



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

ANA MARISE DORNELES DE OLIVEIRA

**DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019 NO DF:
uma breve análise da educação básica no Distrito Federal entre 2019 e 2022**

Brasília, DF

2023

ANA MARISE DORNELES DE OLIVEIRA

**DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019 NO DF:
uma breve análise da educação básica no Distrito Federal entre 2019 e 2022**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social (SER) como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB).

Orientadora: Prof.^a Dra. Janaína Lopes do Nascimento Duarte

Brasília, DF

2023

ANA MARISE DORNELES DE OLIVEIRA

**DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019 NO DF:
uma breve análise da educação básica no Distrito Federal entre 2019 e 2022**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dra. Janaína Lopes do Nascimento Duarte

Brasília, _____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Janaína Lopes do Nascimento Duarte
Universidade de Brasília (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Taise Cristina Gomes Clementino de Negreiros
Universidade de Brasília (Membro Interno)

Ms. Andreza Telles dos Santos
Doutoranda do PPGSP/UnB (Membro Externo)

AGRADECIMENTOS

A minha trajetória na universidade nunca foi solitária, desde o momento em que realizei a minha matrícula até a construção deste trabalho de conclusão de curso, sempre contei com o apoio daqueles e daquelas que amo e admiro. Contei com a sorte de ter ao meu lado pessoas valorosas, que viabilizaram um caminho de vivências acadêmicas, políticas e pessoais que fizeram parte da construção não só desta pesquisa como também da minha história de vida, me permitindo amadurecer, crescer, ter amparo nos momentos de angústia e sentir profundamente a alegria de viver, de conhecer, de entender e de transformar o mundo.

Diante disso, agradeço à minha família pela trajetória inspiradora dos meus pais, irmãos, avós, tios(as) e primos(as). Isso me ensinou, ainda que por meio da narração de suas vivências, a lutar e perseguir uma vida melhor não só para mim, mas para toda a humanidade, me mostrando na prática a beleza da solidariedade, do amor, da esperança, do respeito às origens e à nossa história, algo que internalizei e como disse Caetano Veloso “O que eu herdei de minha gente eu nunca posso perder”.

Assim, agradeço aos meus pais, Maria e José, pelo esforço incansável em assegurar as condições necessárias para que eu pudesse me dedicar aos estudos e a esta pesquisa. Aos meus irmãos, Paulo, Marcos, Rafael e Luciana que me ajudaram desde as atividades passadas no meu processo de alfabetização, durante a minha infância, até a construção deste trabalho, na minha vida adulta, com dicas, discussões, explicações, aulas e revisões. Também destaco o apoio imprescindível do meu cunhado Felipe (em especial por traduzir o resumo), e da minha tia Aurinete, os quais participam da minha vida de forma única e me ensinam muito em cada conversa que temos.

Outrossim, sou extremamente grata à Universidade de Brasília por ter me propiciado tantas experiências, tantos encontros, tantos aprendizados e ampliado radicalmente a minha visão de mundo, as minhas convicções, o meu horizonte e as minhas perspectivas de futuro.

Durante a graduação, ao olhar o quanto andei e mudei, não posso deixar de agradecer a cada pessoa que cruzou o meu caminho, em especial:

Aos meus amigos (quase irmãos) Wesley, Thaianne, Rosa, Julia e Matheus por estarem comigo de forma tão presente e repleta de amor. Obrigada por me incentivarem a ir mais longe e segurarem a minha mão quando a insegurança aperta, obrigada pela ajuda nos trabalhos, pelas dicas e conselhos, pelos momentos juntos, pela confiança ilimitada, pelo bom humor e leveza de dias bons, “eu sozinha ando bem, mas com vocês ando melhor” e é assim que eu quero seguir.

Ao meu namorado João, que com seu carinho e parceria me ajudou na construção deste trabalho, festejando comigo cada conquista, cada novo parágrafo escrito, obrigada por junto comigo “cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz” (GONZAGUINHA)

À Gabi, companheira que foi essencial na construção da mulher que eu sou hoje, travando comigo em todos os espaços as nossas batalhas pessoais e as lutas do nosso povo. Apesar das idas e vindas, reconheço a importância das nossas histórias terem se encontrado.

Às minhas amigas do curso de serviço social, Ana Luísa, Amanda, Rebeca e Lígia que me acompanharam desde o primeiro semestre da graduação, compartilhando as delícias e as dores da vida universitária, dos trabalhos em grupo, dos eventos, das festas, das manifestações, das certezas e dúvidas que tínhamos.

Aos meus professores, que compartilharam comigo o conhecimento que me acompanhará diariamente no exercício da profissão que escolhi. Nesse sentido, destaco primeiramente o agradecimento à Profa. Dra. Taise Cristina e à Ms. Andreza Telles, que aceitaram integrar a banca e avaliar de forma enriquecedora o meu trabalho e; secundamente agradeço à minha orientadora Janaína, que me guiou neste processo de pesquisa com contribuições que extrapolam o que foi escrito nestas páginas. Obrigada por me encorajar a entender e compartilhar a verdade, por aceitar corrigir estes escritos mesmo que eu não cumprisse com afincos os prazos estabelecidos, por acreditar no meu potencial e ser uma docente de fato comprometida com a emancipação dos estudantes e com a construção e defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Você é dessas imprescindíveis das palavras de Brecht:

OS QUE LUTAM

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são bons;

Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;

Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;

Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.

Finalizo, expressando a minha alegria ao conseguir chegar aqui, na conclusão do curso que sonhei em uma universidade pública, fruto dessa caminhada conjunta, cheia afeto e amor. E que este mesmo amor possa impulsionar e fortalecer as lutas diárias por uma educação emancipadora, uma educação para as massas, uma educação para a liberdade, uma educação para a felicidade porque apesar dos desafios da atual conjuntura, amanhã vai ser outro dia e que bom que será.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso teve como objetivo geral de pesquisa compreender, por meio do materialismo histórico dialético, as dificuldades de implementação da Lei 13.935/2019, no Distrito Federal. Considerou-se, a análise das principais ações do governo distrital de Ibaneis Rocha referentes à educação básica no período 2019-2022. Para isso, foi realizada, uma discussão acerca do capitalismo dependente e as consequentes características que esta forma de inserção na ordem mundial atribui para a educação no Brasil, a partir, sobretudo, das contribuições de Florestan Fernandes e seus interlocutores. Em seguida, buscou-se avaliar algumas das medidas do governo Ibaneis para a educação básica no período da sua primeira gestão (2019-2022), utilizando notícias jornalísticas e atos normativos. Por fim, se discutiu os desafios e potencialidades da Lei 13.935/2019, observando as disputas pela sua aprovação, a importância da inserção de profissionais do serviço social e da psicologia na educação básica, o potencial emancipatório da Lei e o seu contraste com o que vem sendo proposto pelo governo Ibaneis no DF. Como principais resultados, destacam-se: a) a Lei 13.935/2019 pode contribuir com a democratização da educação, a medida em que a inserção do serviço social e da psicologia, no ambiente escolar, pode possibilitar o enfrentamento de barreiras extra-educacionais podendo contribuir com a ampliação das oportunidades educacionais; b) por outro lado, esta lei encontra no DF um desafio também de cunho político tendo em vista que favorece a democratização da educação e vai de encontro ao projeto do capital, o qual é seguido pelo atual governo como foi apresentado em algumas das suas medidas para a educação; c) o homeschooling, a militarização das escolas e o ensino remoto emergencial tornam o ambiente escolar mais excludente e menos democrático; d) por fim, é preciso assegurar a mobilização da sociedade como um todo para garantir a implementação da Lei de forma que se amplie a educação como um direito universal.

Palavras-chave: Capitalismo dependente; educação básica na pandemia; democratização da educação; Lei 13.935/2019; educação e governo Ibaneis no Distrito Federal.

ABSTRACT

This course conclusion work had as its general research goal, to understand the difficulties of implementing the Law 13.935/2019, in the Federal District using the historical-dialectical materialism. Considering, in particular, the analysis of the main courses of action of the district government of Ibaneis Rocha regarding basic education in the period 2019-2022. For this, a discussion was made about dependent capitalism and the consequent characteristics that this form of insertion in the world order attributes to education in Brazil, based on the contributions of Florestan Fernandes and his interlocutors. After that, some of the measures of the Ibaneis government for basic education in the period of its first term (2019-2022) were evaluated using journalistic news and normative acts. Lastly, the challenges and potentialities of the Law 13.935/2019 were discussed, observing the disputes for its approval, the importance of inserting social services and psychology professionals in basic education, the emancipatory potential of the Law, and its contrasts with what has been proposed by the Ibaneis government in the Federal District. As main results, the following stand out: a) The Law 13.935/2019 can contribute to the democratization of education, as the insertion of social work and psychology in the school environment can make it possible to face extra-educational barriers and contribute with the expansion of educational opportunities; b) on the other hand, the Law also exposes a challenge of a political nature in the Federal District, considering that it favors the democratization of education while going against the capitalist project, which is followed by the current government as presented in some of its measures for education; c) homeschooling, the militarization of schools, and emergency remote teaching make the school environment more excluding and less democratic; d) finally, it is necessary to ensure the mobilization of society as a whole to guarantee the implementation of the Law in a way that expands education as a universal right.

Key-words: Dependent capitalism; basic education in the pandemic; democratization of education; Law 13.935/2019; education and the government of Ibaneis in the Federal District.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEP - Associação Brasileira de Ensino em Psicologia

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CRESS - Conselho Regional de Serviço Social

CRP - Conselho Regional de Psicologia

DF - Distrito Federal

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FENAPSI - Federação Nacional dos Psicólogos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PSL - Partido Social Liberal

SEE/DF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SINPRO - Sindicato dos Professores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE CAPITALISMO DEPENDENTE BRASILEIRO	14
1.1 Capitalismo dependente e educação.....	14
1.2 Reflexões sobre a educação básica no Brasil	17
2. AS PRINCIPAIS MEDIDAS DO GOVERNO IBANEIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO DF	23
2.1 O contexto atual da educação no DF	23
2.2 Escolas militarizadas	26
2.3 Homeschooling.....	30
2.4 Ações do governo durante a pandemia.....	33
3. A LEI 13.935/2019: DESAFIOS E POTENCIALIDADES	36
3.1 Aprovação da Lei: disputas, conquistas e a importância de profissionais da psicologia e do serviço social para a educação.....	36
3.2 Desafios para implementação da Lei: contraste entre a direção política do atual governo do DF e o potencial emancipatório da Lei 13.935/2019	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a compreender os principais desafios, no Distrito Federal, da implementação da lei 13.935/2019 que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica” (BRASIL,2019). Assim, as questões iniciais formuladas para guiar o processo de pesquisa foram: Por que a lei 13.935/2019 ainda não foi implementada no Distrito Federal? Há uma divergência ideológica entre o seu conteúdo e a direção política do atual governo? e por fim, quais foram as disputas pela aprovação da lei diante do seu significado e importância?

No dia 11 de dezembro de 2019, a Lei 13.935 foi aprovada nacionalmente, mas ainda não foi implementada no Distrito Federal. O governo distrital de Ibaneis Rocha¹, em que destaca-se aqui sua primeira gestão (2019-2022), apresenta expressões do conservadorismo, o que pode ser observado em diversos fatores no que tange a educação básica, como por exemplo: a militarização das escolas, o sancionamento da lei que autoriza o ‘homeschooling’, as ações em relação à educação com o ensino remoto e com o retorno às aulas presenciais no período da pandemia do Covid-19, etc², todas essas ações dificultam a implementação de fato da Lei 13.935/2019.

Diante disso, a hipótese deste trabalho é que a implementação da Lei 13.935/2019 encontra no DF um empecilho também de cunho político e ideológico, tendo em vista que a sua efetivação poderia ampliar a intervenção estatal, a qual pode contribuir “como uma das principais influências dinâmicas, a longo prazo, da democratização do ensino e da cultura na sociedade brasileira” (FERNANDES, 2020, p. 218).

Nesse ínterim, o objetivo geral da pesquisa foi compreender de forma mais aprofundada as dificuldades de implementação da Lei 13.935/2019, no Distrito Federal, especialmente no período 2019-2022, considerando a análise das principais ações do governo distrital de Ibaneis Rocha referentes à educação básica. Assim, os objetivos específicos foram: a) situar a educação básica no contexto de capitalismo dependente brasileiro; b) analisar as principais medidas do governo Ibaneis no que tange à educação básica no Distrito Federal; e c)

¹ Ibaneis Rocha é formado em direito e possui um escritório de advocacia desde 1990; é filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e foi eleito governador do DF em 2018, com apoio de igrejas evangélicas da região, posteriormente foi reeleito no primeiro turno das eleições de 2022. O presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) chegou a afirmar que Ibaneis teve harmonia com o governo federal explicitando a aliança entre os dois (IBANEIS, 2023).

² Estas medidas serão melhor analisadas no desenvolvimento deste trabalho.

Analisar a Lei 13.935/2019, seus desafios e potencialidades centrais para a sua efetivação no DF, considerando o contraste entre a direção política do atual governo e o potencial emancipatório que esta Lei pode possibilitar no ambiente escolar.

