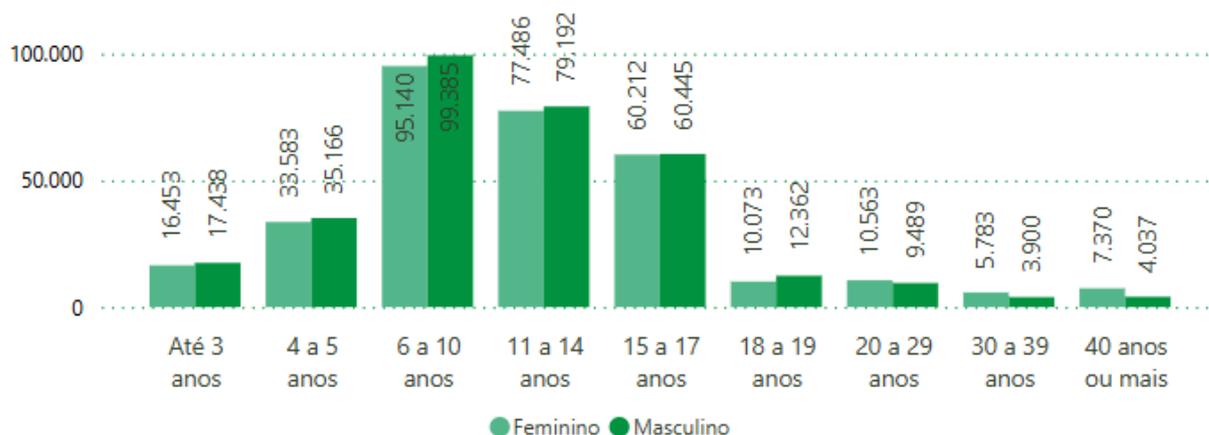
Tabela 3 - Características de cor/raça dos estudantes da Educação Básica do DF em 2023, por rede de ensino.

Rede de Ensino	Pretos e Pardos		Branco		Outros		Não disponível	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Privada	52.881	21,21	67.777	42,67	1.086	32,89	76.811	33,9
Pública	196.536	78,79	91.040	57,33	2.215	67,08	149.731	66,1
TOTAL	249.417	100	158.817	100	3.301	100	226.542	100

Fonte: Tabela de elaboração própria, com base nos dados do Censo Escolar 2023 divulgados na plataforma online de dados abertos PowerBI do Inepdata.

De forma geral, os estudantes do sistema de ensino do DF são majoritariamente pretos e pardos, tendência que é refletida na educação distrital pública. Na rede privada a maioria dos estudantes é de cor/raça branco, divergindo da tendência geral. O Gráfico 3 demonstra a característica etária dos estudantes do sistema de ensino do DF matriculados na Educação Básica em 2023.

Gráfico 3 - Matrículas por faixa etária e sexo de todo sistema de ensino da Educação Básica do DF em 2023.



Fonte: Elaborado automaticamente com dados do Censo Escolar 2023 divulgados na plataforma online de dados abertos PowerBI do Inepdata.

A maioria de estudantes matriculados na Educação Básica do DF em 2023 tem entre 6 e 10 anos. Apesar disso é apresentada grande diversidade quanto às faixas etárias matriculadas, com variações entre a quantidade de estudantes do sexo feminino e masculino.

Em linhas gerais, os dados mostram a diversidade quanto às características de sexo, raça/cor e idade entre os estudantes da etapa básica da educação no DF, especialmente quando analisados por dependência administrativa. Estes estudantes, em grande medida, tiveram suas trajetórias educacionais marcadas por mudanças significativas vivenciadas em um período mais recente, de pandemia da COVID-19, com significados particulares no enfrentamento da pandemia e da adoção do ERE.

Os desafios enfrentados durante a pandemia da COVID-19 no DF repercutiram além das políticas sociais de saúde e de educação, com desdobramentos significativos nas práticas pedagógicas e, também, na formação e qualidade do ensino e no acesso à educação, direito social. Nos anos anteriores a 2023, assim como no cenário nacional, o DF vivenciou a crise sanitária mundial causada pela infecção e morte pelo coronavírus e a suspensão temporária de aulas presenciais e implementação do Ensino Remoto Emergencial.

O fechamento temporário de escolas⁹² e a demanda posta para dar continuidade às atividades de educação/formação resultaram na articulação local em torno da implementação do ensino remoto para a educação escolar. Esse processo envolveu a participação de diferentes atores e esferas, incluindo o governo distrital e a sociedade civil e, apesar de importante, a

⁹²Segundo Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2020, no contexto da pandemia e as necessidades do período, a Data Extraordinária de Referência do Censo Escolar 2020 foi estabelecida em 11 de março de 2020. Esta data corresponde ao dia anterior à suspensão de aulas presenciais no DF, primeira região do país a realizar tal medida tendo em vista o avanço emergência e saúde da COVID-19 (BRASIL, 2021).

articulação de atores no cenário distrital não foi capaz de contemplar os desafios e os limites de infraestrutura e de acesso às tecnologias digitais.

As aulas presenciais da rede pública e privada no DF foram suspensas, pela primeira vez, por 5 dias no dia 11 de março de 2020, através do decreto governamental nº 40.509 (DISTRITO FEDERAL, 2020a). Após o período, novos decretos foram publicados⁹³ com alterações que dispuseram sobre as necessidades da situação de emergência: medidas de enfrentamento, teletrabalho, destinação de instalações e equipamentos para atendimento da população. Prazos de suspensão de aulas foram prorrogados, além de novas determinações como a adoção do período de suspensão enquanto correspondente à antecipação do recesso escolar (DISTRITO FEDERAL, 2020b).

A implantação do ensino remoto no DF ocorre em meio a disputas: o setor educacional privado e associações de interesse privado pela flexibilização de componentes curriculares e avaliações para dar continuidade para o ensino, especialmente entre a rede privada; e grupos de estudos e sindicatos evidenciam os limites legais e de acesso e outras complexidades quanto a implementação de uma nova forma de formação.

Diante do cenário de restrições no enfrentamento da COVID-19 o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do DF (SINEPE/DF) encaminhou ofício ao Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) solicitando a regulamentação de atividades não presenciais em compensação as aulas presenciais/ regulares prejudicadas pelo coronavírus (Covid-19); redução os dias letivos do calendário escolar do ano 2020 para menos de 200 dias letivos; e ampliação das aulas do ano letivo 2020 para conclusão no início do ano civil 2021 (CEDF, 2020).

Segundo parecer nº 33/2020 do GDF (CEDF, 2020), o ofício encaminhado pelo SINEPE/DF ao CEDF sugeriu, ainda, flexibilidade para a prática de “ações mais produtivas aos estudantes nas escolas particulares”; facilidade para “compensar a ausência das aulas presenciais”, justificando-se por meio de leis que tratam de aluno fora da escola por motivo de doença.

No mesmo sentido, de flexibilização da reposição de aulas e cumprimento dos dias letivos, a Associação de Pais de Alunos das Instituições de Ensino Do Distrito Federal - ASPA/DF encaminhou, também ofício, para o CEDF pedindo diálogo para solucionar a interrupção das aulas.

⁹³Os decretos que regulamentaram e orientaram a atuação no enfrentamento da pandemia da COVID-19 no âmbito do Distrito Federal podem ser consultados no site oficial da Secretaria de Saúde do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.saude.df.gov.br/decretos-2020/>. Acesso em: 10 dez 2024.

O parecer (CEDF, 2020), ao analisar as principais normativas educacionais, resoluções do CNE e portarias do MEC e em resposta às instituições representativas da rede privada, SINEPE e ASPA, concluiu a necessidade de flexibilizar a reorganização do calendário escolar. Neste sentido, o DF orientou

ampliação de jornada escolar diária; dilatação do ano letivo de 2020, ainda que necessário utilizar dias letivos no ano civil de 2021; atividades não presenciais em compensação das aulas presenciais, no qual compreende-se que dia letivo é o de efetivo trabalho escolar, como conjunto das atividades pedagógicas, realizadas dentro ou fora da instituição educacional, com a supervisão dos professores, suas respectivas turmas de estudantes e com o controle de frequência, cumpridas o mínimo de 4 (quatro) horas diárias de atividades programadas por turma separadamente (CEDF, 2020)

A orientação do CEDF repercutiu junto a instituições e grupos de pesquisa, como o SINPRO/DF⁹⁴, que via a decisão com preocupação, e a UnB⁹⁵, que considerou a realização não presencial de atividades inconstitucional, por contrariar os dispositivos legais, e contrária ao direito à educação. Apesar de apontar o dever em considerar as especificidades e necessidades individuais além da escolha de recursos e tecnologias acessíveis visando eliminar barreiras ao ensino (CEDF, 2020).

Considerar o caráter “excepcional e transitório” (CEDF, 2020) da emergência em saúde pública da conjuntura, contudo, não é suficiente para dar conta da realidade dos estudantes no DF nas redes pública e privada e garantir nem o acesso nem a qualidade do ensino. Apesar disso o ensino remoto foi implantado no Distrito Federal, a partir de leis, decretos, pareceres, medidas provisórias, notas técnicas, recomendações e resoluções que fundamentaram legalmente a modalidade na região.

Os documentos do Quadro 4, a seguir, retomam a fundamentação legal do ensino remoto no DF a partir de medidas administrativas divulgadas, com data de publicação e resumo dos conteúdos.

⁹⁴O SINPRO/DF publicou em site oficial da categoria detalhes de nota emitida pela Faculdade de Educação da UnB que expôs as inconsistências e inconstitucionalidades da implantação de uma modalidade de ensino não presencial. Além disso, o SINPRO/DF expõe na reportagem a preocupação da categoria em relação as necessidades do processo educativo e aprendizagem dos estudantes da educação básica. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/ensino-a-distancia-nao-e-a-solucao/>. Acesso em: 10 dez 2024.

⁹⁵Em resposta ao parecer nº 3, publicado pela CEDF Grupos de Pesquisa da Faculdade de Educação da UnB elaboraram nota contrária à implementação do “ensino a distância” para escolas públicas e privadas no DF. Segundo a nota “ a orientação da CEDF que permite a realização de atividades *não presenciais em compensação das aulas presenciais*, na rede pública de ensino, é claramente contrária às políticas públicas educacionais relacionadas ao direito à educação e flagrantemente ilegal, por contrariar dispositivos constitucionais e legais”(grifos dos autores). Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2020/03/PARECER-CEDF-POSICIONAMENTO-DE-GRUPOS-PESQUISA-FE-UNB-26-mar-3.pdf>. Acesso em: 10 dez 2024.

Quadro 4 – Medidas administrativas que regulamentaram o ensino remoto no Distrito Federal.

Legislação	Data de publicação	Resumo do conteúdo
Decreto nº 9.057	25 de maio de 2017	Regulamenta a LDB e autoriza a realização de atividades a distância no ensino fundamental, médio, na educação profissional, de jovens e adultos e especial, desde que autorizada pelas autoridades educacionais dos estados e municípios.
Decreto nº 40.520	14 de março de 2020	Medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus.
Parecer nº33/2020 – CEDF	26 de março de 2020,	Ajuste das organizações pedagógicas, administrativa e calendário escolar das redes de ensino pública e privada do DF, optando por atividades indiretas.
Decreto nº 40.583	1º de abril de 2020	Suspensão de atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada, no âmbito do Distrito Federal, até 31 de maio de 2020.
Medida Provisória nº 934	1º de abril de 2020	Normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e superior decorrentes do enfrentamento da situação de emergência de saúde pública; dispensa todos os sistemas de ensino do país do cumprimento dos 200 dias efetivos em 2020.

Legislação	Data de publicação	Resumo do conteúdo
Nota Técnica nº 001/2020 - PROEDUC	2 de abril de 2020	Autorizou o uso de TICs para realização de atividades pedagógicas nas redes de ensino pública e privada do DF da Educação Básica, enquanto durar a suspensão de aulas como medida de enfrentamento da Covid-19
Parecer nº 37/2020 – CEDF	13 de abril de 2020	Flexibiliza a exigência quanto aos 200 dias letivos, bem como mantém para todo o Sistema de Ensino do Distrito Federal, a exigência do cumprimento de 800 horas, independentemente da carga horária estabelecida em cada uma das Matrizes Curriculares.
Recomendação nº 3/2020 PROEDUC	24 de abril de 2020	Recomenda a adoção de providências, orientação e divulgação de medidas preventivas em ambiente escolar. Plano de segurança sanitária para o retorno das aulas presenciais nas escolas do DF. Fornecimento de materiais necessários à proteção. Distanciamento mínimo. Educação sanitária. Transparência. Contenção da propagação do covid-19.
Parecer nº 5/2020 - CNE/CP	28 de abril de 2020	Reorganização do Calendário Escolar; possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual.
Recomendação nº 1/2020 - CEDF	21 de maio de 2020	Reorganização do Calendário Escolar; planejamentos pedagógico e administrativo; cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima;

Legislação	Data de publicação	Resumo do conteúdo
Recomendação nº 4/2020 - PROEDUC	21 de maio de 2020	Continuidade do serviço público educacional de natureza essencial. Regime de teletrabalho dos servidores públicos no DF.
Decreto nº 40.817	22 de maio de 2020	Medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública; mantém a suspensão das atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada no DF.
Portaria nº 129/SEEDF	29 de maio de 2020	Institui o Programa Escola em Casa DF.
Portaria nº 133/SEEDF	03 de junho de 2020	Critérios para atuação dos profissionais nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas unidades educacionais não presenciais, no período de pandemia;
Portaria nº 132/SEEDF	03 de junho de 2020	Valida o Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.
Parecer nº 9/2020 - CNE/CP	08 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.
PARECER Nº 11/2020 - CNE/CP	07 de julho de 2020	Orientações educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

Legislação	Data de publicação	Resumo do conteúdo
PARECER CNE/CES n° 498/2020, aprovado em –	06 de agosto de 2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)
LEI N° 14.040	18 de agosto de 2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009.
PARECER N° 102/2020-CEDF	10 de novembro de 2020	Dispensa, em caráter excepcional, da obrigatoriedade do cumprimento da carga horária mínima anual prevista no inciso II do art. 31 da Lei n° 9.394/1996, da Educação Infantil; e dá outras providências.
Parecer n° 105/2020-CEDF	17 de novembro de 2020	Orienta o Sistema de Ensino do Distrito Federal, nos termos do presente parecer; e dá outra providência
PARECER N°: 19/2020 - CNE/CP	8 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP n° 15, de 6 de outubro de 2020.
RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2	10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n° 14.040, de 18 de agosto de 2020, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6, de 20 de março de 2020.