É importante explicar que no âmbito pessoal, a escolha do tema se deu pelo interesse da pesquisadora em relação à educação básica, período essencial na sua formação e construção social, no qual vivenciou diversas expressões da questão social³, ainda que, à época, não soubesse reconhecê-las. Somado a isso, ao atuar como monitora da disciplina de Tópicos Especiais em Política Social no semestre 2021.2 com o tema “Educação e Serviço Social no Brasil: capitalismo dependente, questão educacional e atuação profissional do/a assistente social”, foi possível estudar textos relacionados à implementação da Lei 13.935/2019, o que despertou o interesse pela temática e a vontade de aprofundar o estudo sobre este tema, com foco no Distrito Federal.

A escolha do tema se deu pela curiosidade em relação às discussões realizadas no grupo de estudos da Linha de Pesquisa "Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente" (integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (Politiza – PPGPS/UnB) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social (Neppos – CEAM/UnB), o que despertou ainda mais a vontade de entender as especificidades brasileiras do modo de produção capitalista e como esta realidade implica em uma série de características direcionadas à educação.

Além do interesse pessoal da estudante, o tema é de extrema relevância, uma vez que a educação no Brasil foi em sua origem um privilégio das elites, pois como afirma Fernandes (2020, p.119):

Herdamos da colonização portuguesa, da sociedade senhorial e escravista, e da oligarquia da Primeira República, níveis ínfimos de aspiração educacional, e propensão a bloquear a democratização do ensino e a concepção de que o ensino superior constitui um privilégio das elites das “classes possuidoras”.

Esta realidade, imprime à educação uma série de desigualdades que, apesar dos avanços e conquistas já realizados, se perpetua ainda hoje. Isto é evidenciado, por exemplo, pelo fato de que “Há uma ineficiência seletiva do sistema de ensino, caracterizada principalmente pelo viés de renda e racial na formação dos grupos em condição de atraso ou

³ Segundo IAMAMOTO (2001, p.16): “A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. [...] A questão social expressa, portanto, disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, *mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais*, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal”

exclusão escolar e, conseqüentemente, na restrição ao acesso integral à educação básica.” (SIMÕES, 2019, p. 35)

Assim, a atuação do serviço social e da psicologia é essencial no enfrentamento das expressões da questão social presentes no ambiente escolar e de demandas que extrapolam as competências dos professores em sala de aula, especialmente em períodos de crise como o vivenciado durante a pandemia do COVID-19.

Por isso, o trabalho almeja compreender o atual contexto da educação básica no Distrito Federal e relacioná-lo com as dificuldades de implementação da Lei 13.935/2019, tendo em vista que esta poderá contribuir com o acesso da “classe trabalhadora e seus descendentes ao acervo cultural, científico e tecnológico produzido pela humanidade” (CFESS, 2020, p. 44).

A fim de avaliar de forma crítica o objeto deste trabalho, foi utilizado o Materialismo Histórico Dialético, método desenvolvido por Marx em seus estudos na busca por analisar as leis do movimento do capital (NETTO; BRAZ, 2012). O estudo foi realizado a partir de aproximações sucessivas sobre o objeto de estudo, a Lei 13935/2019, suas potencialidades e suas dificuldades de implementação no DF a partir de leituras gerais e específicas, do macro ao micro da questão para que fosse possível alcançar a essência do objeto.

Cabe lembrar que o materialismo sugere que a base material determina o conjunto da vida em sociedade, por isso, a estrutura composta pelas forças e relações de produção e reprodução sociais são determinantes essenciais para a compreensão da dinâmica da sociedade. Assim, optou-se por analisar a condição de capitalismo dependente no Brasil como fundamento para entender a educação básica no Distrito Federal e os desafios da implementação da lei 13.935/2019, tendo em vista que a realidade burguesa é uma totalidade concreta (NETTO, 2011).

O método histórico crítico dialético foi escolhido, também, em decorrência da posição política da pesquisadora e dos objetivos deste trabalho que coincidem com o que foi apontado, acerca de Marx, o qual nunca foi “um obediente servidor da ordem burguesa: foi um pensador que colocou na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista” (NETTO, 2011, p.11). Isto porque acredita-se que, ao analisar a sociedade, o sujeito está implicado no objeto de pesquisa e, portanto, “não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados” (FERNANDES apud SALLATI, 2021).

Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa tendo em vista o foco voltado para o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2004, p.21). Isto porque a estudante buscou avaliar a educação básica no

DF e as principais ações do governo Ibaneis de forma a abstrair para o pensamento o viés ideológico de suas ações em contraposição ao que propõe a Lei que visa a inserção de profissionais do serviço social e da psicologia na educação básica.

Os principais procedimentos metodológicos selecionados foram: a) o levantamento bibliográfico, no qual foram utilizadas as construções teóricas de Florestan Fernandes e seus interlocutores, além de textos que trouxeram contextualizações históricas, teoria marxista e categorias do serviço social; e b) a pesquisa documental, a partir da análise da própria Lei 13935/2019 e de notícias, sobretudo, as que foram divulgadas pelo Jornal Metrôpoles, que expressam acontecimentos relevantes, juntamente com reflexões constantes acerca do objeto de pesquisa; também foram incorporados, nesta fase, os materiais produzidos pelos conselhos profissionais acerca desta legislação.

Nesse sentido, este trabalho está dividido em 3 capítulos, alinhados aos objetivos da pesquisa. O primeiro capítulo, intitulado “A educação básica no contexto de capitalismo dependente brasileiro”, foi organizado em dois subtópicos (Capitalismo dependente e educação; e Reflexões sobre a educação básica no Brasil), a fim de ser possível situar a educação no contexto de capitalismo dependente, vivenciado no Brasil, e apresentar algumas dessas características a nível nacional.

No segundo capítulo “As principais medidas do Governo Ibaneis no que tange a educação básica no DF”, foram avaliados, por meio de subtópicos, algumas medidas do atual governo para a educação básica, tais como: as escolas militarizadas, a lei que autoriza o ‘homeschooling’ e as ações do governo durante a pandemia.

O terceiro capítulo “A lei 13935/2019: desafios e potencialidades” apresenta uma discussão acerca da aprovação da Lei, dos desafios que a envolvem, do seu potencial emancipatório e seu contraste com o atual governo, além do debate sobre a importância de profissionais do Serviço Social e da Psicologia no ambiente escolar. Já nas considerações finais recupera os objetivos e hipótese inicial do estudo, identificando os limites da pesquisa, bem como destacando aspectos centrais, no sentido de finalizar enaltecendo a necessidade de mobilização e resistência coletivas em torno da implementação de fato da Lei 13935/2019.

Cabe dizer que, sem o intuito de esgotar todas as discussões sobre o objeto de estudo, este trabalho apresenta contribuições ao debate sobre a Lei 13.935/2019 no DF, a fim de trazer análises sobre as questões iniciais e contribuir com reflexões sobre a educação, na direção da construção de uma educação mais próxima das necessidades da classe trabalhadora e de seus filhos.

1. A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE CAPITALISMO DEPENDENTE BRASILEIRO

Neste capítulo é realizada uma breve discussão acerca das características da especificidade capitalista vivenciada no Brasil, utilizando como base a teoria e os conceitos desenvolvidos por Florestan Fernandes, e seus interlocutores, para guiar o processo de aproximação sobre o debate da educação no país.

Somado a isso, o capítulo realiza um resgate histórico sucinto acerca da educação básica no Brasil para observar a dinâmica do padrão dependente de educação diante da trajetória nacional.

1.1 Capitalismo dependente e educação

O Brasil está inserido na ordem mundial capitalista na condição de dependência, segundo Cardoso (2005, p.19) em sociedades como essa “o desenvolvimento capitalista assume particularidades que são específicas dessa heteronomia”. Nesse sentido, é imperioso compreender essas características a fim de entender o contexto histórico, político e social no qual a educação básica se insere no Brasil.

As economias hegemônicas, ou de capitalismo central, são aquelas que dispõem de autossuficiência e de autonomia econômica de forma que possuem a possibilidade de se ajustar ao mercado mundial em função das determinações racionais dos próprios interesses econômicos, podendo inclusive resguardar e fortalecer tendências de concentração do poder e de monopolização das vantagens econômicas garantidas por sua posição autônoma, no plano nacional, e hegemônica, no plano internacional (FERNANDES, 1972). Por outro lado, as economias nacionais dependentes, ou os países da periferia do capitalismo, organizam-se basicamente em função de condições, oportunidades e limitações impostas pelo mercado mundial, e através dele, pelas economias nacionais a que se articulam em posição heteronômica (FERNANDES, 1972).

A condição de dependência imprime, aos países da periferia do capitalismo, a manutenção de marcas profundas da sua condição colonial⁴ anterior (CARDOSO, 2005).

⁴ A “apropriação colonial foi um dos fatores básicos da chamada acumulação originária de capital” (FERNANDES, 1972, p. 24); Essa situação foi essencial ao funcionamento das engrenagens do capitalismo no período correspondente e fez com que por um lado uma economia de mercado capitalista crescesse com o excedente econômico transferido ou pilhado em economias coloniais e por outro lado para os países colonizados, ao se

Assim, o Brasil, ao adentrar no capitalismo e aprofundar suas relações na fase monopolista, não rompeu com o antigo regime, de forma que mantém e atualiza constantemente elementos arcaicos e modernos. Portanto, o desenvolvimento nos países de capitalismo dependente “ocorre articulado às formas de produção pré-capitalistas, fazendo com que a mentalidade burguesa surja encharcada da mentalidade do senhor rural” (LIMA; SOARES, 2020, p.43).

Este contexto, concede à burguesia local um perfil ultraconservador, violento e reacionário e, dessa forma, direciona a ação do Estado quase que totalmente aos interesses das classes dominantes local e internacional. Assim, a burguesia local realiza ações antissociais e antinacionais, de forma a limitar inclusive concessões tipicamente realizadas à classe trabalhadora em países de capitalismo central. Nesse sentido, a burguesia local lucra servindo aos interesses do capital internacional. Entretanto, isto não ocorre de forma meramente subordinada, há na realidade uma parceria de forma a realizar um desenvolvimento desigual e ao mesmo tempo combinado conforme o proposto por Fernandes (1975) em diálogo com Trotsky. A respeito disso, Fernandes (1975, p. 54) afirma que:

A dependência não é mera “condição” ou “acidente”. A articulação estrutural de dinamismos econômicos externos e internos requer uma permanente vantagem estratégica do polo hegemônico, aceita como *compensadora, útil e criadora* pelo outro pólo.

Por conseguinte, esta realidade implica uma falta de autonomia, ou seja, há uma heteronomia, que limita a capacidade de decisão, direção e gestão dos processos de produção e reprodução do capitalismo (CARDOSO, 2005). Além disso, há uma dupla dominação e uma superexploração da classe trabalhadora em decorrência de um “padrão dual de expropriação do excedente econômico e do padrão compósito de hegemonia burguesa que sustentavam e permanecem sustentando as classes dominantes brasileiras e internacionais” (LIMA, 2019, p.11).

Portanto, no Brasil se acirra a condição de que “o trabalhador existe para as necessidades de expansão dos valores existentes, em vez de a riqueza material existir para as necessidades de desenvolvimento do trabalhador” (MARX, apud FARAGE, 2021, p.384). Este contexto, intensifica ainda mais as desigualdades inerentes a este modo de produção e faz com que a sociedade de classes engendrada pelo capitalismo na periferia seja:

insierem e crescerem no mercado capitalista arriscavam também se tornar ainda mais dependentes (FERNANDES, 1972).

incompatível com a universalidade dos direitos humanos: ela desemboca em uma *democracia restrita* e em um Estado autocrático-burguês, pelos quais a transformação capitalista se completa apenas em benefício de uma reduzida minoria privilegiada e dos interesses estrangeiros com os quais ela se articula institucionalmente (FERNANDES, 1980, p. 77)

Diante disso, como a dependência abrange a totalidade da vida, a educação formal não se exclui desta lógica. Por isso, expressa características da sociedade na qual se encontra e passa a ser um espaço de disputas para perpetuar as desigualdades extremadas, necessárias ao funcionamento do capitalismo dependente. Assim, conforme analisa Duarte (2020, p.81):

Como um dos eixos centrais da dependência é a falta de autonomia na condução dos processos, a educação também é constituída a partir de um processo de heteronomia cultural que só reproduz desigualdades (internas e, em relação aos países hegemônicos, externas)

Em decorrência disso, as classes dominantes excluem a população dos espaços educacionais de diversas formas, seja pela limitação na oferta de vagas, seja pela falta de condições adequadas para a permanência dos estudantes no ambiente escolar e universitário. Dessa forma, embora a educação, ao menos a nível básico, seja considerada um direito constitucional universal, ainda não é de fato plenamente alcançada pela classe trabalhadora. Isto porque, acerca do desenvolvimento capitalista é preciso destacar que:

[...] Esse desenvolvimento, que por sua própria natureza é criador de desigualdade, constitui no capitalismo subordinado ou dependente uma organização social em que as desigualdades se tornam extremadas, em que uma minoria social dominante retém para si todos os privilégios como se fossem direitos e exclui de todos os direitos a grande maioria da sociedade, como se isso fosse natural. (CARDOSO, 2005, p.24)

Nesse ínterim, a educação básica é perpassada por diversas expressões da questão social e por isso, para além da sua universalização a nível legal, é preciso democratizar as oportunidades, o acesso e a permanência dos/das estudantes pois “um país tende a democratizar seu ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extraeducacionais que restrinjam ao uso do direito à educação e o convertem aberta ou disfarçadamente em um privilégio social,” (FERNANDES, apud DUARTE, 2020, p.85).

Com isso, uma educação crítica, gratuita e de qualidade poderá ser conformada para servir como ferramenta de luta e conscientização da classe trabalhadora, o que pode contribuir para que as insatisfações dos trabalhadores se convertam em críticas às formas de produção capitalista e em rebelião contra as técnicas sociais de sua apropriação (FERNANDES, 1972).

Isto porque, possibilitaria o rompimento com a tradição de excluir os de baixo da escola, tradição esta que serve como uma estratégia de alienação de consciências e se constitui como um importante caminho para neutralizar e enfraquecer a luta de classes (FERNANDES, 1995). Assim, seria possível utilizar a educação, articulada a outros fatores, como um dos elementos capazes de ampliar as possibilidades de emancipação coletiva da classe trabalhadora.

1.2 Reflexões sobre a educação básica no Brasil

A dependência imprime à educação diversas características, tendo em vista que a “expansão do capitalismo dependente realiza a renovação dos padrões dependentes de desenvolvimento e de educação mantendo a desigualdade econômica e social e a concentração de renda, de prestígio e de poder” (LIMA, 2019, p.15).

Diante disso, ao resgatar a educação e seu processo sócio histórico no Brasil, é possível observar o quão excludente e elitizada ela foi e ainda permanece sendo no país.

Durante o regime senhorial, era estabelecido no Brasil “um sistema de ensino aristocrático, mas altamente refinado e eficiente, para os fins sociais e culturais que tinha em mira” (FERNANDES,1966, p. 4); fins estes que tinham como base o trabalho escravo, a educação como um privilégio das elites, a manutenção das propriedades privadas dos senhores, dos grandes latifúndios e que restringia a educação aos trabalhadores aos limites de suas ocupações e que nunca se estendesse para além do que exerciam (GOIS,2022). Além disso, é observável, por exemplo, com o financiamento público destinado às instituições jesuítas, a tentativa de importar e fortalecer valores religiosos. Após a Proclamação da Independência, embora a Constituição outorgada em 1824 tenha estabelecido em seu artigo 179, inciso XXXII que seria assegurado “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824), esta não foi de fato uma realidade, em primeiro lugar pela concepção limitada e violenta dos que poderiam ser considerados cidadãos e, em segundo lugar, pela falta de condições objetivas como instituições, recursos financeiros, dentre outros (GOIS, 2022).

A fim de exemplificar grupos que eram excluídos da escola cabe citar o que estabelecia o regulamento de 1º de setembro de 1847 no Rio de Janeiro, o qual evidenciava a exclusão escolar aos que padecessem de moléstias contagiosas, aos escravos e aos pretos africanos, sejam libertos ou livres (GOIS, 2022). Este fato demonstra também o racismo estrutural presente no Brasil, como um mecanismo que permeia as mais variadas instituições de formas explícitas e implícitas, vale destacar que este tipo de participação desvantajosa na estrutura social “acarreta uma espécie de ‘morte civil’. Os estratos sociais, assim atingidos, são sistematicamente

privados dos direitos garantidos pela ordem legal e só por acaso conseguem desfrutá-los efetivamente” (FERNANDES, 2020, p. 210).

Para além disso, cabe destacar que o Brasil terminou o século XIX com apenas 10% de crianças de cinco a 14 anos em escolas, número abaixo de países vizinhos na América Latina; isso se aproxima também do apresentado por Portugal que aparece com apenas 19%, número inferior a países europeus como a França com 86%, a Alemanha com 73% e a Espanha com 48% (GOIS, 2022). Estes números explicitam o desenvolvimento cultural reflexo e retardado vivenciado no Brasil, que era colônia de Portugal, pois, como o afirmado anteriormente, os países de capitalismo dependente carregam estruturas do regime colonial, por isso essas características se atualizam e se apresentam ainda nos dias de hoje.

Com a Proclamação da República em 1889, algumas mudanças ocorreram do ponto de vista da organização da educação básica no Brasil, dentre elas, as mulheres⁵ ampliaram o seu acesso às escolas primárias e secundárias e passaram a integrar de forma majoritária o magistério, o que inclusive barateou a política educacional. Entretanto, algo que permaneceu inalterado em relação ao império foi a demanda restrita do ensino secundário voltado para as elites (GOIS, 2022).

Mais adiante, durante o Estado Novo, o sistema educacional seguiu ainda de forma muito excludente, o que se torna evidente pelo fato de que o percentual de alunos matriculados em escolas primárias entre 5 e 14 anos no Brasil permaneceu abaixo de países vizinhos da América Latina (GOIS, 2022). Durante este período se multiplicaram elementos voltados à exclusão das massas do ambiente escolar, como por exemplo: exames de admissão para acessar o ensino secundário, a repetência em massa que culminava frequentemente na evasão escolar e a insuficiência quantitativa de instituições de ensino as quais eram distribuídas de forma muito desigual nas regiões do país (GOIS, 2022). Outro ponto a ser destacado, é que o ensino secundário deste período, além de restrito aos trabalhadores, era composto majoritariamente por instituições privadas (GOIS, 2022).

É oportuno explicar que entre 1930 e 1950 houve uma expansão da indústria e dos centros urbanos sem que houvesse um rompimento com o poder das oligarquias agrícolas. Acerca desta transformação, Fernandes (2020, p.247) explica que:

⁵ No início do século XIX predominava o discurso de que o público feminino era incapaz de assumir o magistério. Além disso, havia barreiras curriculares ao acesso à educação das mulheres de forma que predominavam conhecimentos que as preparassem para o casamento (GOIS,2022). Com isso, é evidente a desigualdade de gênero na educação formal, de forma que as mulheres, no Brasil e no mundo, ainda se deparam com barreiras ao seu pleno acesso à educação.

A transformação, embora econômica e sociologicamente significativa, não foi tão acentuada a ponto de forçar a destruição dos últimos baluartes vivos do “complexo econômico colonial” e do “antigo regime”. O crescimento do mercado interno refletiu-se em suas relações com a economia agropecuária, estabelecendo fluxos consideráveis de comercialização voltados para dentro. Isso não impediu que práticas pré capitalistas ou subcapitalistas se mantivessem quase incólumes ou se fortalecessem. [...] Mantinha-se, pois, a compressão do mercado, com os efeitos daí decorrentes - um mercado socialmente comprimido é, pela natureza das coisas, um mercado altamente seletivo, que acompanha a concentração social e racial da renda.

Outrossim, em 1945 os países de capitalismo central deixaram a guerra com a capacidade de produção reduzida o que força a expansão da indústria em países dependentes, de forma que aumentam seu parque industrial, porém voltado, sobretudo, à exportação de matéria prima, em relação a este processo, Fernandes (2020, p. 254) estabelece que:

O fim da Segunda Guerra Mundial delimita o início de uma nova era, na qual a luta do capitalismo por sua sobrevivência desenrola-se em todos os continentes, pois onde não existem revoluções socialistas vitoriosas, existem fortes movimentos socialistas ascendentes. [...] Nessa situação, o controle da periferia passa a ser vital para “o mundo capitalista”, não só porque as economias centrais precisam de suas matérias primas e dos seus dinamismos econômicos, para continuarem a crescer, mas também porque nela se achava o último espaço histórico disponível para a expansão do capitalismo.

Este contexto de expansão da indústria e dos centros urbanos fez com que, ainda que de forma limitada, houvesse uma expansão da educação básica, a qual se ampliava não para o atendimento das necessidades internas, mas sim nos limites que as classes possuidoras interna e externa cediam para atingir seus objetivos industriais, políticos e sociais da época. Nesse ínterim, a expansão capitalista no Brasil acirrou a luta de classes e a pressão por oportunidades educacionais, mas estas cresceram de forma insuficiente tanto qualitativamente quanto quantitativamente (ROMANELLI, 1978).

Com o golpe militar e a instalação da ditadura em 1964, evidenciou-se uma contrarrevolução a quente⁶, pois a violência foi utilizada de forma explícita como mecanismo de garantia dos interesses da classe dominante e de consolidação do capitalismo monopolista de forma a censurar, perseguir, prender e torturar aqueles e aquelas que ousassem, de alguma forma, se opor e lutar contra tamanha opressão. Ocorreu conseqüentemente “uma pavorosa

⁶ Segundo Lima e Soares (2020, p.51): “Recuperando as análises de Florestan Fernandes (1980) podemos identificar a contrarrevolução burguesa no Brasil de duas formas: ‘a quente’ e ‘a frio’. A primeira expressa uma ação violenta, associada ao regime burguês-militar e ao Estado autocrático burguês. A segunda forma de identificação está articulada com a existência de fases seguras e construtivas da contrarrevolução. As ações contrarrevolucionárias a frio demonstram a capacidade da burguesia brasileira de alargamento da participação política dos/as trabalhadores/as, sem colocar em risco a essência da exploração/dominação capitalista.”

destruição do sistema oficial de ensino, à introdução de técnicas verticalistas de imposição de decisões e à fascistização dos procedimentos de atribuição e execução dos papéis sociais nas instituições educacionais” (FERNANDES,1989, p.15). É importante reforçar que:

Nas sociedades capitalistas dependentes a autocracia não configura uma exceção, mas, pelo contrário, é uma característica permanente da forma de dominação que as burguesias dependentes adotam, principalmente para conseguir manter seus privilégios sociais, políticos e, naturalmente, garantir a sobreapropriação a que submetem os demais setores da sociedade (CARDOSO, 2005, p.26).

Neste período, houve um aumento significativo no número de matrículas na educação básica, mas isto não representou o atendimento dos anseios educacionais da população, tendo em vista, dentre outros fatores, que as altas taxas de reprovação e as desigualdades educacionais permaneceram presentes (GOIS, 2022). Além disso, retrocessos ocorreram não só pelo cerceamento do livre pensamento, mas também em ações como em 1967, com o fim da vinculação obrigatória de recursos para educação em todos os entes federativos e com a priorização do setor privado com a permissão de transferência de recursos públicos para este setor como explicita Fernandes (1989, p.15), ao discorrer sobre o aumento quantitativo das instituições escolares desse período:

“a explosão educacional” atestava um aparente crescimento quantitativo “revolucionário”, que, na realidade constituía um processo global de destruição, de subversão negativa de valores educacionais universais e de “revolução às avessas”; por fim, a implosão abriu o caminho a uma política calculada e deliberada de estrangulamento do ensino público e de expansão do ensino privado, de “transferência” crescente de recursos públicos para o ensino privado, de privilegiamento de escolas desprovidas de qualquer qualificação ou de possibilidades de utilização séria e, ainda, de adulteração do “ensino técnico.”

Durante a redemocratização, a elaboração da atual Constituição de 1988 contou com acirradas disputas que representavam diferentes projetos societários, o que resultou simultaneamente em avanços e retrocessos no que tange à educação⁷. A exemplo das conquistas, cabe citar: a consolidação da educação como um direito de todos e dever do Estado, a obrigatoriedade da educação pública no ensino fundamental e médio, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, a colocação de que a União deve aplicar não menos de 18% e os Estados, o DF e os municípios não menos de 25% das suas receitas na manutenção e

⁷ É possível observar algumas dessas disputas na obra “O desafio educacional” em que o autor Florestan Fernandes traz o posicionamento de diferentes setores da sociedade no que tange a educação, bem como coloca algumas das suas propostas de dispositivos constitucionais. É válido destacar que Fernandes (1989, p.238) afirma que a Constituição de 1988 apresentou avanços mas que é “uma sonata que não terminou” e que “não responde às exigências históricas do presente da sociedade brasileira.” e isso decorre tanto das disputas em relação a construção dos dispositivos como também em relação ao controle das estruturas de poder.

desenvolvimento das atividades de ensino, e etc (BRASIL, 1988). Por outro lado, como retrocessos podem-se citar, de acordo com o que apresenta Duarte (apud DUARTE, 2020, p.88-89):

a) art. 208, item V, expõe o acesso à educação superior “segundo a capacidade de cada um”, portanto, não assegurando seu acesso como direito de todos; b) art. 209, assegura que “o ensino é livre à iniciativa privada”; c) art. 210, possibilita o ensino religioso nas escolas públicas; e d) art. 213, permite a admissão de verbas públicas para as instituições privadas.

Diante do exposto é possível observar que hoje a educação básica no Brasil, apesar de ter alcançado diversas conquistas, ainda é permeada por contradições⁸ que perduraram durante toda a sua trajetória sócio histórica. Assim, a fim de construir uma educação capaz de atender aos interesses dos brasileiros, é preciso “despertar, em amplos setores, a consciência de seus interesses educacionais, de modo a incluir, em seu horizonte intelectual, uma nova concepção de sua condição humana, de sua situação social e do seu futuro” (FERNANDES, apud DUARTE, 2020).