Fonte: elaboração própria com base nas normativas divulgadas pela Secretaria de Educação do DF.

A análise das legislações que aprovaram a implantação do ensino remoto no DF no ano de 2020 evidenciam o movimento que se desdobra junto à aprovação da modalidade: a flexibilização das legislações, currículos e avaliações educacionais justificadas pelo discurso

da excepcionalidade do momento de pandemia do Covid-19 e da necessidade em dar continuidade ao ensino, sem a devida preocupação com a qualidade deste ensino remoto, bem como com o acesso democrático para todos/as estudantes. O padrão das normativas mostra a necessidades de adaptação rápida e flexível diante da continuidade do ensino de forma remota, concentrando-se em garantir essa continuidade sem, contudo, contemplar entre as orientações possíveis dificuldades de estudantes neste processo.

Entre ratificações e reexames de normativas e orientações realizadas, assim como prorrogação de prazos, o movimento que se observa é de ajuste, reorganização do calendário e dispensa do cumprimento de carga horária e dias letivos, flexibilizando ao máximo a educação básica e adequando aos interesses mercadológicos com as plataformas que subsidiaram este ERE no período pandêmico. A utilização de TICs é enaltecida sem, contudo, abordar a criação de programas de apoio tecnológico aos estudantes. A maioria dos decretos pareceres e portarias tem como objetivo ajustar o ensino presencial ao distanciamento social, através da implementação de “atividades pedagógicas não presenciais”.

Entre os movimentos é possível identificar de forma mais presente: adequação ao “ensino mediado” através de ajustes nas atividades pedagógicas realizadas presencialmente; flexibilização de carga horária e dias letivos, formas de avaliação de conteúdo e de presença e currículo; livre uso e aplicação de TICs nas práticas pedagógicas; estímulo a adoção de regras sanitárias, especialmente quando abordada a distribuição de materiais e atividades pedagógicas impressos.

Entre as legislações está a instituição do programa *Escola em Casa DF*⁹⁶, como forma de aproximar a SEEDF dos estudantes e professores durante o “ensino mediado”⁹⁷. O objetivo do programa foi ofertar conteúdos pedagógicos de forma remota aos estudantes da rede pública de ensino e a plataforma online de divulgação, levar informações de acesso e documentos orientadores ao período para professores e alunos, orientar quanto ao acesso às plataformas utilizadas.

⁹⁶Para divulgar ações e medidas relativas ao “ensino mediado” a SEEDF criou um site para o programa Escola em Casa DF, com informações sobre o acesso as plataformas online e orientações para estudantes e professores na atuação no ensino remoto. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escola-em-casa-df-2021/>. Acesso em: 10 dez 2024.

⁹⁷Ensino mediado é uma das expressões utilizadas durante a pandemia da COVID-19 e a implementação do ensino remoto. Entre os termos apresentados em documentos e plataformas da SEEDF é possível identificar, além de “ensino mediado”, a expressão “atividades não presenciais”. Segundo a plataforma *Escola em Casa*, o “ensino mediado é a alternativa para os estudantes não perderem o ano letivo, até que as condições impostas pela pandemia permitam a retomada das aulas presenciais. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escola-em-casa-df-2021/>. Acesso em: 21 dez 2024.

Apesar das notas contrárias emitidas por entidades coletivas da educação o ERE foi implementado no DF. Para regular e orientar esta rápida implantação, a SEEDF publicou documentos para regular o trabalho pedagógico⁹⁸ no período. Entre os documentos estão orientações, sugestões, guias e planos estratégicos para orientar a atuação dos profissionais da educação e estudantes diante da nova forma de ensino. No Quadro 5, a seguir, estão os principais documentos orientadores da implantação do ensino remoto no DF, com suas respectivas datas de publicação e o resumo do conteúdo do material.

Quadro 5 - Documentos orientadores da implantação do ensino remoto no DF publicados pela SEEDF.

Data de publicação	Nome do Documento	Resumo do conteúdo
Documento não datado	Gestão Estratégica para Realização das Atividades Pedagógicas não Presenciais na rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Fundamentação legal para implementação das atividades “não presenciais”; justificativa para adoção do ensino remoto; organização do trabalho pedagógico, frente de atuação e matriz de responsabilidades.
Maio de 2020	Cartilha: Orientações para acolhimento de servidores na volta ao trabalho em tempos de pandemia da COVID-19.	Orientações quanto à crise sanitária como apoio à saúde mental, dicas para atitudes positivas e divulgação de canal de suporte para a “mediação de conflitos”.
Julho de 2020	Aprendizagem e Tecnologias Remotas – Catálogo de Apoio à Aprendizagem e ao Ensino Remoto	Sugestão para construção de conteúdos para utilização na prática pedagógica com links para acesso a ferramentas digitais, aplicativos, plataformas, cursos online, palestras motivacionais
Documento não datado	FAQ – Ed. Infantil – Orientações para a avaliação do 1º bimestre	Orientações para avaliações e atividades na etapa, criar vínculos com as famílias e para elaboração de relatórios de acompanhamento.

⁹⁸Site da SEEDF disponibiliza materiais com “orientações a estudantes e profissionais da educação para o ensino on-line durante a pandemia”. Os guias são destinados ao acolhimento da comunidade escolar, estudantes, professores, além da organização e planejamento para a Educação em Tempo Integral, Educação Especial e para o Registro de atividades. As publicações estão disponíveis e podem ser consultadas no site. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pagina-do-escola-em-casa-df-reune-material-de-suporte-a-professores-e-estudantes/>. Acesso em: 10 dez 2024.

Data de publicação	Nome do Documento	Resumo do conteúdo
2020	Guia Anos Iniciais – Orientações para Atividades de Ensino Remoto	Orientações para o trabalho pedagógico de anos iniciais do ensino fundamental para atividades não presenciais; formas de avaliação e registro de frequência;
2020	Guia para acolhimento à Comunidade Escolar no contexto de Atividades Pedagógicas Não Presenciais	Sugestões para o trabalho com a comunidade acadêmica; temas e sugestão de abordagens; competências emocionais.
Documento não datado	Organização do Trabalho Pedagógico da Educação em Tempo Integral para atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Sugestão para adaptar o ensino integral; estratégias pedagógicas como aulas televisionadas, plataformas pedagógicas digitais, material impresso; competências socioemocionais.
Documento não datado	Orientação para as aulas por meio de atividades não presenciais – Aos professores	Orientações para elaboração de materiais didáticos para atuação dos professores em meio digital.
2020	Orientações para a organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Reconhece as singularidades dos estudantes da EJA e a complexidade da modalidade; proposta de engajamento.
2021	Plano Estratégico para Continuidade das Atividades Pedagógicas Não Presenciais da Educação Profissional e Tecnológica	Diferencia EAD de “ensino não presencial”; trabalho pedagógico e adequação dos planos de curso, considerando aprendizagens não alcançadas em 2020.
2020	Plano Pedagógico de Atividades Híbridas para o Retorno das Escolas do Campo da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Reconhece as singularidades e necessidades dos estudantes das Escolas do Campo, como o limite nos acessos das TICs.

Data de publicação	Nome do Documento	Resumo do conteúdo
2020	Plano Pedagógico para Realização de Atividades Não Presenciais ou Híbridas nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas.	Elaboração de planos locais por Núcleo de Ensino; especificidades da socioeducação e condições heterogêneas do sistema.
Documento não datado	Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.	Organograma da educação inclusiva/ especial e a atuação dos profissionais, especificidades do público da educação especial nos diferentes centros de ensino especializados.

Fonte: Quadro de elaboração própria, com base em publicações divulgadas nos sites oficiais da SEDF.

A secretaria de educação, na garantia de condições para a participação do ensino público, elabora documentos orientadores, planos de gestão e cartilhas para definir contornos que balizaram o ensino remoto entre a comunidade escolar. Entre as orientações para profissionais da educação e estudantes estão guias para acolhimento, organização do trabalho, planos pedagógicos, contemplando a educação especial, o ensino nas unidades de internação socioeducativa, profissional e tecnológica, EJA, entre outras. Além disso foram elaborados planos pedagógicos e orientações para o trabalho pedagógico que versam sobre organogramas, especificidades das modalidades e orientações para elaboração de materiais pedagógicos.

As orientações concentram-se nas “práticas pedagógicas não presenciais”, principalmente por meio de plataformas digitais privadas. A distribuição de material didático impresso é abordada nos textos mostrados no Quadro 5 sem, contudo, apresentar orientações específicas quanto à elaboração dos materiais didáticos impressos e das práticas pedagógicas a serem adotadas em complementação aos materiais.

As atividades remotas distribuídas nas escolas, além dos limites advindos da ausência de supervisão pedagógica na realização das atividades, enfrentou outros limites no acesso à educação, como o bloqueio do passe estudantil⁹⁹ no DF. O passe estudantil foi bloqueado em

⁹⁹Passe livre estudantil é um benefício concedido aos estudantes do DF que garante acesso limitado ao transporte público para chegar a instituições de ensino. Este benefício, contudo, é alvo de ataques, como o realizado em 2019 pelo governo Ibaneis quando um projeto de lei surgiu com a proposta de revisão do benefício para uma contribuição parcial do estudante no valor da passagem e na criação de critérios de concessão. O projeto de lei que iria propor o fim da gratuidade do benefício para estudantes foi recebido com críticas pela comunidade acadêmica, resultando em mobilizações contra o andamento da proposta. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/02/04/projeto-de-lei-que-acaba-com-passe-livre-para-estudantes-no-df-esta-pronto-diz-governo.ghml>. Acesso em: 04 fev 2025.

março de 2020, início da pandemia no Distrito Federal, a partir da decisão de suspensão inicial das aulas no sistema de ensino distrital. Com a retomada da formação escolar a partir da modalidade remota a suspensão do bloqueio benefício não foi revogada e o passe estudantil permaneceu bloqueado do fim de março de 2020 até julho de 2021, quando foi realizada a retomada presencial progressiva das aulas¹⁰⁰.

A análise dos documentos orientadores da SEEDF indicam consonância com o estabelecido nas normativas reguladoras do ensino remoto elaboradas pelo governo federal: revela o esforço da SEEDF e do GDF em dar continuidade à educação, sem considerar, contudo, medidas que efetivamente fossem capazes de incluir estudantes com dificuldades de acesso às tecnologias digitais e materiais impressos disponibilizados.

Ao tratar da política educacional e das necessidades específicas de cada nível educacional, as orientações se deram em torno de adaptações à situação de pandemia e desenvolvimento de competências emocionais; na verdade, o GDF declara compromisso com a continuidade do ensino, abrindo mão da qualidade enquanto direito social. Os documentos são reflexo de um esforço mais amplo e coordenado em adaptar a educação à situação de distanciamento social e crise sanitária. Esse esforço, não obstante, se dá de maneira generalista, sem aprofundar-se diante da diversidade de contextos sociais e econômicos que estudantes e suas famílias vivenciaram durante o período.

Apesar de considerar as especificidades de cada etapa, série e modalidade de ensino, nos planos e guias citados, as orientações e indicações não tratam especificamente de plano de aulas na modalidade remota, conteúdos e formas de avaliação. A ausência de estratégias inclusivas bem desenhadas, junto aos programas e medidas adotadas pela SEEDF, marca o ensino remoto no DF pelo desafio da desigualdade digital e por dificuldades no acesso aos materiais impressos e ausência de orientações quanto a falta de acesso a plataformas digitais.