Isto porque, a educação “íntegra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade” (CFESS, 2014, p. 16). Nesse sentido, a educação reforça as estruturas do atual modo de produção, porém simultaneamente e pelos mesmos espaços pode servir como um mecanismo de construção contra hegemônica que possibilite um futuro justo, que atenda as demandas históricas da classe trabalhadora. Assim,

ou o Brasil empreende sua revolução educacional, através da escola pública, ou ele permanecerá como um gigante de pés de barro! Será uma “nação com história”, mas determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes, prosseguiremos presos a uma liberdade ilusória, que é por si mesma, uma terrível evidência da escravidão (FERNANDES, 1995, p.61)

Dessa maneira, para fomentar o lado crítico, criativo e emancipador da educação é preciso fortalecê-la como um direito universal e assegurar as mudanças quantitativas e qualitativas necessárias à construção da revolução educacional que possibilite uma nação

⁸ Vale destacar que a implementação de políticas neoliberais no Brasil, nos anos iniciais da década de 90, marcaram a retração das políticas públicas de proteção social com uma regressão no exercício dos direitos e na universalização da seguridade social brasileira e das conquistas da constituição de 1988, com a limitação inclusive da possibilidade de ampliação de direitos futuros (MOTA, 2008).

intelectualmente livre para escolher e concretizar as opções históricas preferidas pela maioria de seu povo (FERNANDES, 2020).

Após traçar essas reflexões, é possível seguir para a próxima parte do trabalho, na qual serão avaliadas algumas medidas do governo Ibaneis para a educação básica. Assim, será possível observar na atualidade a concretude do contexto sócio histórico nacional apresentado neste primeiro capítulo.

2. AS PRINCIPAIS MEDIDAS DO GOVERNO IBANEIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO DF

Neste segundo capítulo será realizada uma breve contextualização da situação atual da educação no Distrito Federal, seguida pela discussão de algumas das medidas do governo Ibaneis para a educação básica. Para isso, serão utilizadas portarias, leis e notícias jornalísticas acompanhadas pela contribuição de múltiplos autores que dialogam com os temas abordados.

2.1 O contexto atual da educação no DF

A educação reconhecida como direito humano e universal se revela como elemento fundamental na construção de uma sociedade justa e igualitária, inclusive nas disputas sociais e históricas que determinam os avanços e retrocessos no processo de humanização (MÉSZÁROS apud CFESS, 2014). Neste sentido, é imperioso avaliar o contexto atual da educação no Distrito Federal, a fim de traçar políticas que visem assegurar este direito. Conforme afirmam Netto e Braz (2012, p.169)

A história, real e concreta, do desenvolvimento do capitalismo, a partir da consolidação do comando da produção pelo capital, é a história de uma sucessão de crises econômicas [...] como se constata, a dinâmica capitalista revelou-se profundamente *instável*, com períodos de expansão e renascimento da produção sendo bruscamente cortados por depressões, caracterizadas por falências, quebradeiras e, no que toca aos trabalhadores, desemprego e miséria.

Diante disso, a pandemia da covid-19, segundo Farage (2021, p.384), “aprofundou e contribuiu para explicitar a crise orgânica do capital vivenciada, com intensidades distintas, tanto nos países de capitalismo central como nos países de capitalismo tardio, como o Brasil.” Assim, houve um aumento significativo em relação ao desemprego e a miséria que atingem a classe trabalhadora de modo que as desigualdades se acentuaram no período pandêmico.

Com este cenário, os trabalhadores além de lidar com um vírus altamente transmissível, para o qual inicialmente não haviam vacinas, tiveram também de se deparar com a acentuação de diversas expressões da Questão Social. Neste sentido, a educação passou por mudanças que a distanciaram ainda mais de uma possível democratização.

A exemplo disso, cabe citar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou no dia 30/04/2020 o parecer 05/2020 que sugere atividades remotas durante a pandemia e, assim, “elaborou orientações para que todas as escolas e universidades realizassem o ensino remoto

massivo independentemente das condições objetivas de vida e saúde dos envolvidos” (DUARTE; IRINEU, p.2668, 2020).

As escolas interromperam as atividades presenciais e adotaram diversas estratégias para assegurar que o vínculo entre estudantes, professores e escola não fosse totalmente rompido, de modo que o ensino remoto, por plataformas digitais, surgiu como principal alternativa. No entanto,

As consequências deletérias do fechamento das escolas foram de natureza muito variada, dadas as diferentes funções que as escolas ocupam nas sociedades modernas. A necessidade de permanecer em casa intensificou a demanda por cuidado de casa, o que, considerando o quão patriarcal continua sendo a divisão sexual do trabalho doméstico, significou sobrecarga ainda maior às mulheres. A interrupção do acesso aos equipamentos escolares significou também restrições ou suspensão de outros benefícios importantes operacionalizados pelas escolas, como a alimentação escolar, fundamental na dieta de muitas crianças. Outras funções importantes da escolarização formal, como a convivência com os pares de idade, com a diversidade social, com um ambiente institucional desfamiliarizado, importantes para o processo de socialização, também foram prejudicados (TARABINI, apud COSTA; BRANDÃO, 2022).

Diante desse cenário, em que as condições de produção e reprodução dos trabalhadores foram ainda mais precarizadas e que a desigualdade digital excluiu diversos estudantes do acesso ao ensino remoto é “perverso imaginar que, sem renda, vivendo o estresse, o sofrimento, a dor, a humilhação de sequer lograr alimentos, as famílias tenham condições de assegurar, privadamente, espaços e tempos adequados para atividades educacionais” (COLEMARX apud DUARTE; IRINEU, 2020, p.2667)

Cabe destacar que:

O Banco Mundial, OCDE e grupos econômicos no Brasil, buscando manter sua agenda, recomendam para escolas e universidades: reconhecimento de pacotes de ensino remoto de entidades empresariais como alternativa ao ensino presencial; flexibilização maior de contratos de trabalho docentes; auxílio aos pais para atuarem como tutores no ensino básico; estímulo à compra de horários de transmissão em canais de TV aberta e contrato de profissionais específicos para gravações curtas também no ensino básico; e compra de programas educativos de fundações internacionais. [...] o objetivo, “a pretexto da pandemia, é difundir um modelo de educação e de escola que é há anos defendido pelo capital: um modelo referenciado na agenda empresarial, uma pedagogia que tentam viabilizar à revelia das/dos professoras/es e das/dos estudantes”. (COLEMARX apud DUARTE; IRINEU, 2020, p.2668)

Assim, durante este período o acesso à educação se tornou ainda mais restrito e desigual, de forma que se fortaleceu o projeto de educação “voltado aos interesses do capital, em que a educação se constitui como serviço bastante lucrativo diante do mercado educacional” (LIMA apud DUARTE; IRINEU, p. 2669, 2020). Esta realidade trouxe consequências, como

as apresentadas nos parágrafos a seguir, especialmente para o Distrito Federal, conforme dados que mostram os desafios para assegurar a educação como um direito universal, voltada ao atendimento dos interesses da classe trabalhadora.

Segundo o disposto na Lei 9.394/1996, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996). Nesse sentido, cada uma dessas fases é essencial para a construção de uma distribuição equitativa das oportunidades educacionais.

A educação infantil é uma demanda com alta defasagem no Distrito Federal, como apresenta reportagem do Metrôpoles (SCHWINGEL; DUTRA, 2022) em que se expõe que o número de crianças que aguardam por uma vaga em creches na rede pública do Distrito Federal chega a 12 mil. Este número alarmante, prejudica, sobretudo, as famílias mais pauperizadas, tendo em vista que estas “apresentam maior número de crianças menores de 4 anos, maior demanda manifesta por creche, maior número absoluto de crianças não atendidas e menor taxa de cobertura” (SIMÕES, 2019, p.207). É preciso salientar que o acesso à creche é um direito das crianças que deve ser assegurado pelo Estado de forma pública, gratuita e de qualidade. Isto porque, o esforço em educar as crianças deve ser sempre coletivo, para não sobrecarregar as famílias e, sobretudo, as mulheres, que são majoritariamente as principais responsáveis pelas tarefas de cuidado. Como afirma Krúpskaia (2017, p.95):

é preciso que o governo [...] crie dezenas de milhares de creches, jardins de infância, colônias e alojamentos infantis, em que as crianças possam receber cuidados e alimentação, possam viver, desenvolver-se, estudar em condições dez vezes melhores do que as que a mãe carinhosa poderia lhes proporcionar com seu esforço individual.

Mais adiante, com o ensino fundamental é possível observar que o percentual da população de 6 a 14 anos de idade que frequentava ou já havia concluído esta fase no DF em 2019, era de 98,2%; em 2020 caiu para 97,1% e; em 2021 para 95,7% (INEP, 2022). Estas quedas são decorrentes de múltiplos fatores, em especial, da pandemia do Covid-19 que acentuou desigualdades existentes. Com isso, é fulcral a ação do Estado, a qual apesar de não ser capaz de impedir que a desigualdade econômica social e política perpetue privilégios educacionais e formas de participação da cultura antidemocráticas. Concorre para atenuar as proporções do fenômeno e para fazer da democratização do ensino e da cultura um processo social progressivo irreversível. (FERNANDES, 2020).

Por fim, o percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica em 2019 era de 75,3%; em 2020 de 77,5% e; em

2021 de 76,3% (INEP, 2022). Estes números mostram um desafio na universalização do ensino médio tendo em vista que a evasão escolar e a distorção idade série (dado estatístico que acompanha o percentual de alunos que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados) são ainda mais acentuadas nesta etapa da educação básica.

Com este breve panorama é possível observar que a educação básica no DF é permeada por desafios no que tange à democratização da educação, especialmente a partir do período de pandemia, no qual as desigualdades se acentuaram. Neste sentido, é preciso que as medidas direcionadas a esta política tenham como objetivo ampliar o acesso e a permanência no ambiente escolar e não restringi-lo ainda mais.

2.2 Escolas militarizadas

Em 2019, durante a gestão do Governo Ibaneis Rocha, foi dado início a militarização das escolas no Distrito Federal por meio da Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019 que “Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências” (BRASÍLIA, 2019).

Este modelo de escola faz com que a mesma seja marcada por características específicas, como explica Farage (2022, p.80):

Este modelo de escola interfere na gestão administrativa, didático-pedagógica e na gestão das unidades, impõe uma nova organização escolar pautada na lógica da disciplina militar/policial, na organização formal padronizada, na homogeneização de formas e conteúdos, construindo uma lógica e percepção do mundo menos flexível, mais conservadora e de manutenção do status quo.

Cabe destacar que o quantitativo de escolas atingidas por esta Gestão Compartilhada foi ampliado por meio da Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020. Como resultado, as escolas cívico militares do DF passaram a ser⁹:

Quadro 1 - Escolas Militarizadas do Distrito Federal

⁹ Segundo o site da Secretaria de Estado da Educação este quantitativo de escolas foi atualizado e acrescido também pelos Centro de Ensino Fundamental 1 do Paranoá, pelo Centro Educacional 2 de Brazlândia e pelo Centro de Ensino Fundamental 01 do Lago Norte. Além disso, coloca que estão em processo de implementação com o MEC: o Centro de Ensino Fundamental 507 de Samambaia e o Centro de Ensino 4 de Planaltina (para além do CED 416 de Santa Maria e do CEF 5 do Gama, já contidos na tabela). Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>>. Acesso em: 25/01/2023

Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante
Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II
Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga
Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia
Centro Educacional 01 da Estrutural
Centro Educacional 01 do Itapoã
Centro Educacional 03 de Sobradinho
Centro Educacional 07 da Ceilândia
Centro Educacional 308 do Recanto das Emas
Centro Educacional Condomínio Estância III de Planaltina
Centro Educacional 416 de Santa Maria
Centro de Ensino Fundamental 5 do Gama

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020.

É preciso sublinhar que o Centro Educacional 416 de Santa Maria e o Centro de Ensino Fundamental 5 do Gama, são pertencentes ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) do Governo Federal (BRASÍLIA, 2020).

De acordo com análises de Farage (2022, p.78), é importante salientar que as escolas militarizadas se distinguem das escolas militares em diversos fatores, o que faz com que apresentem qualidades distintas se comparadas. A referida autora (FARAGE, 2022, p.78) ressalta que nas escolas militares:

o objetivo é formar para a carreira militar, por isso, em sua maioria, os estudantes são filhos de militares, já que filhos de civis só ingressam nessas escolas via prova de seleção. Essas escolas atendem do 6º ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio e têm autonomia para criar seus currículos e programas políticos pedagógicos. Boa parte do quadro de professores são de militares, que em sua maioria fazem concurso específico para o cargo de professor. Essas escolas, além de ter pagamento diferenciado dos profissionais (com salários acima da média), também possuem uma estrutura física muito boa, com laboratórios e quadras, o que faz com que os custos dessas unidades sejam muito superiores aos de uma escola pública regular e mesmo das escolas cívico-militares.

Para legitimar e implementar as escolas militarizadas, foram utilizados múltiplos argumentos, como por exemplo o de que essas instituições obtêm resultados melhores em provas como o ENEM e em índices como o IDEB. Entretanto, se desconsidera o aumento de verbas destinadas a estas escolas, por exemplo: no DF antes do início das aulas, cada uma recebeu o valor de 200 mil reais para implementar o projeto de militarização, o que possibilita melhorias nas condições gerais de estrutura e aprendizagem (SILVA,2019)¹⁰.

Para além disso, a disciplina militar, a qual é rígida e regula cortes de cabelo, uso de acessórios, maquiagem e etc, além de recorrer a mecanismos punitivos pode servir inclusive como mais um instrumento de exclusão escolar (SILVA,2019). Outrossim, este controle acentuado limita a expressão de jovens e crianças de variadas formas o que prejudica o cultivo de valores democráticos, pois “toda restrição de uma liberdade ou de uma garantia fundamental prejudica o funcionamento e o desenvolvimento de uma democracia” (FERNANDES, 1966, p.295). Com isso, estas medidas obstaculizam a democratização da educação e da sociedade, dado que:

A personalidade do aluno forma-se sob o influxo das situações sociais de que ele participa na escola. Se nelas prevalece a coação e o autoritarismo, a disciplina escolar favorecerá a formação de personalidades autoritárias, incapazes de ajustar-se ao regime democrático e às suas exigências. (FERNANDES, 1966, p.296)

Diante disso, é essencial que os estudantes possam vivenciar na escola situações que não limitem a sua personalidade, mas sim a cultivem de forma a fortalecer os sujeitos para que

¹⁰ O acesso a este Relatório se deu por solicitação ao e-mail <CDDHCEDP@cl.df.gov.br>, o qual pertence à Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar da Câmara Legislativa do Distrito Federal.

as suas potencialidades se expandam, inclusive no que tange a construção de um novo horizonte para os rumos da sociedade. Como afirma Fernandes (1989, p.149):

A escola não é apenas uma fonte de instrução, é uma fonte de socialização e do despertar da consciência, do 'eu', da pessoa, da dimensão política. [...] A escola tem que abrir o horizonte intelectual do estudante, colocando conteúdos que tornem a educação um instrumento não só para a vida, mas para a transformação da vida em sociedade [...] é necessário que os conteúdos da educação sejam operados pelo professor de tal forma que a personalidade dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, não fique deformada e nem adestrada como correias de transmissão de uma máquina operada a distância.

Outro argumento muito utilizado na defesa da militarização das escolas é o de que isto contribuiria para a redução da violência nesses ambientes. Entretanto,

é questionável a afirmação de que a presença de policiais militares nas escolas irá reduzir a violência e melhorar o ambiente escolar, uma vez que os próprios policiais militares não têm formação adequada para lidarem pessoalmente com a brutal violência a que são expostos cotidianamente, e poderão terminar por reproduzi-la dentro da escola, ainda que involuntariamente. (SILVA, 2019, p.14).

A exemplo disso pode-se citar as seguintes situações adversas: a) o estudante que foi ameaçado por um policial que disse que arrebentaria o aluno (VASCONCELOS; CARONE; PINHEIRO, 2022); b) a aluna que acusou um policial de assediá-la por mensagens no WhatsApp (GARZON, 2019); c) a situação de censura aos cartazes que denunciavam a violência policial em uma atividade escolar da semana da consciência negra (RODRIGUES, 2021); d) o policial que para apartar uma briga entre alunos utilizou spray de pimenta e algemou um estudante (SCHWINGEL, 2022), dentre tantos outros exemplos. Ademais, as experiências das escolas que conseguiram reduzir a violência apontam para outras saídas como o fortalecimento de políticas de diálogo e da participação da comunidade, elementos que vão de encontro ao que propõe o modelo de escolas militarizadas (PINTO apud MATUOKA, 2019).

Outro ponto importante é a lógica controladora e fiscalizadora da presença dos militares no ambiente escolar, de forma a minar a pluralidade e diversidade que deveriam caracterizar este espaço em uma sociedade democrática. A respeito disso, Farage (2022, p.81) afirma que:

Uma análise rápida dos elementos indicados como atribuições dos monitores – militares/policiais dentro das escolas, já demonstra o nível e a forma do ordenamento que se busca. Uma lógica absolutamente controladora, em que um militar fardado acompanha toda a movimentação dos estudantes, desde seu deslocamento interno no ambiente da escola até a sua presença e permanência nas salas; controla sua forma de vestir; trabalha valores e percepções de mundo; trabalha símbolos cívicos no sentido de cultuá-los, ou seja, uma normatização da vida escolar a partir de padrões normativos rígidos e que impossibilitam a diversidade. Chama também atenção a própria linguagem empregada para a definição das atribuições dos monitores, como atitudes e valores; ocorrências; culto aos símbolos; apuração de faltas, entre outros que indicam um cotidiano vigiado, controlado e militarizado. Nessa lógica de organização escolar haverá lugar para o lúdico, o diverso, a heterogeneidade, as orientações sexuais, as identidades de gênero, a pluralidade de pensamento e o senso crítico ou apenas a ordem estabelecida pelos conservadores?

Por isso, ao avaliar a militarização das escolas é preciso observar as contradições presentes nessa política que, como o apresentado, contribui com a manutenção da ordem vigente e valoriza hierarquias que concentram o poder ao invés de descentralizá-lo entre os sujeitos da comunidade escolar. Desta forma, é preciso considerar que a perspectiva de democratização da educação está

na base de construção dos processos de emancipação humana e uma educação fundada nesta compreensão não pode deixar de fortalecer os processos de socialização da política, de socialização do poder como condição central de superação da ordem burguesa (COUTINHO, apud CFESS, 2014, p.22).

Diante do exposto, para atender aos interesses da classe trabalhadora é preciso que a escola amplie o horizonte dos estudantes, professores e servidores da escola pública de forma que se possa pensar inclusive na construção de um novo modelo societário ao invés de, como o colocado por este modelo militarizado, apenas se adequar ao status quo.

2.3 Homeschooling

O DF foi a primeira unidade da federação a criar normas acerca da educação domiciliar, o chamado homeschooling, por meio da Lei 6.759 de 16 de dezembro de 2020 que “institui a educação domiciliar e dá outras providências” (BRASÍLIA, 2020). A Lei, apesar de aprovada e sancionada, ainda aguarda regulamentação (CARAMORI, 2022).

O homeschooling é uma demanda antiga de segmentos evangélicos no país e a discussão ganhou maior amplitude a nível nacional e distrital durante os governos de Jair Bolsonaro e Ibaneis Rocha. Esta demanda atende a interesses de fundamentalistas que, como o colocado pela deputada federal Fernanda Melchionna, “querem o direito de ensinar para os filhos que a terra é plana” (MELCHIONNA, apud FARAGE, 2021, p.394).

Assim,

a defesa da educação domiciliar no Brasil está enraizada em valores religiosos fundamentalistas, apoiada e fortalecida por partidos, instituições e líderes religiosos alinhados ao movimento neoconservador que se propaga na atualidade em escala internacional; [...] uma possível regulamentação do ensino domiciliar colocará em xeque o direito público subjetivo à Educação Básica, direito este assegurado após décadas de luta coletiva por uma escola gratuita, obrigatória, igualitária, inclusiva e laica. (COCHETTI; TEDESCO, 2020)

Durante a pandemia do COVID-19, as aulas presenciais tiveram de ser substituídas por aulas remotas e/ou atividades domiciliares, com isso, ficou evidente a importância da escola como um espaço de socialização e construção coletiva do saber, como evidencia o documentário “Desconectados”¹¹ (2022) ao acompanhar esforços de estudantes, famílias e educadores durante a pandemia.

Isto porque, as instituições de ensino são espaços privilegiados de objetivação, no qual a educação cumpre uma função social marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias (CFESS, 2014). Dessa forma, ao entender o ambiente escolar como este espaço de contradições, é essencial garantir que ele seja acessado de forma universal para que os sujeitos possam ao máximo usufruir do potencial emancipatório da educação e para que seja possível pensar, vivenciar e transformar o momento histórico de forma coletiva e não circunscritos em si mesmos, em seus próprios núcleos familiares e valores particulares.

Além disso, as discussões acerca da educação domiciliar se fortaleceram em um contexto de desvalorização da educação pública por meio de ataques ideológicos à educação e aos seus profissionais o que pode ser observado, por exemplo, com a retomada em 2019, pela deputada Bia Kicis (PSL-DF) do Projeto de Lei Nacional, que trata da Escola sem Partido, o qual minava as discussões de gênero no ambiente escolar. O projeto de lei, embora não tenha sido aprovado, gerou um retrocesso cultural decorrente do tensionamento constituído que fez com que a temática de gênero fosse abordada com extrema cautela ou até excluída da formação (FARAGE, 2021).

Com essa discussão, é fulcral destacar que:

¹¹ O documentário apresenta o cotidiano, no que tange a educação, de um grupo de educadores, estudantes e familiares durante a pandemia. Desta forma, evidencia as dificuldades em acessar a internet, os desafios das famílias em contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, o retorno às aulas presenciais com defasagem de conteúdos e adoecimento mental, dentre outros exemplos. Com isso, explicita que houve uma desconexão em diversos sentidos, seja pela falta de acesso às plataformas digitais, seja pela falta de conexão com pares da idade e com professores e etc.

o Estado Democrático não se opõe à família. Não disputa dela nem sequer prioridades no direito de “educar a prole”. O que não pode aceitar, sem vocação definitivamente suicida, é *admitir o direito de sobrepor concepções particularistas aos princípios universais do Estado Democrático*. Portanto, embora o Estado Democrático se distinga do Estado Totalitário pela inexistência de uma filosofia educacional rígida, isso não significa que ele prescindia de um conjunto mínimo de princípios relacionados com a educação do homem. Isso é patente na proibição de consentir à família o direito de não educar a prole; algo menos prejudicial à coletividade que o direito da família de educar a prole em detrimento do estilo democrático de vida. (FERNANDES, 1966, p.386, grifos nossos)

Diante disso, a Lei 6.759 de 16 de dezembro de 2020 atende a interesses reacionários de frações das classes dominantes, tendo em vista que busca fortalecer valores particulares e conservadores que enfraquecem ainda mais o Estado democrático e a escola pública, a qual é essencial no processo de democratização da educação. Nesse sentido, cabe destacar importante reflexão de Fernandes (1966, p.131) ao dizer que: “a escola pública gratuita é o único instrumento eficaz de democratização do ensino, especialmente no que concerne a distribuição mais equitativa das oportunidades educacionais”.

Portanto, a aprovação e sanção da lei, por parte dos legisladores e do executivo distrital, fez com que se avançasse na direção oposta à democratização da educação, uma vez que, como afirma Fernandes (1966, p. 133-134):

O legislador preocupado com os ideais da democracia ou do regime democrático não teria outra alternativa senão a de defender uma política educacional que favorecesse o aperfeiçoamento da escola pública e a expansão do sistema público de ensino. Só esta escola oferece ao Estado as perspectivas e as condições para a plena realização de suas tarefas educacionais, para recurso crescente ao planejamento educacional, para o controle dos fatores extra-educacionais que interferem no processo educativo e para o aproveitamento progressivo das aptidões dos educandos. Além disso, a escola pública não seleciona sua clientela segundo critérios econômicos, étnicos ou ideológicos. Por natureza, é aberta a todos os candidatos aptos a receber instrução, a todo progresso do conhecimento científico e a toda tentativa de ampliar o horizonte intelectual do homem, especialmente no que concerne à participação responsável da vida coletiva. Ao Estado Democrático, que é um *Estado-educador* por excelência, não corresponde nem convém melhor outra modalidade de escola.

Diante do exposto, fica evidente o retrocesso representado pela educação domiciliar, a qual demonstra o perfil ultraconservador da burguesia local que se empenha em fortalecer sua dominação em todos os âmbitos da vida social. Na verdade, a educação domiciliar busca enfraquecer as mínimas conquistas alcançadas pela classe trabalhadora, como por exemplo a escola pública que, ainda que seja marcada por fragilidades e contradições, é um espaço importantíssimo na luta pelos avanços sociais, culturais e políticos que atendam não aos senhores mas aos anseios do povo brasileiro.

2.4 Ações do governo durante a pandemia

A pandemia do Covid-19, com o vírus altamente transmissível, fez com que fosse necessário recorrer a medidas como o distanciamento social e, para isso, diversas atividades tiveram de ser suspensas, dentre elas as atividades educacionais presenciais.

Assim, por meio de um decreto, o governo Ibaneis suspendeu as aulas presenciais a partir do dia 13 de março de 2020, com isso a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) inicialmente optou por antecipar férias escolares com a perspectiva de após este período retornar com as aulas presenciais (NAKATA, 2023). Entretanto, com o agravamento da pandemia, as aulas presenciais tiveram de continuar suspensas, o que trouxe como alternativa a retomada de forma remota em julho de 2020, com a utilização de atividades postadas em plataformas digitais e de materiais impressos para os estudantes sem acesso à internet e/ou sem equipamentos eletrônicos. Com isso, múltiplos desafios se mostraram presentes como a dificuldade de adaptação às plataformas, falta de equipamentos que possibilitassem o acesso aos materiais e às aulas, dificuldade de contato entre estudantes e professores, ausência ou baixa qualidade de internet, dentre outros (FRAGA, 2020).

Esta realidade repleta de desafios fez com que diversos estudantes tivessem um acesso muito limitado à educação, de maneira que a formação escolar e social foi prejudicada, como apresenta o documentário “Desconectados” (2022). Este contexto corrobora para que a educação continue a “ser um privilégio, embora não estejamos mais na era da sociedade escravocrata e senhorial e apesar disso ser uma aberração, em face do regime político pelo qual optamos e dos progressos que desejamos atingir na esfera econômica, cultural e social.” (FERNANDES, 1966, p.128).