Segundo a SEEDF, “a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal vem propor atividades no sentido de oportunizar as aprendizagens no limite daquilo que as circunstâncias local e mundial impõem” (SEEDF, 2020b, p. 6). Para a SEEDF, não ofertar de alguma forma orientação aos alunos, avaliando e validando suas aprendizagens mesmo que remotamente, seria o mesmo que “abandoná-los em um contexto social/educacional extremamente frágil e

¹⁰⁰O benefício de gratuidade do acesso limitado ao transporte público dos estudantes do DF ficou bloqueado enquanto durou a situação de pandemia e adoção do ensino remoto, entre março de 2020 e julho de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/08/03/passe-livre-estudantil-alunos-do-df-devem-atualizar-cadastro-veja-como.ghtml>. Acesso em: 04 fev 2025.

sem qualquer tipo de apoio” (SEEDF, 2020b, p. 6). A secretaria justifica a implantação do ERE afirmando que

O contexto de isolamento social causado pela pandemia do Covid 19 e a consequente suspensão das atividades escolares presenciais são fatores que podem ampliar a situação de injustiça social no que diz respeito ao acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Diante disso, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assume o dever de amenizar os impactos que um período relativamente longo de interrupção de rotinas pedagógicas presenciais pode causar aos estudantes, especialmente àqueles em situação de maior vulnerabilidade social (SEEDF, 2020a, p. 6)

Para realizar atividades pedagógicas não presenciais, “centradas nos estudantes, promovendo sua autonomia e criticidade e possibilitando a aprendizagem mesmo fora do ambiente escolar” (SEEDF, 2020b, p.6), a SEEDF propõe o uso de plataformas como “Escola em Casa DF - Google Educação” e “Plataforma Moodle” além de conteúdos em materiais impressos e teleaulas em canais abertos ou outros meios (SEEDF, 2020b), ou seja, plataformas vinculadas ao mercado educacional no país

O período de 22 de junho a 10 de julho de 2020 é destinado ao acolhimento e adaptação dos estudantes, com retorno não presencial em 13 de julho de 2020 e o término do ano letivo é estendido até 28 de janeiro de 2021 (SEEDF, 2020b). O retorno à modalidade presencial de ensino, segundo o texto, dependeria de estudos da SES e organismos responsáveis pelo debate a fim de garantir a segurança (SEEDF, 2020b).

As orientações também se direcionavam aos profissionais da educação, gestores, coordenadores pedagógicos, pedagogos-orientadores educacionais, professores, equipes de secretarias escolares, além de trazerem orientações para o retorno gradual à modalidade presencial, de modo escalonado.

Entre um total de 39 páginas, o documento orientador da SEEDF (SEEDF, 2020b) dedica somente 6 páginas exclusivamente para orientar professores para uma boa execução do *Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas não Presenciais no Distrito Federal*. São colocados, junto às famílias, no centro do processo de realização das atividades não presenciais, sendo responsáveis pela “produção e/ou adaptação de materiais pedagógicos, das aulas remotas e/ou das aulas em EaD” (SEEDF, 2020b, p. 12). Mais uma vez fica evidente a ausência de preocupação concreta com a qualidade e garantia do direito à educação, pois deixa docentes e familiares como responsáveis pelo processo de viabilização do ERE no cotidiano virtual das escolas.

A flexibilização do currículo e das avaliações é evidenciada no documento orientador, sendo competência de o professor “assegurar e oportunizar aos estudantes que não conseguiram

desempenho nas diversas formas avaliativas (...) e recuperação das aprendizagens ao longo dos bimestres/semestres e ao final do processo” (SEEDF, 2020b, p. 17). Responsabiliza, ainda, os professores “a cuidar para que não haja a evasão e/ou absenteísmo escolar neste período de isolamento social com a aplicação de atividades pedagógicas não presenciais” (SEEDF, 2020b, p. 17). Há certa crueldade nesta constatação, pois docentes também vivenciaram os desdobramentos da pandemia do Covid-19 com adoecimentos, sobrecarga de trabalho, perdas familiares, etc., sendo ainda responsabilidades pelo processo educacional em modalidade incoerente com o direito à educação de qualidade.

O diálogo com a família é posto enquanto fundamental neste processo, especialmente para a educação infantil, com sugestão de elaboração de orientações aos pais sobre as atividades a serem realizadas nos seus lares (SEEDF, 2020b). É importante lembrar que familiares também estavam em situação de vulnerabilidade de saúde devido à pandemia: adoecimento físico e mental, perdas de amigos e parentes, sobrecarga entre trabalho e vida privada. Além do fato de que pais e mães não têm formação profissional para assumirem a responsabilidade direta pela educação formal de seus filhos.

Quanto à carga horária efetiva e o cômputo de frequência,

durante o período de Atividades Pedagógicas não Presenciais, o estudante receberá falta, somente, caso não apresente/realize as atividades propostas pelos (as) seus (suas) professores (as), que foram postadas na Plataforma Escola em Casa DF, na Plataforma Moodle ou entregues em material impresso, ou não apresente as devidas justificativas. (SEEDF, 2020 p. 15)

Para a Secretaria de Educação do DF garantir a igualdade e equidade de condições sociais, que devem ser promovidas pelo Estado, impactadas pela conjuntura da pandemia, é ofertar e validar atividades pedagógicas não presenciais (SEEDF, 2020a).

A influência da condição social e raça na desigualdade educacional brasileira e sua ocorrência estrutural é reconhecida pela secretaria, uma vez que também afirma a

a convicção de que ofertar e validar atividades pedagógicas, acompanhar todos os estudantes, mesmo que remotamente, e estabelecer canais de interação entre eles e os professores são medidas determinantes no sentido de promover a equidade e mitigar as já gritantes desigualdades educacionais existentes em nosso país [...] (SEEDF, 2020a, p. 8)

Para a Secretaria de Educação do DF a possibilidade de acesso, seja por meio de plataforma digital, material impresso ou teleaulas representa a busca do órgão na promoção da igualdade e equidade, garante o direito educacional dos estudantes (SEEDF, 2020a).

O documento *Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*¹⁰¹, aborda sugestões para cada etapa/modalidade e desafios durante o ensino remoto, incluindo orientações para todos níveis de ensino. Reconhece a desigualdade educacional presentes nos sistemas educacionais brasileiros e a agudização desta desigualdade no contexto de pandemia e o histórico impacto desigual da situação de crise sanitária entre as populações mais pobres. Este reconhecimento, todavia, não incorre em medidas de inclusão digital ou mitigação dos efeitos da implantação do ensino remoto na agudização da desigualdade educacional.

Em todos os documentos e orientações analisados os sujeitos professores/as e pais/responsáveis assumem papel central na oferta e execução das atividades não presenciais e nos processos de aprendizagens propostos pela SEEDF. Apesar disso, as possibilidades de adoção do ensino remoto por todos os estudantes é balizada por questões que vão além das capacidades e esforços de professores e familiares, e até mesmo dos próprios estudantes: os limites de acesso às tecnologias da informação, a suspensão do passe estudantil durante o período pandêmico no DF, as dificuldades objetivas de sobrevivência, a falta de formação técnica para o trabalho educativo expressam algumas destas questões relevantes sobre o ERE, o direito à educação e o território DF.

3.4. Desafios educacionais com a pandemia do Covid-19 no DF: Educação Básica entre continuidades e novidades

As repercussões da pandemia na Educação Básica do DF apontaram novidades, como o uso quase exclusivo de TICs para mediar a prática pedagógica, sem deixar, contudo, de dar continuidade a outros movimentos já presentes no cenário educacional, como a expansão e o fortalecimento do setor privado e a flexibilização da educação pública. O período de pandemia, especialmente 2020, repercutiu em impactos para a educação distrital e evidenciou a importância da oferta da educação escolar pela rede pública de ensino.

Dados referentes à quantidade de escolas, matrículas, taxas de rendimento e de distorção idade-série são importantes aportes na análise da Educação Básica do DF durante a pandemia e adoção do ERE, a fim de entender o processo de educação e formação. É possível identificar importantes aspectos entre as redes pública e privada de ensino, quanto a qualidade da educação

¹⁰¹Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Plano-de-Validacao-das-Atividades-Pedagogicas-Nao-Presenciais.pdf> Acesso em: 10 dez 2024.

no período e movimentos específicos vivenciados pela rede pública de ensino, a serem analisados a seguir.

A compreensão do período de implantação do ERE no DF, em 2020 e 2021, parte da apreensão, também, de período anterior e posterior, o que, neste trabalho, corresponderá ao período entre 2019 e 2023. A ampliação da análise para além do período específico de implantação do ensino remoto parte da compreensão de que os movimentos anteriores e as repercussões do ERE são fundamentais para análise.

No período citado, 2019 a 2023, destacamos a predominância do setor público, rede distrital de ensino, na quantidade de estabelecimentos escolares superior à rede privada em todo o período. A participação da rede federal de ensino no DF se manteve, em relação ao número de instituições, no período analisado. Apesar do maior número de escolas entre a rede pública de ensino no DF, a rede privada apresenta crescimento mais significativo.

Segundo dados do Censo Escolar (GOV BR, 2024) publicizados através da plataforma online do Inep quanto ao número de escolas por dependência administrativa (distrital, federal e privada) é possível identificar movimentos importantes entre os anos de realização do ensino remoto na região do DF, 2020 e 2021. O número total de escolas, entre rede pública e privada de ensino, por dependência administrativa pode ser visto na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Número de escolas entre 2019 e 2023 por dependência administrativa no Distrito Federal.

Ano do Censo	Rede Privada	Rede Distrital	Rede Federal	Total de escolas
2019	577	649	11	1.237
2020	556	650	11	1.217
2021	590	651	11	1.252
2022	593	658	11	1.262
2023	592	661	11	1.264

Fonte: Tabela de elaboração própria, com base nos dados da plataforma online INEPDATA referentes ao Censo Escolar 2023 (GOV BR, 2024).

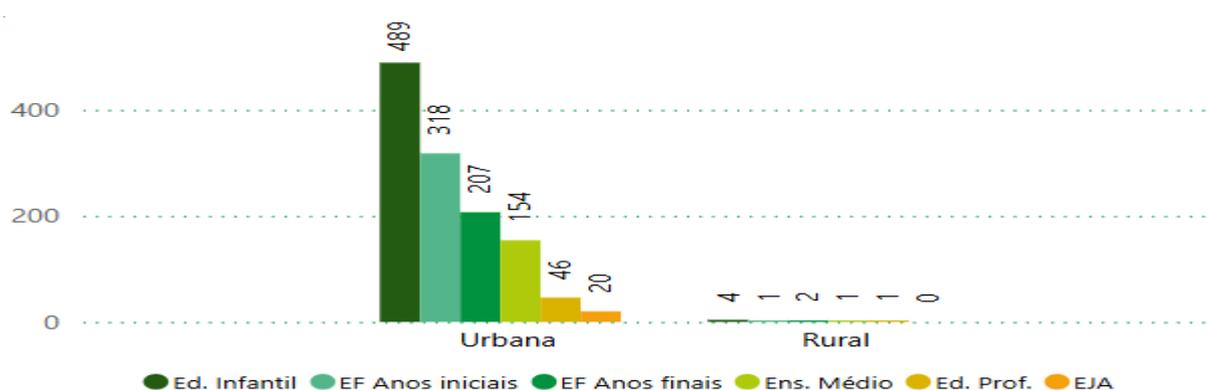
A rede pública de ensino apresentou crescimento constante no número total de escolas em todos os anos do período analisado, mesmo no contexto da pandemia e com a implantação do ensino remoto. Apesar do crescimento menor, quando comparado a rede privada, somando 12 escolas a mais entre 2019 e 2023, o crescimento constante da rede pública distrital no período analisado evidencia a importância do ensino público na garantia do direito à educação, mesmo em um cenário complexo e inédito como o vivenciado durante a pandemia.

A rede privada de ensino apresentando um crescimento mais significativo que no sistema público, totalizando 15 escolas a mais entre 2019 e 2023, conforme Tabela 4. A tendência de crescimento no número de escolas da rede privada, contudo, apresentou em 2020, primeiro ano da pandemia, uma queda de 21 escolas em relação ao ano anterior, 2019.

O movimento entre as dependências privada e pública evidenciam a importância do setor público na oferta de ensino em períodos de crise, como a crise sanitária mundial da COVID-19. A queda do número total de escolas no setor privado durante o período de pandemia e implantação de ERE demonstram a retração do setor educacional tendo em vista a crise, não só sanitária, mas fiscal, vivenciada no período. Além disso expõe a lógica de mercado sob o qual a educação se consolida a partir de escolas sob a dependência privada, afastando-a da sua concepção de direito social e submetendo o direito à educação, entre a rede privada, a situação do balanço financeiro.

A oferta do ensino sob as dependências distrital e privada por etapa educacional também evidenciam características próprias de cada rede de ensino, expondo aspectos importantes para análise dos movimentos da Educação Básica distrital. Entre 2019 e 2023 as redes pública e privada de ensino no DF registraram diferenças significativas quando analisado o número de estabelecimentos por etapa de ensino ofertada e localização. Os Gráficos 4 e 5 abaixo demonstram a oferta educacional da rede privada e pública, respectivamente, considerando as etapas educacionais e a localidade da escola.

Gráfico 4 - Número de escolas da rede privada por etapa de ensino, segundo a localização, 2023.



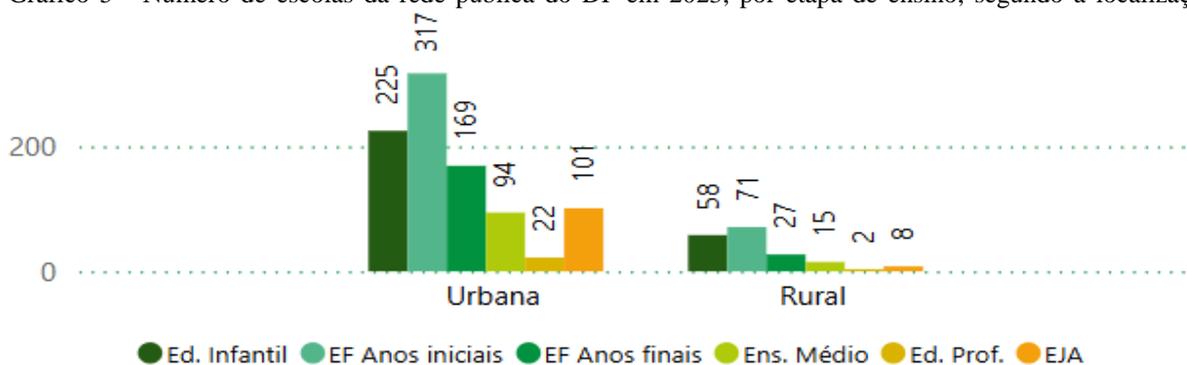
Fonte: Elaboração automática com base nos dados da plataforma online INEPDATA referentes ao Censo Escolar 2023 (GOV BR, 2024).

Na rede privada de ensino a Educação Infantil foi a etapa educacional ofertada em um maior número de escolas no Distrito Federal em 2023, presente em 489 escolas. A rede privada destaca sua atuação na localidade urbana, com oferta modesta entre a localidade rural: 4 escolas

com oferta de educação infantil, 2 escolas com os anos finais do ensino fundamental e 1 com ensino fundamental anos iniciais, 1 com Ensino Médio e 1 com educação profissionalizante. A rede privada não oferta em nenhuma escola na localidade rural a Educação de Jovens e Adultos.

As estatísticas se diferenciam das apresentadas para a rede pública de ensino, com oferta mais expressiva na localidade rural, quando comparada a rede privada, e uma existência mais homogênea entre o número de escolas e a oferta por etapa de ensino.

Gráfico 5 - Número de escolas da rede pública do DF em 2023, por etapa de ensino, segundo a localização.



Fonte: Elaboração automática com base nos dados da plataforma online INEPDATA referentes ao Censo Escolar 2023 (GOV BR, 2024).

Enquanto a rede privada de ensino concentra maior número de estabelecimentos na Educação Infantil e na localidade urbana, a rede pública de ensino concentra maior número de estabelecimentos com oferta de Ensino Fundamental anos iniciais. É possível, também, observar uma distribuição mais homogênea da oferta das etapas em relação ao número de escolas em 2023.

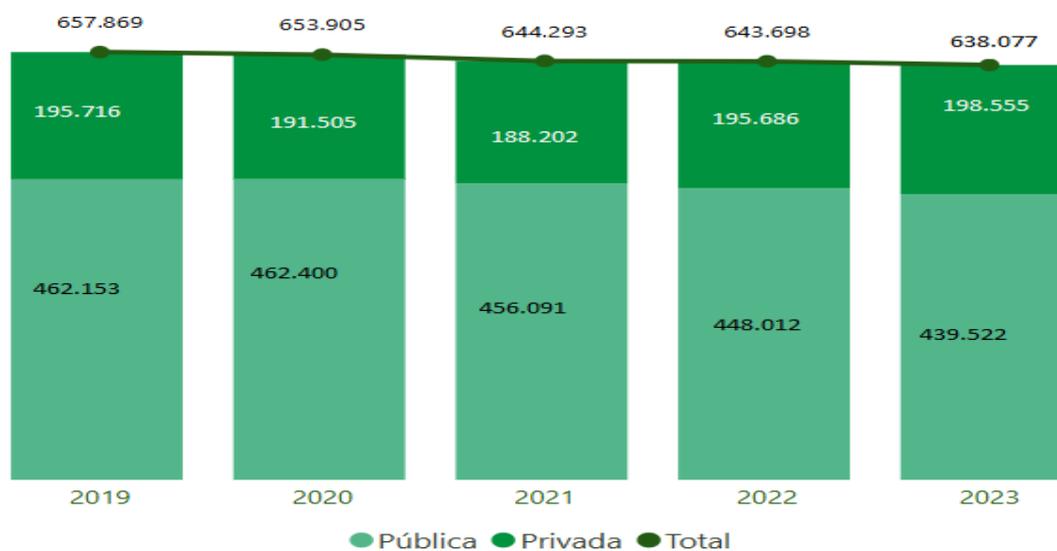
A participação da rede pública de ensino na localidade urbana é significativamente maior que a rede privada: 58 escolas ofertam educação infantil, 71 possuem os anos iniciais do ensino fundamental e 27 os anos finais desta mesma etapa, 15 escolas com oferta de Ensino Médio, 2 com ensino profissionalizante e 8 escolas com oferta de Educação de Jovens e Adultos. É importante ressaltar que na localidade rural do DF, em 2023, apenas escolas sob a dependência distrital ofertaram o EJA.

Nesse sentido a atuação da rede pública evidencia sua importância e alcance, também, quanto à oferta da Educação de Jovens e Adultos em ambas localidades, urbana e rural. Entre a rede pública de ensino a oferta de EJA em 2023 se deu em 119 escolas do DF. Já as instituições privadas registraram a oferta desta etapa de ensino em 20 escolas urbanas.

A análise do número de matrículas totais contribui, também, para importantes interpretações quanto à dinâmica de ensino no DF no período estudado, especialmente no que se refere ao período de crise sanitária e pandemia. O Gráfico 6 a seguir demonstra o total de

matrículas da Educação Básica entre 2019 e 2023 no Distrito Federal, além de totais por dependência administrativa.

Gráfico 6 - Evolução de matrículas totais no período 2019-2023 entre a rede privada e pública de ensino.



Fonte: Elaboração automática com base nos dados da plataforma online INEPDATA referentes ao Censo Escolar 2023 (GOV BR, 2024), com alterações.

O total de 638.077 matrículas, registrado em 2023 segundo Censo Escolar (GOV BR, 2024), apresenta o menor número em relação aos anos anteriores. Entre 2019 e 2023 houve queda total de 19.792 matrículas no total. Apesar do número de matrículas ser significativamente maior, em todos os anos, entre a rede pública de ensino, é nesta mesma rede em que a tendência de queda do total geral se repete: entre 2019 e 2023 as matrículas foram de um total de 462.153 para 439.522. A queda do total de matrículas na rede pública de ensino do DF somou, entre 2019 e 2023, a diminuição total de 22.631 de matrículas.

O número total de matrículas na rede privada de ensino, de forma geral, cresceu entre 2019 e 2023, indo de 195.716 para 198.555. Apesar do crescimento registrado entre 2019 e 2023, houve queda nos anos de 2020 e 2021, período pandemia e de implementação do ensino remoto. Com a retomada do ensino presencial, em 2022, o setor privado apresentou recuperação a partir deste ano, chegando próximo do número total de matrículas registrado em 2019, ano anterior à pandemia, e ultrapassando este número no ano de 2023.

Apesar da tendência geral de queda entre o número total de matrículas na rede pública, no período analisado, estas instituições registraram modesto aumento no número total de matrículas na rede no ano de pandemia e implementação do ensino remoto, 2020. Apesar do crescimento modesto em 2020, a partir de 2021 o número de matrículas na rede pública de

ensino volta a cair, indo de mais de 462 mil matrículas em 2020 para 456.091 matrículas em 2021. Nos anos seguintes os totais são ainda menores: em 2022 o registro foi de 448.012 para um total de 439.522 matrículas na rede no ano de 2023.

A conjuntura de crise sanitária no DF e seus desdobramentos para a educação, com a implantação do ERE, assim como no contexto nacional, promove uma nova modalidade de formação durante o ano de 2020 e parte significativa de 2021: o ensino não presencial. Em resposta à suspensão das aulas em meio à crise econômica vivenciada no DF e a reivindicação de grupos pela flexibilização do ensino para dar continuidade à formação e aos serviços educacionais, o governo distrital implementou o ensino remoto emergencial.

Entre 2019 e 2023, a política educacional no Distrito Federal passou por importantes mudanças, com destaque para o ensino remoto emergencial – ERE e para a implementação gradual do Novo Ensino Médio - NEM, que se deu a partir de 2020 no DF¹⁰². As disputas em torno da implementação do ERE, e também do NEM, evidenciaram importantes movimentos, que vão desde o fortalecimento do projeto do capital para a educação, até resistências quanto à garantia do direito à educação.

O uso intensivo de plataformas digitais e recursos tecnológicos para ensinar alunos à distância foi uma inovação forçada pela pandemia e, apesar do esforço para expandir o ensino remoto, as desigualdades sociais e econômicas se manifestaram fortemente, ampliando desigualdades educacionais. Dados de matrículas entre 2019 e 2023, registrados acima, demonstram a continuidade das tendências, entre a rede pública de ensino, mesmo em períodos de pandemia. Este movimento não se realiza na rede privada, mostrando retração do setor privado quando em período de crise sanitária.

A falta de acesso à internet de qualidade e a dispositivos adequados se constituem como desafios significativos para muitos alunos, o que levou a um aumento da evasão escolar e à desigualdade no aprendizado. Além disso o bloqueio do passe estudantil no DF durante a pandemia levou a entraves no acesso à distribuição de materiais impressos. Os limites se ampliaram, ainda, com a necessidade de maior participação da família no processo de ensino-aprendizagem, dadas as particularidades de saúde, física e mental, trabalho e renda.

¹⁰²O novo Ensino Médio, implementado progressivamente no Brasil a partir de 2017 e no DF a partir de 2020, introduziu mudanças significativas no currículo do Ensino Médio, última etapa na Educação Básica, com transformações no currículo que fortaleceram competências socioemocionais e adequaram estudantes à inserção passiva no mercado de trabalho. As “inovações” trazidas permitiram uma maior personalização do percurso educativo, com ênfase em áreas tecnológicas e de educação profissional, ao passo que retiram disciplinas importantes na formação social dos sujeitos, focando em linguagens e matemática. A ênfase nas competências voltadas para a tecnificação da mão de obra, no processo educativo, desconsidera a formação crítica e emancipatória.

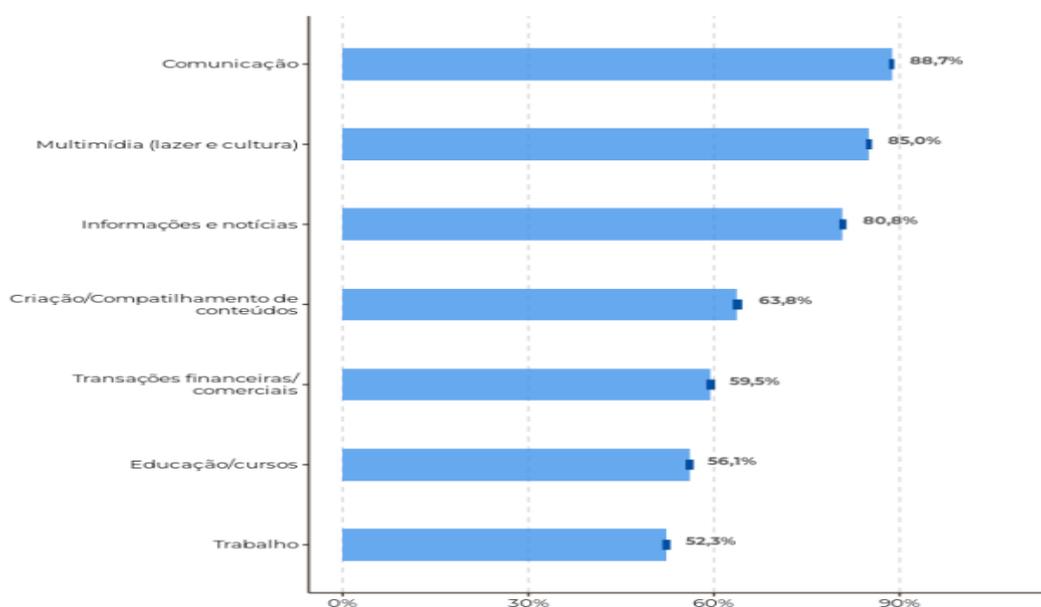
Dados da PDAD 2021 (CODEPLAN, 2022) evidenciaram o limite no acesso à comunicação e à internet, com 83,6% dos entrevistados declarando possuir ao menos um celular para uso pessoal, enquanto 7,8% declararam possuir ao menos um tablet (CODEPLAN, 2022).

O acesso à internet também não representou realidade à totalidade dos entrevistados. Em relação ao acesso à internet nos três meses anteriores a pesquisa, entre os respondentes 85,7% dos entrevistados tiveram acesso à internet e meios de acesso, dos quais 96,1% acessaram todos os dias. Apesar de significativa a porcentagem dos que tiveram acesso e meios de acesso à internet, 14,3% da população do DF não havia acessado à internet ou não tiveram meios para o acesso.

O acesso da maioria não se traduz, ainda, em cobertura ampla de acesso à bens e serviços de tecnologia digital. Entre aqueles que acessaram a internet nos últimos três meses (anteriores à pesquisa), os meios de acesso revelaram um maior acesso via celular e/ ou tablet. Apenas 51,1% se conectaram por meio de microcomputador, 97,9% por meio de celular/tablet e 39,2% por outros meios” (CODEPLAN, 2022, p. 40).