Diante dos desafios que surgiram, a sociedade civil organizou algumas ações em busca de amenizar as desigualdades educacionais, isso se deu por ações de solidariedade, manifestações e movimentações da luta de classes, dentre outros. Nesse sentido, surgiu, por exemplo, a Escolinha do Cerrado, localizada em uma ocupação de catadores, com professores voluntários a fim de contribuir com o processo educativo de 20 crianças que não possuíam equipamentos digitais para acompanhar as aulas online (SOUZA, 2021). Entretanto, o governo Ibaneis em acordo à decisão do STJ realizou um violento processo de desocupação e de demolição da Escolinha do Cerrado, com a prisão de militantes e sem que fosse construído um diálogo a fim de pensar estratégias de enfrentamento às expressões da Questão Social vivenciadas por aquelas famílias tanto em relação a habitação quanto em relação a educação (SOUZA, 2021). Com esta ação, o governo Ibaneis escancarou a violência necessária aos

interesses das classes dominantes. É importante destacar, conforme afirmam Lima e Soares (2020, p.41) que:

a burguesia brasileira não está violenta, ela é violenta e essa violência tem suas raízes na mentalidade própria do colonialismo e do escravismo revitalizados na atual fase do capitalismo, caracterizando a ação excessivamente coercitiva do Estado brasileiro no enfrentamento das insolúveis contradições inerentes ao capitalismo e, particularmente, ao capitalismo dependente.

Outro ponto a ser discutido acerca das ações do atual governo durante a pandemia, é a contratação de serviços de internet para alunos e professores, com chips da Tim e da Claro, a partir de setembro de 2020. Por um lado, a medida representou uma conquista para ampliar o acesso ao ensino remoto emergencial de forma a expandir as oportunidades educacionais para aqueles que não tinham conexão com a internet. Entretanto, a medida foi insuficiente para a demanda existente, como apontou o SINPRO em reportagem ao Metrôpoles (CARDIM, 2020) ao afirmar que o serviço não atenderia nem a metade dos estudantes e que muitos não possuíam sequer equipamentos digitais. Além disso, houve múltiplas reclamações acerca da qualidade do serviço de internet prestado, o que gerou dificuldades em acessar a plataforma utilizada pela secretaria de educação (ALCÂNTARA, 2021).

Mais adiante, iniciou-se o retorno das atividades presenciais nas escolas do DF, primeiro em modo híbrido, em agosto de 2021 e, depois, em novembro do mesmo ano, de forma 100% presencial (MELO, 2021). A retomada das atividades foi repleta de contradições: por um lado manter os estudantes afastados do ambiente escolar trazia diversos prejuízos, como fora apresentado previamente; por outro, o retorno sem vacinação dos estudantes, sem condições viáveis para assegurar o distanciamento; dentre outros fatores, como a tensão de contrair uma doença para a qual não havia uma cura palpável, colocou em risco estudantes, professores, servidores e familiares.

Todo este contexto foi agravado pela condução nacional do governo Bolsonaro que minimizou os efeitos da pandemia, desincentivou a vacinação e propagou diversas informações falsas que contribuíram para a propagação do vírus e para os mais de 600 mil óbitos, como mostra o documentário “Eles poderiam estar vivos” (2022).

Além desse contexto, é importante dizer que a situação social e econômica dos alunos impactou diretamente na sua trajetória escolar, principalmente durante o período de pandemia, no qual o ambiente familiar foi responsabilizado em boa parte por assegurar as condições de aprendizado aos estudantes. Acrescenta a isso o fato de que é alarmante que, durante a

pandemia, mais de 50 mil famílias entraram na linha da pobreza no DF (DUTRA, 2022); com tamanha pauperização as condições de vida dos estudantes ficaram ainda mais precarizadas.

Com a acentuação das desigualdades, somada à falta de servidores na assistência, à problemas de estrutura e condições de trabalho, dentre outros elementos, o DF vivenciou longas filas para atendimento em unidades do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Essas pessoas, em situações de vulnerabilidade e risco social eram revitimizadas pelo Estado ao ter que se submeter a essas demoradas filas em busca de acesso a direitos e garantias. Acerca desta realidade, em fala que expressa o posicionamento do governo naquele momento, Ibaneis Rocha afirmou: “Quem reclama da fila do CRAS tem muito o que agradecer, porque nos governos Ibaneis e Bolsonaro, [...], existem benefícios sociais a serem entregues” (ROCHA apud VILELA, online, 2022). Com isso, ficou evidente que o governo Ibaneis não compreende a situação complexa e de vulnerabilidade das famílias a partir da pandemia do Covid-19, no Brasil e no DF; e nem a assistência como um direito a ser amplamente assegurado aos trabalhadores.

Com essas discussões traçadas foi possível observar diversos desafios no que tange a democratização da educação no Distrito Federal. Nesse sentido, será possível seguir para o próximo capítulo, no qual serão adensados os desafios e potencialidades da implementação da Lei 13935/2019, diante dessa realidade repleta de contradições.

3. A LEI 13.935/2019: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Este último capítulo tem como objetivo discutir as disputas e conquistas relacionadas à aprovação da Lei 13.935/2019, bem como expor a importância da inserção de profissionais do serviço social e da psicologia na educação. Ademais, serão avaliados alguns dos desafios para a implementação da Lei 13.935/2019 no Distrito Federal, realizando ponderações acerca da direção política do governo Ibaneis (2019-2022), bem como sobre o potencial emancipatório da Lei.

3.1 Aprovação da Lei: disputas, conquistas e a importância de profissionais da psicologia e do serviço social para a educação

A Lei 13.935 foi aprovada em 12 de setembro de 2019, após quase duas décadas em tramitação, entre arquivamentos e desarquivamentos, dezenas de emendas e desacordos, audiências públicas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, conseguiu a sua aprovação em várias comissões das duas Casas (CFP; CFESS, 2021).

A Lei ainda foi, posteriormente, vetada no dia 9 de outubro de 2019 pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro, o qual alegou “inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público”, justificando seu posicionamento com a afirmação de que a lei criava despesas sem indicar uma fonte de receitas (FIGUEIREDO, 2019). Porém, a inserção destes profissionais no ambiente escolar traria inclusive economia ao Governo Federal, pois seria possível minimizar casos que chegam, por exemplo, ao sistema público de saúde em decorrência de problemas nas escolas. Assim, pode-se dizer que há uma economia em outros sistemas ao inserir estes profissionais na educação (COSMO, apud FIGUEIREDO, 2019).

No dia 27 de novembro de 2019 o veto foi rejeitado pelo Congresso Nacional e por conseguinte a Lei foi promulgada em 12 de dezembro de 2019. Mais adiante em 2020, a Lei 13.935/2019 foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, que passa a ser sua principal fonte de custeio (CFP; CFESS, 2021). É oportuno destacar que a Lei 13.935/2019:

representa uma importante vitória para a política pública de educação, considerada a realidade concreta da comunidade escolar e a possibilidade das equipes multiprofissionais serem inseridas nas redes de ensino de educação básica e, assim, poderem contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino-aprendizagem (CFP; CFESS, 2021, p.17).

Todas estas conquistas foram fruto de diversas mobilizações que envolveram o Conjunto CFESS e CRESS, os Conselhos de Psicologia - CFP e CRPs, a ABEPSS, e as demais entidades organizativas da Psicologia, tais como a ABRAPEE, a ABEP, a FENAPSI e as Comissões de Psicologia da Educação dos CRPs, além de parlamentares e diversos aliados (CFP; CFESS, 2021).

Com isso, as redes públicas de educação básica deveriam contar com serviços de psicologia e de serviço social que por meio de equipes multiprofissionais desenvolveriam ações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais (BRASIL, 2019).

O Brasil, como um país da periferia do capitalismo, é marcado por desigualdades extremadas que se acentuaram ainda mais com a pandemia do COVID-19. Nesse contexto, a escola “também é um ambiente de expressão e reprodução das contradições sociais, econômicas, políticas e culturais” (OLIVEIRA apud LIMA; ANDRADE; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2019, p. 134). Porém, simultaneamente “a educação e a instituição escolar conservam em si a possibilidade de contribuir para mudanças significativas na sociedade, sobretudo, no que se refere à ampliação da cidadania e fortalecimento da democracia.” (OLIVEIRA apud LIMA; ANDRADE; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2019, p. 134).

Desta forma, a educação serve: por um lado, para que o capital assegure as condições de sua reprodução, o que faz desse espaço “porta de entrada de todas as expressões da ‘questão social’ oriundas dos efeitos do sistema econômico capitalista excludente” (LIMA; ANDRADE; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2019, p. 145-146); e, por outro lado, contraditoriamente e concomitantemente, possibilita espaços que estimulam os processos de autoconsciência da classe trabalhadora, para que se amplie o seu projeto de sociedade.

Por conseguinte, o acesso a diferentes competências profissionais no ambiente escolar, contribui com a garantia tanto do direito à educação como a diversos outros direitos e políticas sociais, tendo em mente que “os setores das políticas sociais fazem parte, na realidade, de um todo indivisível, visto que cada política contém elementos das demais.” (PEREIRA, 2014, p. 25).

Nesse sentido, a inclusão de profissionais do serviço social e da psicologia, que irão atuar na defesa intransigente da educação como um direito de todas e todos, é essencial na democratização da educação. Isto porque, terão a oportunidade de trabalhar questões que extrapolam as competências e possibilidades dos professores em sala de aula, como por exemplo:

- Participar da elaboração de políticas públicas voltadas à educação

- Contribuir com o processo de inclusão e permanência dos alunos
- Criar estratégias de intervenção frente a situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência;
- Contribuir com a formação continuada de profissionais da educação;
- Viabilizar o acesso a programas, projetos, serviços e benefícios sociais aos estudantes e suas famílias por meio de rede intersetorial, fortalecendo a permanência escolar
- Promover ações de acessibilidade
- Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização, dentre tantas outras possibilidades¹² (CFP; CFESS, 2021).

É imperioso frisar que: “as competências e atribuições profissionais não se dissociam de uma direção ético-política e sua tradução em procedimentos técnicos no cotidiano dos estabelecimentos educacionais implica, necessariamente, no reconhecimento das condições objetivas a partir das quais se desenvolve o trabalho profissional” (CFESS, 2014, p.35-36). Por isso, para não incorrer na mera reprodução do capital, tanto os/as assistentes sociais quanto os/as psicólogos(as) devem apoiar o seu exercício profissional em uma concepção de educação emancipadora, condizente com seus códigos de ética e com as produções de ambos os conselhos profissionais, que possibilitem aos membros da comunidade escolar o fortalecimento de suas potencialidades enquanto sujeitos e enquanto classe, ainda que as condições objetivas do ambiente escolar caminhem em outra direção.

Nesse cenário, cabe aos psicólogos (as) compreender:

como se constitui a subjetividade e trabalhar em prol do desenvolvimento da humanidade de cada indivíduo. Esta compreensão também demanda muito esforço, muito aprofundamento teórico e muita sensibilidade, assim como solidariedade para se colocar no lugar do outro, e contribuir para que ele consiga enxergar outras facetas da sua vida, de forma que possa tomar consciência do seu lugar, nesta sociedade dividida em classes, e possa ter o desejo e condições de transformar essa sociedade (FACCI apud CFP, 2013, p.63).

Com isso, será possível construir um projeto para a Psicologia Escolar e Educacional que contribua com uma educação contra-hegemônica, ou seja, um projeto que:

¹² Aqui foram mescladas atribuições tanto dos profissionais do serviço social como da psicologia.

vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2013, p.32)

Dessa forma, esses profissionais poderão atuar de forma crítica e propositiva, a fim de que a educação contribua com o fortalecimento da democracia, com a ampliação da cidadania e com largas mudanças sociais, para que seja uma “educação como meio de auto-emancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores” (FERNANDES, 1989, p.10).

Somado a isso, os/as assistentes sociais inseridos no ambiente escolar devem buscar concretizar direitos previstos nas políticas sociais, bem como lutar pela consolidação e ampliação destes direitos (CFESS, 2014). Dessa forma,

O trabalho do/a assistente social na política de educação no Brasil pode ser caracterizado a partir de quatro focos específicos: a) Garantia do acesso da população à educação formal; b) Garantia da permanência da população nas instituições de educação formal; c) Garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional; e, d) Garantia da gestão democrática e participativa na política de educação (CFESS apud FÉRRIZ; e ALMEIDA,2019, p.20).

À vista disso, estes profissionais devem fortalecer a educação como um direito, fruto das lutas históricas da classe trabalhadora, um projeto de educação que se opõe ao que propõe o capital nos países de capitalismo dependente ao colocar a educação como: a) formação de força de trabalho minimamente qualificada; b) um serviço a ser negociado no lucrativo mercado educacional; e c) um privilégio, ofertado a seus filhos, destinado a formação de novos quadros dirigentes (LIMA, 2019). Neste contexto,

na perspectiva de fortalecimento do projeto ético-político, o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidade e capacidades como gênero humano. Nesse sentido, ao considerar a liberdade como valor ético central, a diversidade humana como elemento ontológico do ser social e a emancipação como finalidade teleológica do projeto profissional, torna-se fundamental que, no âmbito das atribuições e competências profissionais, seja vedada a conduta que reproduz censura e policiamento dos comportamentos, inculcando dominação ideológica e alienação moral (CFESS, 2014 p.33).

Assim, as equipes multiprofissionais poderão contribuir de forma enriquecedora com a construção do projeto político pedagógico, com o combate a violências, com os processos de ensino-aprendizagem, com a melhoria das relações entre docentes, alunos, familiares e

comunidade escolar, dentre outros. Tudo isto para que seja possível assegurar a educação como um direito universal, ao qual os estudantes possam acessar e permanecer, possam usufruir de forma ampla, criativa e que esta educação tenha em suas raízes as “necessidades psicológicas, culturais e políticas das classes trabalhadoras” (FERNANDES, 1989, p.18).

3.2 Desafios para implementação da Lei: contraste entre a direção política do atual governo do DF e o potencial emancipatório da Lei 13.935/2019

A conquista da aprovação e sanção da Lei 13.935/2019 é seguida por novas lutas com o objetivo de regulamentá-la e implementá-la nos mais variados estados e municípios do país. Com este fim, as entidades que compõe a Coordenação Nacional pela Implementação da Lei nº 13.935/2019 elaboraram o material “Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935/2019” contendo orientações e subsídios para contribuir com a construção das ações deste processo (CFP; CFESS, 2021). Como resultado, esperava-se ser possível

garantir que a política de educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e da psicologia e da luta por uma educação pública, laica, gratuita, socialmente referenciada, presencial, inclusiva e de qualidade (CFP; CFESS, 2021, p.22).

Após a promulgação da Lei em 11 de dezembro de 2019, os sistemas de ensino dispunham de um ano para tomarem as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições (BRASIL, 2019). Entretanto, o prazo não foi cumprido em diversos locais, como por exemplo no DF, em que ainda hoje a lei não foi devidamente implementada.

As estratégias traçadas pelas entidades representativas do Serviço Social e da Psicologia envolvem dois eixos: a) o primeiro pressupõe o diálogo com o poder público, entidades, categorias e sociedade; e b) o segundo versa sobre uma campanha de comunicação social com conteúdos informativos (CFP; CFESS, 2021).

Seguindo o proposto, o Conselho Regional de Serviço Social da 8ª Região (CRESS/DF) em conjunto ao Conselho Regional de Psicologia do Distrito Federal (CRP 01/DF) realizaram diversas mobilizações como por exemplo:

a) o lançamento em 2020 da campanha ‘Na sua escola tem psicóloga e assistente social?’ em um esforço coletivo de reunir contribuições para a implementação da Lei (CRESS/DF, 2020);

b) uma reunião no dia 16 de março de 2022 com o Secretário de Estado-Chefe da Casa Civil do DF, Gustavo do Vale Rocha para cobrar ações concretas para a efetivação da Lei (CRESS/DF, 2022a); e

c) outra reunião no dia 24 de março de 2022 com a Subsecretária de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Ana Paula de Oliveira Aguiar, que afirmou durante a reunião que o próximo edital da SEE/DF, teria incluso vagas para assistentes sociais (CRESS/DF, 2022b).

Essas articulações, somadas a diversas outras discussões e ações no DF, trouxeram como resultado, em julho de 2022, o edital do Concurso Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com vagas destinadas a Assistentes Sociais e a Psicólogos(as) (CRESS/DF, 2022c).

Inicialmente, foram ofertadas apenas duas vagas para psicologia, somadas a sessenta e sete de cadastro reserva e uma vaga para o serviço social somada a quatorze de cadastro reserva (BRASÍLIA,2022). Nesse sentido, pode-se afirmar que, embora represente uma conquista importante, o quantitativo de vagas, neste concurso público do DF¹³, destinado a estes profissionais, ainda é insuficiente frente à demanda das escolas públicas do DF. Outra questão relevante a se destacar é a necessidade de garantir condições de trabalho que resguardem a qualidade técnica e ética do trabalho e isso perpassa por realizar as contratações em acordo ao porte da rede de educação, o que se constitui em mais um desafio para a efetivação da Lei 13.935/2019 (CFP; CFESS, 2021).

A constituição destas equipes multiprofissionais inseridas no ambiente escolar possibilita a ampliação e consolidação de direitos, o que favorece a educação sob uma concepção emancipadora. Neste sentido:

¹³ O link de acesso ao edital do concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro reserva para os cargos das carreiras magistério público e assistência à educação é: <https://www.quadrix.org.br/web/visualizar.html?file=https://www.quadrix.org.br/Archives/General/26736/26737/26739/186535DAB8A1/8_SEEDF_concurso_publico_2022_edital_31_abertura_atualizado.pdf> Acesso em: 07/02/2023

A ampliação do campo dos direitos sociais, como forma de compreender a cidadania em seu sentido mais classista e menos abstrato, tem no reconhecimento da Política de Educação como um direito social a ser universalizado um dos momentos deste processo de mobilização e luta social, mas como meio e não como finalidade de realização de uma nova ordem social. Nesta direção, a concepção de educação em tela não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, da constituição de uma seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva desse amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira (CFESS,2014, p.22).

De acordo com Behring e Boschetti (2012, p.196-197), essa concepção favorece a compreensão da cidadania como um campo de lutas que envolve

a socialização da riqueza, que pressupõe a universalização dos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais, concebe a cidadania como via de acesso, como caminho para instituir as bases de construção de uma sociedade socialista, que começa a se cimentar na sociedade capitalista mas que parte da negação de seus pressupostos para, explorando suas contradições, construir aquela outra sociedade.

Dessa forma, a democratização da cultura e da educação amplia os direitos e conquistas dos trabalhadores e pode ser acompanhada do fortalecimento do projeto de sociedade desta classe. Isso requer também “o fortalecimento das lutas e movimentos sociais mais gerais de defesa dos interesses das classes trabalhadoras” (BEHRING; BOSCHETTI, 2012, p.199). Diante disso:

A concepção de emancipação que fundamenta esta concepção de educação para ser realizada depende também da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, sem as quais não se viabiliza uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica. Os processos de constituição dos sujeitos coletivos e de suas lutas é, desta forma, condição de uma educação emancipadora, posto que qualificam a democracia como um processo e não como um valor liberal (CFESS,2014, p.22)

Portanto, pode-se concluir que a Lei 13.935/2019 e as concepções que guiam os profissionais do serviço social e da psicologia se opõem ao que vem sendo proposto pelo Governo Ibaneis em sua primeira gestão (2019-2022). Isso porque, como discutido ao longo deste trabalho, as escolas militarizadas, o homeschooling e as ações do governo durante a pandemia contribuíram (e ainda contribuem, já que o governador Ibaneis Rocha foi reeleito para novo mandato: 2023-2026) para a manutenção da ordem vigente, uma vez que imprimiram estruturas e funções conservadoras à educação.

Assim, a Lei 13935/2019 tem potencial para favorecer as oportunidades concretas, sociais e políticas no campo educacional, em articulação com outras demandas e políticas sociais, tendo em vista que busca ampliar a cidadania.

Com isso, é possível fortalecer os sujeitos para os processos de luta da classe trabalhadora pois “Condições objetivas (estrutura) e subjetivas (sujeitos), ambas, dialeticamente vinculadas, determinam tensa e contraditoriamente o processo das lutas de classe” (DURIGUETO; MONTAÑO, 2011, p.115). Dessa forma, a implementação da Lei, vinculada aos projetos éticos-políticos do Serviço Social e da Psicologia, pode colaborar com os trabalhadores na fortificação da dimensão da classe “para si”, a qual por ser “consciente de seus interesses e inimigos, se organiza para a luta e defesa destes” (DURIGUETO; MONTAÑO, 2011, p.97). Isso porque, pode cooperar com os processos de tomada de consciência, pode contribuir com o combate a variadas formas de opressão e de exploração, pode constituir um elemento a mais no processo de desnaturalizar os fenômenos, historicizá-los, de combater a reificação dos sujeitos e de articular diversos conhecimentos e ações para o rompimento da ordem vigente.

É válido destacar que “nos países em que prevalecem desigualdades sociais tão chocantes, como na América Latina [...] não existe lealdade popular para com a ordem social estabelecida e a explosão em potencial é uma questão de oportunidade política.” (FERNANDES, 2010, n.p.). Portanto, embora as classes dominantes se empenhem em manter o *status quo*, o rompimento com a ordem é uma realidade possível de se construir, sobretudo em países como o Brasil, no qual as desigualdades gritantes tornam inconcebível a lealdade aos processos de produção e reprodução conformados; as contradições existentes são assim pólvora para uma justa revolta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho teve como objeto de estudo a Lei 13935/2019, suas potencialidades e suas dificuldades de implementação no DF, a partir dos seguintes objetivos: a) situar a educação básica no contexto de capitalismo dependente brasileiro; b) analisar as principais medidas do governo Ibaneis no que tange à educação básica no Distrito Federal; e c) Analisar a Lei 13.935/2019, seus desafios e potencialidades centrais para a sua efetivação no DF, considerando o contraste entre a direção política do atual governo e o potencial emancipatório que esta Lei pode possibilitar no ambiente escolar.

Diante do exposto, acredita-se que os objetivos iniciais foram alcançados no decorrer dos três capítulos escritos. Entretanto, a limitação temporal para a construção deste trabalho impossibilitou maior aprofundamento, necessário à discussão do objeto de estudo, por isso, os conteúdos aqui construídos, embora permaneçam válidos, são permeados por limitações que exigem um adensamento futuro, mediante novos estudos e pesquisas, em um esforço contínuo em se pensar os desafios da implementação da Lei 13.935/2019 para os profissionais do serviço social e da psicologia, bem como para toda a comunidade escolar, entendendo as contradições e especificidades do Distrito Federal.

Isto posto, no primeiro capítulo foi possível observar que a inserção do Brasil na ordem mundial capitalista na condição de dependência imprime ao país uma heteronomia que atinge os processos de produção e reprodução do capitalismo. Neste contexto, a "exploração típica do capitalismo se duplica e se agudiza" (CARDOSO, 20015, p.20). Nessa lógica, "as burguesias que conduzem localmente a organização social das sociedades capitalistas dependentes só reconhecem direitos para si e para as burguesias às quais estão subordinadas" (CARDOSO, 2005, p.24). Por isso, a trajetória sócio histórica do Brasil, colocou a educação como um privilégio, de forma que as desigualdades sociais excluíram e ainda excluem parcelas significativas do ambiente escolar.

No segundo capítulo, constatou-se que as principais ações do governo Ibaneis para a educação com as escolas militarizadas, o sancionamento da Lei que prevê o homeschooling e as atitudes contraditórias durante a pandemia representam o projeto do Capital, à medida em que reforçam as estruturas do atual modelo societário e contribuem com a construção de uma educação restrita aos trabalhadores e seus filhos.

Por fim, no terceiro capítulo identificou-se a importância da inserção de assistentes sociais e psicólogas(os) no ambiente escolar, tendo em vista que a atuação dessas profissões

está alicerçada “nos direitos humanos e na defesa intransigente da educação como um direito de todas e todos” (CFP; CFESS, 2021 p.16). Importante lembrar que a Lei 13.935/2019 tem o potencial emancipatório de contribuir com a democratização da educação. Entretanto, a direção política do Governo Ibaneis, em suas ações para a educação ao longo do período 2019-2022, confirmou a hipótese deste trabalho de que a implementação da Lei 13.935/2019 encontrou (e ainda encontra) no DF um empecilho também de cunho político e ideológico.

Diante do conteúdo apresentado, é essencial apreender a dialética da sociedade capitalista dependente, a qual está em constante movimento e desenvolvimento. A respeito disso, vale destacar o que foi dito por Engels (1979, p.23) ao constatar que “em toda a Natureza, desde o menor ao maior, do grão de areia aos sóis, dos protistas ao homem, há um eterno vir a ser e desaparecer, numa corrente incessante, num incansável movimento e transformação”. Nesse sentido, considera-se que a realidade apresentada e analisada neste trabalho é passível de transformações, tendo em vista que nada é imutável.

Como o visto no decorrer do trabalho, a aprovação da lei e a inclusão de vagas para o serviço social e para a psicologia no último concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal foram conquistas alcançadas após diversas mobilizações da classe trabalhadora, de modo que disputaram mentes, recursos, votos dos legisladores e etc para assegurar uma educação mais próxima das necessidades desta classe. As possibilidades de mudança, de construção de uma educação emancipatória perpassam pela luta constante pela ampliação do direito a educação e por uma nova sociabilidade.

Nesse contexto, a Lei 13.935/2019 e sua implementação podem servir como um importante avanço na luta pela democratização da educação, a qual é essencial na construção de uma sociedade justa, igualitária, que possibilite um pleno desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, do exercício da criatividade e da vivência de novos valores, mas que depende de mobilização e articulação coletiva consciente dos/as trabalhadores/as nesta direção. Por isso, embora o atual governo manifeste em suas ações um projeto de educação que afasta a democratização, cabe aos sujeitos deste tempo histórico construir as alternativas de enfrentamento, luta e resistência para alcançar uma educação condizente com as necessidades dos trabalhadores da periferia do capitalismo. Para este fim, cada avanço importa, por isso a implementação da Lei 13.935/2019 no Distrito Federal deve ser motivo de amplas mobilizações.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, M. Contrato de R\$ 46 mi de internet para professores do DF é investigado. **Metrópoles**, Brasília, 15 de fevereiro de 2021. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/contrato-de-r-46-mi-de-internet-para-professores-do-df-e-investigado>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**: Coleção de Leis do Império do Brasil (1808 - 1889). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em: https://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18340/collecao_leis_1824_parte1.pdf?sequence=1. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03/11/2022.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1966. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1966. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 12 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm> Acesso em: 03/11/2022.