O Gráfico 7 a seguir, mostra os resultados da PDAD 2021 quanto às motivações, entre aqueles que acessaram a internet nos meses anteriores à pesquisa.

Gráfico 7 - Motivações do acesso à internet, Distrito Federal, 2021.



Fonte: CODEPLAN/DIEPS/GEREPS/PDAD 2021

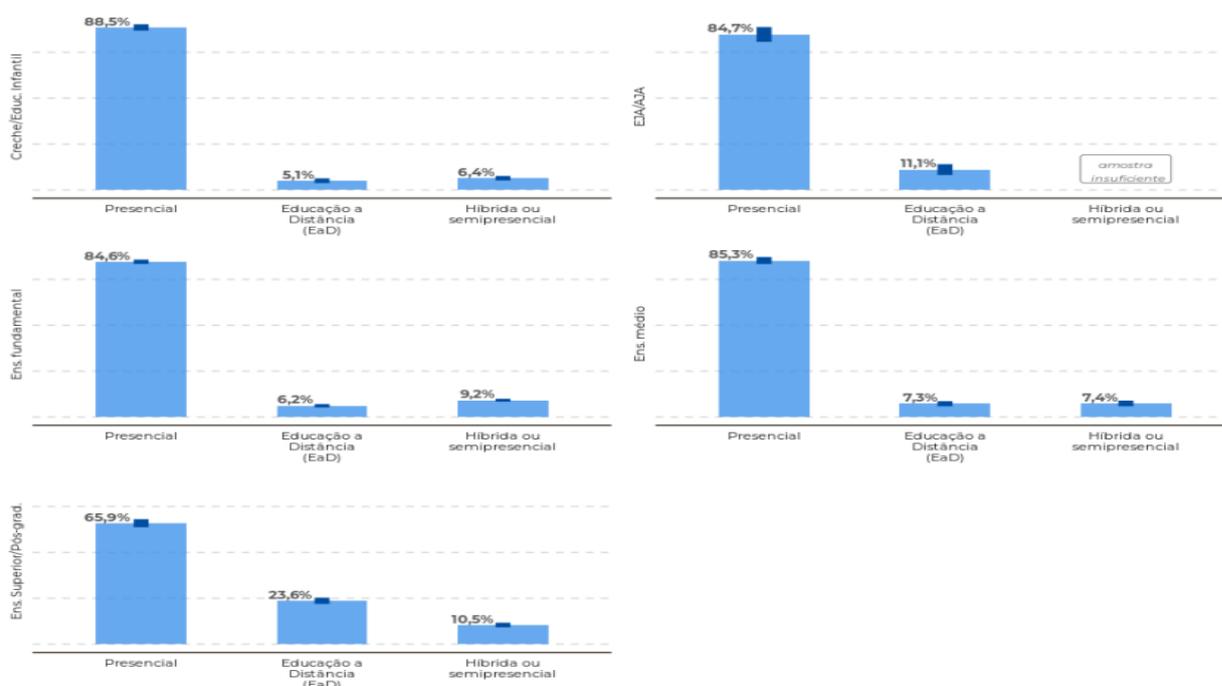
As motivações para o acesso à internet, reveladas pela PDAD 2021 (CODEPLAN, 2022), demonstram a motivação do acesso à internet majoritariamente para a comunicação. Entre os entrevistados a maior motivação de acesso à internet foi comunicação (88,7%), seguido

de multimídia, informações e notícias, criação/compartilhamento de conteúdo, transações financeiras/comerciais, educação e cursos e trabalho. A motivação para o acesso à internet a partir de educação/cursos esteve presente apenas entre 56,1% dos entrevistados.

Apesar da expansão da modalidade EaD no país, no Brasil e no DF a expansão não significou uma completa adesão à modalidade e a modalidade de ensino presencial é, ainda, mais predominante entre os estudantes do DF (CODEPLAN, 2022), especialmente na Educação Básica.

O Gráfico 8, a seguir, apresenta dados da distribuição da modalidade de ensino de todos os estudantes do DF, considerando as matrículas em creche, ensino fundamental e médio, EJA e ensino superior/pós-graduação.

Gráfico 8 - Distribuição da modalidade de ensino de todos estudantes, Distrito Federal, 2021.



Fonte: CODEPLAN/DIEPS/GEREPS/PDAD 2021.

A modalidade presencial foi predominante entre todos os estudantes do DF, em todas etapas e níveis de ensino. A modalidade à distância esteve significativamente mais presente, entre os níveis e etapas pesquisados, no nível da educação superior/pós-graduação. Apesar da expressão mais significativa entre a Educação Superior ou Pós-Graduação, mesmo nestes níveis de formação a educação presencial representou maioria.

Para lidar com a transição para o ensino remoto, muitos educadores passaram a ter acesso a formações rápidas sobre o uso de tecnologias educacionais e elaboração de conteúdos para a prática pedagógica “não presencial”, além de orientações publicadas para organizar o

ensino na nova modalidade. Estas medidas, no entanto, não foram capazes de mitigar os efeitos da mudança abrupta na forma de ensinar e das dificuldades do acesso à tecnologia por parte dos docentes. A utilização de plataformas digitais e da internet para fins didáticos, sem planejamento prévio e planos de ação bem definidos, deixou o processo formativo ainda mais aligeirado, com resultados, também, na flexibilização curricular e de carga horária/dias letivos.

A educação escolar e sua posição central na dinâmica da vida dos indivíduos reitera a importância de uma educação acessível e de qualidade, como proferida no texto constitucional e demais legislações. Além do papel para o desenvolvimento dos indivíduos é colocada como importante fator para o crescimento econômico do país e para a redução da pobreza e desigualdade, papel que, muitas vezes, é priorizado em detrimento da formação humana dos indivíduos. Indicadores educacionais, como taxas de rendimento (abandono e reprovação) e taxa de distorção idade-série, impactam diretamente na educação e podem indicar restrições quanto ao direito fundamental à educação e ao pleno desenvolvimento humano, econômico e social.

A saída de estudantes do sistema escolar ou percalços nas trajetórias educacionais relacionam-se, entre outros fatores, às condições de acesso, evidenciando limites vivenciados em torno da educação brasileira, especialmente pública. Isso porque a educação pública no DF, além de mais abrangente que a rede privada, em relação ao número de escolas, matrículas e localidade, dadas a universalidade e gratuidade do ensino, é especialmente importante e central no desenvolvimento humano de indivíduos. A gratuidade do ensino, ou melhor, o financiamento público estatal nas escolas públicas, ainda confere a qualidade de uma educação sob a ótica do direito, afastada da noção de educação enquanto mercadoria intimamente ligada ao ensino privado.

Os indicadores sociais¹⁰³ na área da educação utilizados neste trabalho, relacionados ao desempenho e rendimento dos estudantes, são fundamentais para a análise dos impactos da pandemia no sistema educacional. Estes indicadores evidenciam parte dos desafios enfrentados pelos alunos devido à interrupção do ensino presencial e à adoção do ensino remoto, especialmente considerando as desigualdades no acesso a essa modalidade, especialmente no Distrito Federal, pois contribuem para compreender os efeitos da crise sanitária no processo de

¹⁰³Um Indicador Social é uma medida em geral quantitativa dotada de um significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma.” (Jannuzzi, 2004, p. 15).

ensino-aprendizagem e para delinear o cenário educacional vivenciado nas escolas públicas da região.

A taxa de reprovação é importante para entender o movimento de desempenho dos estudantes durante o período estudado e outros movimentos relacionados à avaliação dos estudantes, tendo em vista as flexibilizações adotadas com o ensino remoto para dar continuidade ao ensino. Segundo a plataforma de informações do Inep que divulga dados do Censo Escolar, a Taxa de Reprovação indica a proporção de alunos que, ao final do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino.

Tabela 5 - Taxa de reprovação entre 2019 e 2023 na rede pública do DF.

	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Ensino Fundamental - Anos Finais	Ensino Médio
2019	5,0%	8,8%	12,2%
2020	2,6%	4,3%	15,5%
2021	4,8%	5,3%	13,9%
2022	5,8%	6,7%	9,9%
2023	4,7%	6,2%	11,8%

Fonte: Tabela de elaboração própria com base nos dados da plataforma online INEPDATA referentes ao Censo Escolar 2023 (GOV BR, 2024).

Entre 2019 e 2023 a tendência geral foi de diminuição da taxa de reprovação. Apesar disso, quando comparados os anos de implementação do ensino remoto no DF e de retorno gradual à modalidade presencial, 2020 e 2021, com anos anteriores e posteriores à situação de pandemia, é possível observar um crescimento da taxa de reprovação no Ensino Médio durante implantação do ERE. A alta taxa de reprovação entre o Ensino Médio evidencia a dificuldade desta etapa em se adaptar à modalidade remota.

Este cenário não se repete no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais: em 2020 houve queda significativa nas taxas de reprovação. No ano seguinte, 2021, as taxas de reprovação do ensino fundamental voltam a subir. Entre os anos iniciais do Ensino Médio em 2022, ano de retorno à modalidade presencial, é registrada a maior taxa de reprovação do período analisado, chegando a 5,8%.

A diferença entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio parece estar mais associada à flexibilização do ensino e avaliações com a implementação do ERE. Embora apresente queda nas taxas de reprovação entre o ensino fundamental nos anos de ensino remoto, após a retomada presencial em 2022 as taxas de reprovação crescem de forma significativa, chegando a um

número maior entre os anos iniciais que os registrados em 2019. Em 2023, ano de ensino totalmente presencial, as taxas de reprovação de todas as etapas chegaram próximo ao registrado em 2019, antes da pandemia.

Além disso, a qualidade de efetivação do ensino remoto foi desigual, com algumas escolas e famílias tendo mais condições de oferecer suporte aos estudantes, enquanto outras enfrentaram limitações significativas. Esse cenário certamente contribuiu para a disparidade no rendimento dos alunos, especialmente entre as altas taxas registradas no Ensino Médio.

Durante a pandemia, com a migração abrupta para o ensino remoto, muitos alunos não conseguiram acompanhar as atividades escolares, bem como os conteúdos didáticos, principalmente aqueles com dificuldades de acesso à internet ou recursos tecnológicos. A falta de interação presencial com professores e colegas também pode ter levado muitos estudantes a desmotivação.

A análise da taxa de abandono é importante na compreensão do movimento da educação escolar pública no DF, especialmente durante a pandemia. Isso porque o abandono escolar representa um tipo de ruptura do vínculo do estudante com a instituição escolar e/ou com o processo educacional, podendo acarretar efeitos significativos na trajetória educacional e, ainda incidir sobre outros indicadores importantes, como a distorção de idade-série.

Analisar aqueles que deixaram de frequentar a escola no período estudado pode revelar importantes movimentos durante o período analisado, nesse sentido, a Tabela 6 a seguir demonstra a taxa de abandono¹⁰⁴ da rede pública do DF no período de 2019 e 2023.

Tabela 6 - Taxa de abandono entre 2019 e 2023 na rede pública do DF.

	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Ensino Fundamental - Anos Finais	Ensino Médio
2019	0,2%	2,0%	4,9%
2020	0,2%	0,2%	0,7%
2021	0,1%	0,2%	1,4%
2022	0,2%	1,4%	4,7%
2023	0,2%	1,4%	3,9%

Fonte: Tabela de elaboração própria com base nos dados da plataforma online INEPDATA referentes ao Censo Escolar 2023 (GOV BR, 2024).

¹⁰⁴ A taxa de abandono escolar reflete o número de estudantes que deixaram a escola após a data de referência do Censo Escolar (GOV BR, 2024).

Os anos de implementação do ensino remoto correspondem, entre 2019 e 2023, às menores taxas de abandono do período. De maneira geral as variações foram mais significativas entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. De uma taxa de abandono de 2% nos anos finais do ensino fundamental e 4,9% no ensino médio em 2019, no primeiro ano de ERE, 2020, as taxas caíram para 0,2% e 0,7%, respectivamente.

A queda da taxa, contudo, parece refletir mais a flexibilização das avaliações e do cômputo de faltas identificado nas legislações que regulamentaram a implantação do ERE que de uma adesão de fato a modalidade remota. Isso porque, apesar de taxas de abandono mais baixas em 2020, os índices apresentaram crescimento, chegando em 2022 próximas ao registrado em 2019. Com o retorno às aulas presenciais, a manutenção dos alunos se tornou um desafio, uma vez que a transição para metodologias híbridas, com o ensino remoto combinado ao presencial, exigiu uma nova adaptação, tanto dos educadores quanto dos alunos. A situação do ensino médio foi, ainda, adensada à flexibilidade curricular do Novo Ensino Médio que também trouxe desafios pedagógicos e que, no DF, coincidiu com a implantação do ERE.

A educação do DF a partir de 2020 vivenciou uma grande flexibilidade, especialmente da educação básica. Nesse sentido a implementação do NEM perpassou a adoção do ERE e a flexibilização dos currículos, carga horária e avaliações já evidenciava o movimento de flexibilização antes mesmo da adoção do ensino não-presencial durante a pandemia. Além disso, o uso de tecnologias da informação impôs barreiras àqueles sem acesso, ou com acesso restrito, tanto a dispositivos eletrônicos quanto às conexões de internet.

A realização de atividades no ERE durante a pandemia ocorreu sob o controle do mercado, através das plataformas digitais, que também estiveram à frente regulamentação da modalidade, através da orientação de práticas pedagógicas. A educação esteve, no período, fortemente atrelada a mercadorias e serviços de tecnologias para o contato com os professores e instruções para a aprendizagem. A educação é marcada por um viés de serviço, em detrimento à sua concepção de direito social, acessada apenas a partir do pagamento de serviços e equipamentos tecnológicos. Ademais, a flexibilização dos currículos e formas de avaliação adotadas durante o ERE, adensadas à realidade do NEM, fragilizaram ainda mais a qualidade da educação pública no Brasil, inclusive no DF.

O ensino remoto, em muitos aspectos, seguiu a lógica de flexibilização iniciada com o NEM, com o uso intensivo de plataformas digitais como Google Meet, Microsoft Teams e outras ferramentas de ensino à distância. A transição para o digital foi vista como uma adaptação necessária ao contexto de pandemia, mas também como um movimento de fortalecimento da mercantilização do ensino, com empresas de tecnologia assumindo um papel

central na educação. Além disso, o ensino remoto deu continuidade à ideia de que a educação deve ser moldada para atender às necessidades do mercado de trabalho, com a implementação de ferramentas digitais para otimizar o aprendizado e torná-lo mais eficiente.

A política educacional distrital e a adoção do ensino remoto refletem e reforçam a heteronomia cultural que compõe a educação brasileira. O enfrentamento à pandemia e o acesso ao ensino remoto estiveram condicionados a condições de acesso à bens e serviços, na educação especialmente a partir do uso de tecnologias digitais, evidenciando o beneficiamento daqueles que têm mais condições socioeconômicas.

O padrão dependente da educação nacional manifesta-se na continuidade das condições de privilegiamento a partir da educação, mesmo entre o sistema público de ensino. Esse privilégio está vinculado, no ensino remoto, ao acesso limitado às tecnologias digitais e a bloqueio de benefícios, como o acesso ao passe estudantil. A educação distrital e nacional se torna ainda mais indisponível para grupos específicos, quer seja aqueles sem acesso a distribuição digital ou impressa de conteúdos pedagógicos.

O cenário de pandemia para a educação parece conformar-se para a construção de uma dependência cultural e econômica ainda maior dentro da sociedade brasileira. O cenário favoreceu e beneficiou as elites locais e internacionais, quer seja no privilegiamento do acesso à educação local, quer seja no beneficiamento de empresas de serviços e equipamentos digitais e tecnológicos.

A educação, a partir do ERE, se estrutura para garantir a oferta do ensino, não o acesso, atendendo a demanda dos modelos e valores impostos pela cultura burguesa hegemônica e pelo mercado global de educação. A flexibilização dos currículos através do ERE foi eficiente quanto à continuidade da oferta de ensino, contudo não considerou a diversidade das realidades vivenciadas no cenário nacional e distrital, em especial. A adoção de plataformas digitais para a continuidade do ensino fortaleceu grupos empresariais internacionais da área educacional, mas, não só, também revigorou o projeto privatista de educação da burguesia local.

A continuidade do ensino não significou a garantia do acesso resultando em uma restrição ainda maior ao direito social à educação e estendeu a lógica de mercadoria e serviço além do setor privado de ensino, por todo o sistema educacional nacional e distrital. Não só o acesso como a qualidade do ensino foram fortemente impactos com os movimentos trazidos pela adoção do ERE.

Neste sentido o DF, embora compartilhe os desafios educacionais vivenciados em outras regiões do país, teve sua educação escolarizada marcada por uma visão centralizada na continuidade do ensino. Os esforços locais, do governo distrital e da secretaria educacional, se

concentraram no fortalecimento da educação escolar especialmente entre grupos privilegiados econômica e socialmente, desconsiderando as particularidades das RAs, e de sua gente, que, de fato, constitui o Distrito Federal.

A cultura política e institucional híbrida e a concentração das funções estaduais e municipais na estrutura administrativa do DF apontaram a reprodução de desigualdades sociais e educacionais já vivenciadas no território, mas não só. Demonstram como a cultura política patrimonialista e assistencial ainda se mantém viva nas políticas sociais locais. A heteronomia cultural se manifesta tanto na imposição de um modelo educacional centralizado, quanto na exclusão de realidades locais das políticas educacionais. A condição dependente perpetua desigualdades, mesmo em uma área geograficamente privilegiada (somente para alguns), como o DF.

O ERE no DF foi, então, marcado pela flexibilização da organização da educação distrital, dependência tecnológica e desigualdade no acesso a recursos tecnológicos. Adensada a isto esteve a imposição do novo modelo educacional, mesmo que em caráter excepcional, como apontado nas normativas, que desconsiderou as desigualdades estruturais nacionais e locais e reafirmou a manutenção da ordem social, política e educacional já existente.

O retorno à modalidade presencial não significou a mitigação dos efeitos da pandemia. Isto porque o retorno desconsiderou a ampliação acirrada da desigualdade social e educacional durante o ensino não presencial, bem como os resultados educacionais do frágil aprendizado por meios tecnológicos, a desmotivação, a evasão. Não foram criadas políticas educacionais a partir do retorno presencial para enfrentar os desafios relacionados ao ensino remoto e, embora tenham sido muitas as dificuldades enfrentadas, o uso de tecnologias na educação continuaram sendo pontos centrais na formação educacional no DF.

O fortalecimento da heteronomia cultural, tanto na educação distrital como nacional, renova a condição de dependência do país que, no presente, está altamente vinculada à dependência tecnológica que restringe a educação de qualidade a minoria privilegiada, perpetuando a marginalização da maioria com acesso a uma educação de menor qualidade, o que somente reforça desigualdades e estruturas de poder e dominação no capitalismo dependente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 trouxe um cenário inédito, com repercussões em todas as esferas da vida social, em todo o mundo. Na tentativa de conter os efeitos da doença, foram adotadas em todos os países, medidas restritivas e de distanciamento, variando em grau e abrangência conforme situação e governo local. No Brasil os impactos da grave crise sanitária foram particularmente devastadores, agravados por um governo negacionista que minimizou a gravidade da situação e desconsiderou orientações calcadas na ciência, resultando em um enfrentamento ineficaz e em milhares de mortes que poderiam ter sido evitadas.

A falta de organização e comunicação do governo federal, bem como a fraca articulação entre os diferentes níveis de governo (municipal, estadual, distrital e federal), diante da gestão dos desdobramentos da pandemia em sua totalidade especialmente no campo educacional, resultaram na falta de coordenação eficiente e de uma política nacional de enfrentamento da crise sanitária, repercutindo em imensos desafios para os governos e para o cotidiano de muitos/as trabalhadores/as. Posicionamentos e falas do presidente Jair Bolsonaro no período, minimizando os efeitos da pandemia, fortalecendo tratamentos ineficazes e se posicionando contramedidas restritivas, evidenciam a lacuna da gestão federal quanto à resposta nacional à pandemia.

O governo Ibaneis demonstrou, com a retomada rápida e progressiva especialmente diante da crise fiscal, o compromisso não com a responsabilidade sanitária, mas com a responsabilidade econômica. Apesar das tentativas de equilibrar a política fiscal com a flexibilização das medidas restritivas, os efeitos da pandemia foram desproporcionais nas comunidades mais vulneráveis, mostrando como as desigualdades sociais no DF se entrelaçaram com as limitações impostas pela pandemia, evidenciando seu caráter estrutural.

Entre as repercussões da grave crise sanitária mundial e das medidas necessárias à mitigação dos efeitos foi idealizada uma nova forma de conduzir as relações sociais, majoritariamente mediadas por tecnologias digitais. As práticas remotas de trabalho, ensino/formação e comunicação foram adotadas por parte da população, levando à proposição de um “novo normal”. Neste cenário, a continuidade das atividades de forma online através de tecnologias digitais mesmo em um contexto geral de adoecimento e morte representaria a nova normalidade no Brasil e mundo.

Na educação brasileira a adoção de novas mediações para as relações sociais, digitais, se deram através da implantação de uma nova modalidade de ensino, o Ensino Remoto Emergencial. No DF o ensino remoto se deu através de aulas remotas transmitidas por

plataformas online e atividades em meio digital, e na distribuição de atividades impressas nas unidades escolares. Apesar da proposta de uma normalidade em meio à pandemia e da continuidade do ensino em “condições excepcionais”, a implantação do ensino remoto se deu atravessada por desigualdades estruturais preexistentes e novas, adensadas ainda pelo contexto de crise.

Dificuldades de acesso a tecnologias digitais, dadas as novidades do ensino remoto, e ainda sob situação de insegurança alimentar, desemprego e saúde mental fragilizados levaram à dificuldades no acesso à educação. O Ministério da Educação realizou ações e iniciativas pontuais, incentivando o uso de plataformas digitais, mas não criou políticas ou programas sociais capazes de incluir parte da população com dificuldades de acesso. Governos locais adotaram medidas específicas, sob um quadro geral de desarticulação, e as condições do ensino remoto foram marcadas por articulações locais.

No Distrito Federal estas articulações foram perpassadas pela cultura política e institucional próprias da região, levando implantação célere do ERE, desconsiderando contextos de vulnerabilidade vivenciados localmente. Essa implantação, no DF, se dá marcada por flexibilizações na organização da educação distrital que apenas garantiram a continuidade de alguma forma de ensino, mas não um efetivo acesso à educação, direito social. O não estabelecimento de uma concreta infraestrutura educacional que atendessem à demanda do momento histórico e às necessidades de crianças, adolescentes e jovens adultos em processo de formação básica repercutiu na educação enquanto privilégio de acesso restrito.

É sob este viés que o projeto neoliberal avança no que se refere à educação brasileira acentuando desigualdades estruturais através das repercussões da pandemia, e consolidando um projeto de educação que atenda exclusivamente às determinações do capital. A pandemia e a necessidade de isolamento mostraram-se como a tempestade perfeita para dar continuidade, com mais força, às recomendações dos organismos internacionais e à articulação dos aparelhos privados de hegemonia nacionais, impulsionando uma formação pública nacional e distrital cada vez mais aligeirada, flexibilizada e acrítica.

Pensar na Política de Educação no tempo presente e não estabelecer um diálogo com os desdobramentos da pandemia do coronavírus parece não alcançar a realidade e as significativas alterações que a política educacional enfrentou no período. Ademais, não considerar as repercussões do período de pandemia na implantação do ERE e retomada presencial deixa uma lacuna na compreensão dos movimentos recentes na educação nacional e distrital.

Os documentos analisados nesta pesquisa de dissertação evidenciaram o incentivo a continuidade do ensino durante a pandemia sem, contudo, criar possibilidades reais de inclusão, acesso e aprendizagem com qualidade, especialmente aqueles com menos recursos financeiros, digitais. As leis e normas legais, apesar de estimularem a manutenção do ensino de forma não presencial, não disponibilizaram meios para que suas atividades fossem realizadas, não construíram práticas pedagógicas específicas e, apesar de considerar as especificidades de cada etapa de ensino, desconsiderou a acentuação das desigualdades educacionais no período.

A ausência de políticas inclusivas durante a continuidade do ensino através da forma remota, ou mesmo no retorno presencial, demonstra o compromisso dos governos nacionais e locais com uma educação que não se pretende educar, apenas formar trabalhadores conformados as condições do mercado de trabalho. Desconsiderar a qualidade e um acesso realmente equânime à educação pública evidencia a renovação de um projeto de educação, e sociedade, voltado à conservação das condições de exploração e vulnerabilidade, acentuadas com a crise sanitária.

A pesquisa aborda a Política de Educação Básica no Brasil e suas especificidades no Distrito Federal, focando no período de 2019-2023 e analisando os impactos da pandemia de COVID-19 e a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O contexto da crise sanitária global, caracterizada pelo distanciamento social e pela aceleração de medidas emergenciais, teve profundas repercussões na educação brasileira, exacerbando desigualdades estruturais já existentes.

Nesse cenário, a pesquisa buscou entender como a conjuntura da pandemia da COVID-19 e implementação do ensino remoto afetaram a política educacional, nacional e distrital. A questão central que orientou este estudo buscava entender os rebatimentos do período pandêmico e a implementação do ERE na política educacional brasileira e suas particularidades no Distrito Federal, considerando o caráter heterônomo da política educacional do Brasil, marcada por uma lógica dependente e excludente.

A rápida adoção do ERE enquanto saída para a educação no contexto da pandemia, sem reflexões e discussões sobre os limites de implementação, atuou em eixos importantes os quais destacam-se: 1) o ataque ideológico à educação pública, universal, gratuita, laica a partir de uma “guerra cultural”; 2) a privatização e mercadorização da e na educação pública; e 3) a adaptação e inserção massiva da modalidade a distância na educação nacional.

Esses eixos materializam o projeto do capital para a educação que, sob a constituição particular da burguesia local, em associação com a burguesia externa, bem como o momento específico de recrudescimento da crise econômica e social, avança para fortalecer uma

formação para a maioria (classe trabalhadora) voltada para a exclusiva adaptação ao mercado, renovando a condição de não autonomia no campo educacional.

A pergunta norteadora, "Quais os rebatimentos do período pandêmico e de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Política de Educação brasileira e suas especificidades no Distrito Federal?", foi respondida parcialmente partir da metodologia utilizada nesta pesquisa de dissertação. As condições objetivas de realização deste trabalho, uma dissertação de mestrado realizada em 24 meses, se mostrou enquanto limite para acessar especificidades dada as complexidades vivenciadas no território do DF. Analisar as singularidades dos contextos regionais e as particularidades das escolas no enfrentamento da pandemia e suas repercussões na educação prescinde de tempo, tendo em vista a necessidade de apreender mais informações.

A análise das legislações que regularam a implementação do ensino remoto no Brasil e no DF e do movimento histórico e social que ocorria no período analisado evidenciaram a continuidade e reforço da condição de dependência do país em relação as economias centrais, especialmente vinculada a dependência digital. Além disso, o ensino remoto adotado em todo país esteve em consonância com as recomendações de organismos internacionais, reafirmando a condição de dependência do Brasil, não só política, mas também cultural.

A burguesia local, durante a pandemia, na busca pela manutenção das condições e relações de acumulação de capital e de poder, atuou na manutenção do controle e dominação do pensamento, na exclusão da classe trabalhadora do espaço político, através da implantação de um ensino restrito à uma parcela da população. O viés exclusivista da burguesia brasileira, apontado por Fernandes (1995) é identificado quando no acesso limitado à política e práticas educacionais no período. É nesse âmbito em que a heteronomia cultural se evidencia a partir do ensino remoto: o uso das TICs no ensino remoto reforçou as condições de privilégio da educação, em associação aos interesses burgueses, locais e internacionais.

Nesse processo a educação escolar é reforçada a partir do viés mercadológico, em consonância com um projeto ampliado de manutenção de privilégios e condições de renda e poder. A célere implementação das TICs para mediar e dar continuidade ao ensino demonstram como a burguesia local continua incorporando estruturas do cenário internacional de forma improvisada e oportunista, impedindo que se incorpore também padrões culturais e de integração da ordem social de países de capitalismo central.

A forte flexibilização da educação, necessária para dar um caráter de normalidade diante das frágeis articulações e orientações, demonstram a continuidade do espaço educacional enquanto espaço central para a disseminação de consensos e de manutenção da cultura e política

hegemônica. Reforçar a educação sem qualidade, acrítica, se alinha ao projeto ampliado do capital, especialmente para a condição dependente vivenciada no Brasil, utilizando a formação/educação escolar, especialmente pública, para criar trabalhadores adaptados para se inserir no mercado de trabalho.

Ademais, a implementação junto aos currículos de competências socioemocionais para enfrentamento da pandemia e suas repercussões demonstra a incorporação na educação pública distrital da naturalização da barbárie do mundo produtivo. O incentivo à adaptação apontado durante a pandemia e suas repercussões, desemprego, precarização do trabalho, diminuição da renda, demonstram o viés de formação para um mercado de trabalho que continuará marcado pela informalidade, precarização, terceirização, trabalho intermitente e da flexibilização, até mesmo destruição, de direitos trabalhistas.

Os consensos, de flexibilização e privilegiamento do acesso, amplamente identificados no período e nas normativas reguladoras, demonstram a continuidade da condição heterônoma da educação nacional e distrital. Ainda, a implementação de ferramentas digitais para mediar o ensino relegam à margem do processo a realidade marcada por um ensino precarizado, restrito, focado na adaptabilidade dos indivíduos.

O ensino remoto evidencia a contradição vivenciada no âmbito educacional: a excepcionalidade posta para a adoção do ensino remoto no DF se dá junto à regra do privilegiamento da educação de qualidade, especialmente na educação pública distrital. No âmbito do DF os consensos foram, também, significativos para dar continuidade ao projeto da burguesia local para a educação: formações ainda mais aligeiradas e flexibilizadas para os filhos da classe trabalhadora, bem como rentáveis para a maior acumulação de capital.

Os dados da pesquisa também evidenciam a importância da educação pública distrital mesmo sob o contexto de forte flexibilização e aligeiramento. A cobertura da educação pública distrital, tanto em número de estabelecimentos e matrículas quanto em relação à localidade mostram a importância da educação pública para a classe trabalhadora, especialmente na disputa por uma educação de qualidade. Dados da educação pública e privada no DF elucidaram a importância da educação pública para garantir minimamente a oferta de ensino, ou seja, o acesso à educação.

A análise não apenas investigou a Educação Básica no Brasil e no Distrito Federal, mas também tratou das transformações geradas pela pandemia e sua relação com as desigualdades educacionais, cumprindo os objetivos de refletir sobre o direito à educação, a implementação do ERE e as particularidades regionais. O estudo explorou as dimensões gerais da educação e as especificidades locais do DF relacionadas às mudanças impulsionadas pela crise sanitária.

A profundidade e complexidade das questões levantadas ao longo da pesquisa indicaram a necessidade de ampliar as análises, especialmente sobre os impactos mais duradouros da pandemia nas práticas educacionais. Isso porque as normativas legais divulgadas nos sites oficiais das Secretarias de Educação muitas vezes não contemplavam a realidade das condições da educação brasileira, principalmente devido ao caráter normativo do texto e por se tratar de publicações que não abordam diretamente as questões e limites educacionais, atuando muito mais como reguladoras que propositoras de soluções.

A Educação Básica no DF se desenvolve sob forte viés de flexibilização de toda a organização do sistema educacional, sob a justificativa da excepcionalidade do período, aprovada em normativas gerencialistas que dispuseram apenas de regras gerais de atuação sem, contudo, considerar as condições objetivas e subjetivas de acesso à política educacional. Além disso, os movimentos de aprovação e implantação do ERE evidenciaram a importância da rede pública de ensino que, mesmo sob as mesmas condições de flexibilização, continuaram ampliando a oferta mesmo diante da crise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, M. H.; CASTIONI, R.. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 - qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, p. 723–741, set. 2021.

ANDES/SN. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. Brasília: Grupo de Trabalho de Política Educacional – GTPE/ANDES-SN, 2020. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/midias/downloads/2123/>> Acesso em: 24/01/2024.

ARAGÃO, H.T. et al. 2022. Impactos da Covid-19 à luz dos marcadores sociais de diferença: raça, gênero e classe social. **Saúde em Debate**. 46, especial 1 mar (jul. 2022), 338–347.

BARRETO, R. G.. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. In: SOMMER, Luís Henrique (Org.). Educação a Distância e Formação de Professores: problemas, perspectivas e possibilidades. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, p. 33-45, 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2466/2204>. Acesso em: 14 out 2024

BARRETO, R. G.. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 985-1002, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/S3v8C4TJdsLFbVyCNG4VpHN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

BARRETO, R. G. Políticas educacionais brasileiras e o Ensino a Distâncias (EaD) como estratégia expansionista. In: PEREIRA, L. D.; VALE, A. A. do V. (orgs.). **O ensino à distância na formação em Serviço Social: análise de uma década**. 1. ed. Rio de Janeiro: Epapers, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência de República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Presidência de República: Brasília, 24 dez 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.477-39**, de 8 de agosto de 1997. Dispõe sobre o valor total anual das mensalidades escolares e dá outras providências. Presidência da República: Brasília, 08 ago 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1477-39.htm. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 10 fev. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm Acesso em: 17 set 2024. Revogado pelo Decreto nº 5.622, de 2005.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 139, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2001> Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 19 dez 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 17 set 2024. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 4, 09 jun. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>. Acesso em 17 set 2024.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 10 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 8, 11 jan. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi/port%20normativa%20n2%20de%2010%20de%20janeiro%20de%202007.pdf>. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 13 ou 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 95. **Diário Oficial da União**, 16 de dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 11 de julho. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 100, p. 3, 26 mai. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/05/2017&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=240>. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 154, n. 35, 17 fev 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. Resolução nº 4, de 04 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC/EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, ano 242, p. 120, 18 dez 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.20.ResolucaoFNDEn4_DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018__BNC_C_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República, 6 fev. 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020. Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 50, p. 13, 13 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-19-de-12-de-marco-de-2020-247802008>. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus COVID-19**: Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública | COE COVID-19 [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública. – Brasília: Ministério da Saúde, fevereiro 2020c. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/plano-contingencia-coronavirus-COVID19.pdf>. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.282 de 20 de março de 2020. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. **Diário Oficial da União**: edição extra, p. 1, col. 1, 21 mar. 2020d. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=615&pagina=1&data=21/03/2020>. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 53, p. 39, 18 mar.

2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, edição extra, p. 1. 20 mar. 2020f. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=602&pagina=1&data=20/03/2020>. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 927**, de 22 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), e dá outras providências. Presidência da República: Brasília, 22 mar 2020g. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv927.htm Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. Decreto Nº 10.329, de 28 de abril de 2020. Altera o Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 5, 28 abr. 2020h. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10329-28-abril-2020-790135-publicacaooriginal-160556-pe.html> Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5 de 2020. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 103, p. 32, 01 jun. 2020i. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid.

BRASIL. Portaria nº 1.565, de 18 de junho de 2020. Estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão da COVID-19, e à promoção da saúde física e mental da população brasileira, de forma a contribuir com as ações para a retomada segura das atividades e o convívio social seguro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 116, p. 64, 19 de jun. de 2020j. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.565-de-18-de-junho-de-2020-262408151>. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.019**, de 02 de julho de 2020. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para dispor sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos, sobre a adoção de medidas de assepsia de locais de acesso público, inclusive transportes públicos, e sobre a disponibilização de produtos saneantes aos usuários durante a vigência das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da Covid-19. Brasília: Presidência da República, 02 jul. 2020k. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14019.htm#view. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11 de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 147, p.57, 03 ago. 2020l. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-11-2020.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.422**, de 13 de julho de 2020. Prorroga os prazos para celebrar os acordos de redução proporcional de jornada e de salário e de suspensão temporária do contrato de trabalho e para efetuar o pagamento dos benefícios emergenciais de que trata a Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020. Brasília: Presidência da República, 13 jul. 2020m. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10422.htm Acesso em: 17 set. 2024. Revogado pelo Decreto nº 11.077 de 2022 (vigência).

BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Presidência da República, 18 ago. 2020n. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15 de 2020, aprovado em 6 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contra-Reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEHRING, E. R. Expressões políticas da crise e as novas configurações do Estado e da Sociedade Civil. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 70-86.

BEHRING, E. R. Neoliberalismo, ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, Vitória-ES: Anais UFES, 2018.

BÓGUS, L. M. M.; MAGALHÃES, L. F. A. Desigualdades sociais e espacialidades da COVID-19 em Regiões Metropolitanas. **Caderno CRH**, v. 35, p. e022033, 2022.

CALIL, G. G.. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serviço Social & Sociedade**, n. 140, p. 30–47, jan. 2021.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. In: Série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas

Sociais. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2013. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf
Acessado em 05/02/2024.

CODEPLAN. Companhia De Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios** (PDAD) 2021. Relatório CODEPLAN. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Relatorio_DF-2021-1.pdf. Acesso em: 27 jan 2025.

CODEPLAN. Companhia De Planejamento do Distrito Federal. **A COVID-19 no Distrito Federal**. Relatório CODEPLAN. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Relatorio-A-COVID-19-no-Distrito-Federal.pdf>. Acesso em: 27 jan 2025.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – CEDF. PARECER Nº 33/2020. Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/parecer_conselho_educacao_24.03.pdf. Acesso em: 09 dez. 2024.

Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n. 4, p. 969–978, jul. 2020.

DEITOS, Roberto Antônio. Políticas Públicas e educação: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-18, 2010

DEMENECH, L. M. et al.. Desigualdade econômica e risco de infecção e morte por COVID-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 23, p. e200095, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**, de 08 de junho de 1993 (alterado). Organiza os Poderes do Distrito Federal, estabelece suas competências, e dá outras providências. Diário Oficial do Poder Legislativo nº 87, Suplemento de 08/06/1993

DISTRITO FEDERAL. Decreto Nº 40.509 de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do DF** nº 25, Edição Extra, seção 1, 2 e 3 de 11 mar. Brasília, 2020a.

DISTRITO FEDERAL. DECRETO Nº 40.520, de 14 de março de 2020 (revogado). Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do DF** nº 28, Edição Extra, seção 1 de 14/03/2020. Brasília, 2020b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**, SEEDF, 2020c.

DISTRITO FEDERAL. GETED/DINFE/SUPLAV/SEEDF. **Escolas Pioneiras de Brasília: A instalação das primeiras instituições educacionais até a inauguração da nova capital**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp->

conteudo/uploads/2021/04/Escolas-Pioneiras-de-Brasilia-1957-a-1960.pdf. Acesso em 09 dez 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Implementação Novo Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/PLIDF.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

DOYLE, Patrícia Colela. **Comercialização de habitações populares em Brasília**. In: Brasília: Moradia e Exclusão. In: Aldo Paviani (org.). Brasília: Universidade de Brasília, 1996. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/556/788/6414>. Acesso em: 10 dez. 2024.

DUARTE, A. DE M.; CÉSAR, M. R. DE A.. Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, p. e109146, 2020.

DUARTE, J. L. do N. Notas sobre o pensamento educacional de Florestan Fernandes. In: LIMA, Kátia Regina de Souza (org.). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020a, p. 77-93.

DUARTE, J. L. do N. **Educação Superior e Trabalho Docente no Serviço Social: processos atuais, intensificação, produtivismo e resistências**. 1. ed. Curitiba/PR: Editora e Livraria Appris, 2020b.

DUARTE, J. L. do N.; AGUIRRE, R. T. M.. Dependência e heteronomia educacional brasileira: mercantilização da educação superior como importante expressão. In: **Argumentum**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 114–126, 2024. DOI: 10.47456/argumentum.v16i1.41829. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/41829>. Acesso em: 16 ago. 2024.

DUARTE, L. S. A Construção de Brasília como experiência moderna na periferia capitalista: a aventura. **Revista UFG**, Goiânia, v. 11, n. 6, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48229>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. In: **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 140, p. 48-65, jan. /abr. 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.237>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FARAGE, Eblin. Contrarreforma da educação superior aproximações ao balão de ensaio do período pandêmico. In: **Libertas**. v. 21 n. 2. UFJF, 2021b, p. 383-407. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/35253>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FARAGE, E. J.; DA COSTA, A. J. S.; DA SILVA, L. B. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 226–257, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43757. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43757>. Acesso em: 21 out. 2024.

FARO, A. et al.. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, p. e200074, 2020.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e Classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975a.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975b.

FERNANDES, F. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o "poder institucional"**. São Paulo: Hucitec, 1976

FERNANDES, F. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. 5ª. Edição. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008a.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo, SP: Globo, 2008b. nv., il.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e História. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz/UFRJ: 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93–130, abr. 2003.

G1. Casos de coronavírus no Brasil em 31 de março. Publicado em: 31 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/31/casos-de-coronavirus-no-brasil-em-31-de-marco.ghtml>. Acesso em: 01 out. 2024.

GIOLO, J.. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 73-97, jan. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932018000100073&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 out. 2024. <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82465>.

GOV BR. **Estatísticas Censo Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>>. Acesso em: 27 Jan. 2025.

GRIN, E. J.; SILVA, A. L. N. ; ABRUCIO, F. L. . Hibridismo político-institucional e o lugar do Distrito Federal na federação brasileira. In: **XXII Congreso Internacional del CLAD**, 2017, Madrid. Documentos. Caracas: CLAD, 2017. v. 1. p. 1-24.

HARVEY, D.. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores : 2019; PNAD contínua : características gerais dos domicílios e dos moradores : 2019. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf Acesso em 05/07/2023.

IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019; PNAD : tecnologias de informação e comunicação; PNAD contínua : acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019; PNAD TIC. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf Acesso em 19/02/2024.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020 / **IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. – Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 148 p.: il. – (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 43). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> Acesso em 17 set 2024.

A publicação Indicadores Sociais de Moradia no Contexto da Pré-Pandemia de COVID-19, com referência em 2019

IMPERATORI, Thaís Kristosch; NEVES, Angela Vieira. Na fronteira entre o público e o privado: a proteção social para pessoas com deficiência no Distrito Federal. **Temporalis**, [S. l.], v. 21, n. 41, p. 286–302, 2021. DOI: 10.22422/temporalis.2021v21n41p286-302. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/30773>. Acesso em: 9 dez. 2024.

IMPERATORI, T. K. O hibridismo na cultura política do Distrito Federal: entre o clientelismo e a luta por direitos mediante a participação social. In: NEVES, A. V., and GHIRALDELLI, R., eds. **Trabalho, democracia e participação no Brasil** [online]. Brasília: Editora UnB, 2022, pp. 239-261. ISBN: 978-65-5846-130-2. <https://doi.org/10.7476/9786558461654.0011>.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fonte de dados e aplicações. Campinas, SP: Alínea, 2004.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Revista Outubro**, vol. 1, p. 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, R. PAC, EDUCAÇÃO E HETERONOMIA CULTURAL. In: **Revista de Políticas Públicas**, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2007, pp. 9-33. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão, Brasil

LEHER, R. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. In: **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 9–29, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43851. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 22 jul. 2024.

LESNIESKI, M. S.; OVIEDO, L. E. Z. . O discurso do Banco Mundial para a educação na pandemia: neoliberalismo e expansão do ensino remoto como “oportunidades” para a América Latina e o Caribe no cenário de crise. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 28, n. 62, p. 35–58, 2023. DOI: 10.20435/serieestudos.v28i62.1746. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1746>. Acesso em: 20 out. 2024.

LIMA, K. R. de S. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília: ANDES, n. 55, p. 32-43. 2015.

LIMA, K. R. de S. Educação Superior em tempos de contrarrevolução neoliberal. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, Vitória-ES: Anais UFES, 2018.

LIMA, K. R. de S. Desafios éticos e políticos da luta de classes e o mito da democracia racial em Florestan Fernandes. In: LIMA, K. R. de S.. (Org.). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

MACEDO, J. M. de; SAMPAIO, M. das D.. O novo Ensino Médio pós-BNCC no Distrito Federal e possíveis alternativas contra-hegemônicas. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 389-418, maio/ago. 2024.

MACHADO, A. V. et al.. COVID-19 e os sistemas de saúde do Brasil e do mundo: repercussões das condições de trabalho e de saúde dos profissionais de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 10, p. 2965–2978, out. 2023.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, R. F. de. Prevenindo Conflitos Sociais Violentos em Tempos de Pandemia: garantia da renda, manutenção da saúde mental e comunicação efetiva. **Boletim de Análise Político-Institucional**, n. 22, p.37-50, abr. 2020.

MORAES, R.; SILVA, L.; TOSCANO, C. (2020) Covid-19 e Medidas de Distanciamento Social no Brasil: Análise Comparativa dos Planos Estaduais de Flexibilização. **Nota Técnica n. 25**, Rio de Janeiro: IPEA.

MOTA, Ana Elizabete. Crise sanitária, políticas públicas e sociabilidade: desafios ao Serviço Social Brasileiro. In: **Diálogos do cotidiano do Assistente Social – reflexões sobre o trabalho profissional. Caderno 1**. Brasília: CFESS, 2021, p. 47-63.

NETTO, J. P.. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1. ed. São Paulo:

Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, R. de. O ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **In: Educação e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 79–98, jan. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/XDscrRPhM9Yk493QMMgWjxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 14/03/2024

PEREIRA, E. W.. **Fontes Documentais para a História da Educação de Brasília**. In: Anais do III Encontro de história da educação do Centro-Oeste. Catalão, agosto de 2015. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/fontes-documentais-para-a-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-debrasc3adlia.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

PRESTES, L. A crise na universidade pública como elemento estruturante da educação superior no Brasil. In: LIMA, Kátia (org.). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 95-110.

RIBEIRO, I. R.. Política social entre a hegemonia e a dependência. *Serviço Social & Sociedade*, n. 142, p. 386–405, set. 2021.

REIS, A. P. DOS . et al.. Desigualdades de gênero e raça na pandemia de Covid-19: implicações para o controle no Brasil. **Saúde em Debate**, v. 44, n. spe4, p. 324–340, 2020.

RENNÓ, L. *et al.* **Observa DF: desigualdades e políticas públicas no Distrito Federal**. 1 ed. Brasília, DF. Finatec, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PiSKTsXd0gjXJlJOb5FZXmWWiTwd1LAT/view>. Acesso em 02 nov. 24.

ROSA, Samuel Santos da; BARROS, Thiago Henrique Bragato; LAIPELT, Rita do Carmo Ferreira. O discurso antivacina no ontem e no hoje: a Revolta da Vacina e a pandemia da covid-19, uma abordagem a partir da Análise do Discurso. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [S. l.], v. 17, n. 3, 2023. DOI: 10.29397/reciis.v17i3.3774. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/3774>. Acesso em: 8 out. 2024.

SALVADOR, E. da S. O desmonte do financiamento da seguridade social em contexto de ajuste fiscal. **In: Serviço Social & Sociedade**, n. 130, p. 426–446, set. 2017.

SANTOS, F. B. DOS .; SILVA, S. L. B. DA .. Gênero, raça e classe no Brasil: os efeitos do racismo estrutural e institucional na vida da população negra durante a pandemia da covid-19. **Revista Direito e Práxis**, v. 13, n. 3, p. 1847–1873, jul. 2022.

SANTOS, M. P. A. D. *et al.*. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 225–244, maio 2020.

SAVIANI, D.. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231–1255, out. 2007.

SAVIANI, D.. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 743–760, jul. 2013.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C.. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade & Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, p. 36 – 49, jan. 2021

SGUISSARDI, V.. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867–889, out. 2015.

UNA-SUS. Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença. **UNA-SUS**, Brasília, 27 de fevereiro de 2020. Disponível em: [<https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>]. Acesso em: 08 de janeiro de 2025.

VIEIRA, N, B.; SOUZA, J. dos S. Reforma do ensino médio e BNCC: ofensiva do capital na Educação Básica. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (org.). **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 177-206

VIEIRA, N, B.; SOUZA, J. dos S. O papel dos aparelhos privados de hegemonia burguesa na contrarreforma do Ensino Médio. In: **Revista da ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. v. 5 n. 11 (2023): Dossiê A Educação profissional e o Ensino Médio: Olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos”.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivo:

- Identificar como a Educação Básica é abordada nas normativas e textos durante o período de análise;
- Compreender a partir de qual perspectiva a educação pública é tratada nos dispositivos legais;

Documentos do governo federal:

Conjuntura nacional:

- Atos Normativos (portarias e decretos)
(<https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/atos-normativos>);
- Resoluções da Câmara de Educação Básica
(<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-do-cne>);

Documentos do governo distrital:

Conjuntura distrital:

- Resoluções (<https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/>);
- Instruções normativas (<https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/>);

Eixos de análise:

- Política pública educacional: Educação Básica;
- Perspectiva em torno da política educacional pública: educação enquanto direito ou serviço?;
- Participação da educação a distância na educação básica;

APÊNDICE B - QUADRO DE DOCUMENTOS ANALISADOS* A PARTIR DOS EIXOS

*Não foram analisados documentos que não mencionaram a educação básica enquanto política ou nível educacional. Documento com menções a Subsecretarias e a outros documentos com o termo “educação básica”, mas que não apresentam relação com a política educacional no nível básico não foram analisados mais rigorosamente.

Atos normativos (portarias e decretos):

Normativa	Data de publicação	Resumo do conteúdo
Decreto nº 10.195	31 de dezembro de 2019	O texto aborda a estrutura organização da educação básica, aborda o nível educacional a partir da Secretaria de Educação Básica e suas competências na promoção da melhoria da qualidade.
Resolução nº 1	6 de março de 2020	Entre as iniciativas do PAR está citado no texto “Apoio para Programas de melhoria de resultados de proficiência dos estudantes da Educação Básica”
Portaria nº 23	19 de janeiro de 2021	São definidas iniciativas que promovam políticas a fim de viabilizar a qualidade da educação básica, em uma perspectiva inclusiva, equitativa e ao longo da vida e apoio ao educando o.
Decreto nº 11.691	5 de setembro de 2023	Chama a atenção o art. 13 inciso V que aponta como competência da Secretaria de Educação “desenvolver e fomentar a produção e a utilização de metodologias e recursos educacionais digitais para a educação básica, em articulação com áreas afins do Ministério e com outros órgãos e entidades públicas e privadas”.

Resoluções CNE (Câmara de Educação Básica) - Em 1996, 2007, 2015, 2017, 2019 e 2023, não foram publicadas Resoluções pela Câmara de Educação Básica.

Normativa	Data de publicação	Resumo do conteúdo
Resolução CNE/CEB nº 1	13 de novembro de 2020	Dispõe sobre a garantia ao acesso à educação no Brasil por imigrantes, antes com a exigência de documentação anteposta.
Resolução CNE/CEB nº 1	28 de maio de 2021	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA e BNCC, EJA e EaD.
Resolução CNE/CEB nº 2	16 de agosto de 2021	Aponta a colaboração entre entes para a compreensão regionalizada da educação e ações vistas à eliminação ou redução das desigualdades regionais e entre os municípios.
Resolução CNE/CEB nº 1	4 de outubro de 2022	Aponta a necessidade de processos e aprendizagens referentes à computação na Educação Básica, em conformidade com a BNCC e a LDB.

Governo Distrital/ SEEDF

Instruções normativas

As instruções normativas apenas se referem, quando sim, à Subsecretarias educacionais, não se referindo ao nível da educação básica na política educacional brasileira e distrital.

Resoluções (Não foram divulgadas no site oficial resoluções publicadas nos anos de 2019, 2021 e 2022)

Normativa	Data de publicação	Resumo do conteúdo
Resolução nº 2/2020 CEDF	24 de dezembro de 2020	“Estabelece normas e diretrizes para a educação básica no sistema de ensino do Distrito Federal” quanto à matrícula, transferência e regulação na educação básica. O termo educação básica é mencionado 41 vezes no documento, abordando a organização dos sistemas de ensino no DF, seus fundamentos e princípios, a obrigatoriedade da matrícula, competências gerais da educação básica, regulamenta instituições internacionais e bilíngues, além da composição dos níveis, etapas e modalidade de ensino.
Resolução nº 06/2020 FNDE	08 de maio de 2020	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE” e sua aprovação se dá após o início de medidas restritivas no DF. A alimentação escolar é entendida no documento enquanto direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado, devendo ser promovida e incentivada com vista ao atendimento das necessidades da alimentação saudável e adequada, da inclusão da educação alimentar no processo de ensino e aprendizagem, entre outras diretrizes.