BRASÍLIA. **Edital nº 31, de 30 de junho de 2022**. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 122, de 1 de julho de 2022. Disponível em: <https://dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2022|07_Julho|DODF%20122%2001-07-2022|&arquivo=DODF%20122%2001-07-2022%20INTEGRA.pdf> Acesso em: 02/02/2023

BRASÍLIA. **Lei nº 6.759, de 16 de dezembro de 2020**. Institui a educação domiciliar no Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 237, de 17 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/2eff3f6df4a64d399f761da2b20000ab/Lei_6759_2020.html> Acesso em 20/12/2022

BRASÍLIA (Distrito Federal). SEE - Secretaria de Estado de Educação; SSP - Secretaria de Estado da Segurança Pública do Distrito Federal. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências. **Portaria Conjunta 1 de 31/01/2019**, Brasília, 31 jan. 2019. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/524e9ed4dc24443f82676dd3ce554880/see_ssp_poc_1_2019.html>. Acesso em: 3 jan. 2023.>

BRASÍLIA (Distrito Federal). SEE - Secretaria de Estado de Educação SSP - Secretaria de Estado da Segurança Pública do Distrito Federal. Dispõe sobre a implementação do Projeto

Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, revoga a Portaria conjunta Nº 09, de 12 de setembro de 2019 e dá outras providências. **Portaria Conjunta 22 de 28/10/2020**, Brasília, 28 out. 2020. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/25ce263a5d6d45698904bc0282c02d6a/Portaria_Conjunta_22_28_10_2020.html> Acesso em: 3 jan. 2023.

BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. **Política Social: Fundamentos e História**. São Paulo, Cortez editora, 9ª Ed., 2012.

CARDIM, N. Escolas públicas do DF começam a usar internet liberada por 2 operadoras. **Metrópoles**, Brasília, 16 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/escolas-publicas-do-df-comecam-a-usar-internet-liberada-por-2-operadoras>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

CARDOSO, M. L. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.) **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, São Paulo; Autores Associados. Niterói/RJ: EDUFF, 2005.p.07-40.

CARAMORI, I. ‘Homeschooling’: 1 ano e meio após sanção, lei que permite ensino domiciliar no DF não foi regulamentada; entenda debate. **G1 DF**, Brasília, 23 de maio de 2022. Disponível em: < <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/05/23/homeschooling-1-ano-e-meio-apos-sancao-lei-que-permite-ensino-domiciliar-no-df-nao-foi-regulamentada-entenda-debate.ghtml>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CECCHETTI, E.; TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860027>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

COSTA, B. L. D.; BRANDÃO, L. A resposta educacional dos municípios à Covid-19: Diversidade, trajetória e desigualdades. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 27, n. 87, p. 1-20, 2022.

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série: Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais (n. 3). Brasília: CFESS, 2014.

CFP; CFESS. **Psicólogos (as) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para a regulamentação da Lei 13.935, de 2019**. Conselho Federal de Psicologia. Conselho Federal de Serviço Social. Brasília: CFP; CFESS, 1ª ed., 2021.

CFP. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 1ª ed., 2013.

CRESS/DF. Assistentes Sociais e Psicólogas(os) nas Escolas: Campanha pela regulamentação da Lei nº13.935/2019. **CRESS/DF**, Brasília, 20 de outubro de 2020. Disponível em: <<http://cressdf.org.br/assistentes-sociais-e-psicologasos-nas-escolas-campanha-pela-regulamentacao-da-lei-lei-no-13-935/>>. Acesso em: 01/02/2023

CRESS/DF. Assistentes Sociais e Psicólogos nas Escolas: CRESS/DF participa de reunião com secretário da casa civil do DF. **CRESS/DF**, Brasília, 16 de março de 2022a. Disponível em: <<http://cressdf.org.br/blog/assistentes-sociais-e-psicologos-na-escolas-cress-df-participa-de-reuniao-com-secretario-da-casa-civil-do-df/>>. Acesso em: 01/02/2023

CRESS/DF. CRESS/DF participa de reunião com subsecretária de gestão de pessoas da Secretaria de Estado de Educação no DF. **CRESS/DF**, Brasília, 25 de março de 2022b. Disponível em: <<http://cressdf.org.br/blog/cress-df-participa-de-reuniao-com-subsecretaria-de-gestao-de-pessoas-da-secretaria-de-estado-de-educacao-do-df/>>. Acesso em: 01/02/2023

CRESS/DF. Saiu o Concurso para SEDF com Vagas para o Serviço Social. **CRESS/DF**, Brasília, 01 de julho de 2022c. Disponível em: <<http://cressdf.org.br/blog/cress-df-participa-de-reuniao-com-subsecretaria-de-gestao-de-pessoas-da-secretaria-de-estado-de-educacao-do-df/>>. Acesso em: 01/02/2023

DESCONECTADOS. Direção: Pedro Ladeira; Paulo Saldaña e; Ana Graziela Aguiar. Produção: Beatriz Peres. Roteiro: Nicollas Witzel. Fotografia de Pedro Ladeira. Brasília: Folha de São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yGFxVyQ6eK0&t=180s>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

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, 2020, p. 77-93.

DUARTE, J.; IRINEU, B. A educação superior e os desafios à universidade brasileira em tempos de pandemia. In: ANAIS DO III SINESPP, Simpósio Internacional sobre Estado Sociedade e Políticas Públicas. Piauí: UFPI, outubro de 2020.

DURIGUETO, M. L.; MONTAÑO, C. Estado, Classe e Movimento Social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DUTRA, F. Na pandemia, mais 50 mil famílias entraram na linha da pobreza no DF. **Metrópoles**, Brasília, 16 de maio de 2022. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/na-pandemia-mais-50-mil-familias-entraram-na-linha-da-pobreza-no-df/>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

ELES PODERIAM ESTAR VIVOS. Direção: Gabriel Mesquita e Lucas Mesquita. Produção: Gabriel Mesquita e Lucas Mesquita. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RLwaKDJs88>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023

ENGELS, F. **A Dialética da natureza**; prólogo de J.B.S. Haldane. 6.ed. (Pensamento crítico, v. 8). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FARAGE, E. Educação superior pública, ultraliberalismo e extrema direita no Brasil: traços do retrocesso em curso. In: **Revista Tópicos Educacionais**. v. 28, n.1. Pernambuco, 2022, p. 70-97. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/254225/41486>>. Acesso em: 24/01/2023.

FARAGE, E. Contrarreforma da educação superior aproximações ao balão de ensaio do período pandêmico. In: **Libertas**. v. 21 n. 2. UFJF, 2021, p. 383-407. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/35253> .Acesso em: 08/02/2023

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 6ª Ed. Curitiba: Kottler Editorial; São Paulo: Editoria Contracorrente, 2020.

FERNANDES, F. A universidade em uma sociedade em desenvolvimento. In: **Circuito Fechado - quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, F. **Brasil**: em compasso de espera. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora S. A., 1966.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. In: Sociedade de classes e subdesenvolvimento. Biblioteca de Ciências Sociais. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 1972, p. 9-90 (cap. 1).

FERNANDES, F. **Tensões na Educação**. Salvador: Sarah Letras, 1995.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FÉRRIZ, A. F. P.; ALMEIDA, N. L. T. O trabalho do/a Assistente Social na política de educação em tempos de gerencialismo. FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz (orgs). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, p. 15-32, 2019.

FIGUEIREDO, P. Bolsonaro veta projeto de lei que previa psicólogos nas escolas públicas. **G1 DF**, Brasília, 09 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/09/bolsonaro-veta-projeto-de-lei-que-previa-psicologos-nas-escolas-publicas.ghtml>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FRAGA, L. Ensino remoto emergencial na rede pública traz muitos desafios. **Correio Braziliense**, [S. l.], 2 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2020/07/02/interna-educacaobasica-2019,868923/ensino-remoto-emergencial-na-rede-publica-traz-muitos-desafios.shtml>. Acesso em: 5 jan. 2023.

GARZON, M. Vice-diretor critica comportamento de PM acusado de assediar aluna. **Metrópoles**, Brasília, 4 de junho de 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/vice-diretor-critica-comportamento-de-pm-acusado-de-assediar-aluna>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

GOIS, A. **O ponto a que chegamos: duzentos anos de atraso educacional**. Rio de Janeiro: FGV: Editora, 2022.

IAMAMOTO, M. A Questão social no capitalismo. In **Revista Temporalis**, n° 03, Brasília: ABEPSS, p. 09 a 32, 2001.

IBANEIS Rocha: quem é governador afastado alvo de operação da PF. **BBC NEWS BRASIL**, 20 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64208905>. Acesso em: 18 de março de 2023.

INEP. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2022.

KRÚPSKAIA, N. K.. Guerra e maternidade. In: SCHNEIDER, Graziela (org.). **A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, A. R.; ANDRADE, A. da C.; OLIVEIRA, C. C.; RIBEIRO, G. A. A inserção do Serviço Social na educação básica no município de João Pessoa: memória e identidade de um processo em construção. FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz (orgs). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, p. 131-148, 2019.

LIMA, K. R. de S; SOARES M. Capitalismo Dependente, contrarrevolução prolongada e fascismo à brasileira. In: LIMA, Kátia Regina de Souza (org). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 41-60.

LIMA, K. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XXIX. Edição Especial América Latina - out./2019. Brasília: ANDES/SN, p. 8-39. Disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade> Acesso em 02 de janeiro de 2023.

MATUOKA, I. **As diferenças entre escola militar, cívico-militar e pública**. Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/as-diferencas-entre-escola-militar-civico-militar-e-publica/>>. Publicada: 18/09/2019. Acesso: 25 de maio de 2023.

MELO, K. Em meio a protestos, rede pública no DF volta 100% presencial. **Agência Brasil**, Brasília, 03 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/em-meio-protestos-rede-publica-no-df-volta-100-presencial#:~:text=Alunos%20da%20rede%20p%C3%BAblica%20do,do%20ano%20letivo%20de%202021.>>> Acesso em: 26/01/2023

MINAYO, M. C. de S.. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, cap 1 e cap 2, 2004.

MOTA, A. E. “Questão Social e Serviço Social: um Debate Necessário.” In Mota, Ana Elizabete (org.). **O Mito da Assistência Social**. São Paulo, Cortez Editora, 2ª Ed., 2008, p. 21-58.

NAKATA, C. H. Coronavírus: Como a Pandemia Escancarou a Desigualdade e Paralisou a Educação no Distrito Federal. In: **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 72 - 83, 2020. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/44>. Acesso em: 19 jan. 2023.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica** - 8.ed - São Paulo: Cortez, 2012. - (Biblioteca básica de serviço social;v.1).

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Potyara A. P. A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, Giselle L.; ALMEIDA, Ney L. T.; SOUZA, Rosimary G. S. **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, p. 23-39, 2014.

RODRIGUES, A. K. Escola militarizada denuncia censura em trabalho de Consciência Negra. **Metrópoles**, Brasília, 25 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/escola-militarizada-denuncia-censura-em-trabalho-de-consciencia-negra>>. Acesso em: 26 de jan. de 2023.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SALLATI, N. Imparcialidade, deveres e riscos da atividade científica: apontamentos do princípio à Covid-19. Seminários do LEG, Limeira, SP, n.12, 2021. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/leg/article/view/4252>>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SCHWINGEL, S. Após confusões, GDF substitui policiais militares que atuam no CED 01. **Metrópoles**, Brasília, 31 de maio de 2022. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/apos-confusoes-gdf-substitui-policiais-militares-que-atuam-no-ced-01>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SCHWINGEL, S.; DUTRA, F. Fila de crianças por vagas em creches passa de 7 mil para 12 mil no DF. **Metrópoles**, Brasília, 5 de maio de 2022. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/fila-de-criancas-por-vagas-em-creches-passa-de-7-mil-para-12-mil-no-df>>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SILVA, G. T. **Sobre a militarização das escolas públicas**. Brasília: Câmara legislativa do Distrito Federal; Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar, 2019.

SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M (Org.). **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília: INEP, 2019, Vol 2, p. 17-72.

SIMÕES, A. A. Os indicadores da Meta 1 do PNE: discussão metodológica e projeções da desigualdade no atendimento de crianças de 0 a 3 anos para 2024. In: BOF, A.M.; OLIVEIRA, S. M. (Org.). **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília: INEP, 2019, vol 1, p. 175-212.

SOUZA, T. Após ação de despejo, Escolinha do Cerrado é demolida; quatro são presos. **Correio Braziliense**, Brasília, 8 de abril de 2021. Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/04/4916817-apos-acao-de-despejo-escolinha-do-cerrado-e-demolida-quatro-sao-presos.html>> . Acesso em: 26/01/2023.

VASCONCELOS, T.; CARONE, C.; PINHEIRO, M. PM discute com aluno em escola pública do DF: “Te arrebento, moleque”. **Metrópoles**, Brasília, 7 de maio de 2022. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/na-mira/pm-discute-com-aluno-em-escola-publica-do-df-te-arrebento-moleque>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

VILELA, P. R. "Quem reclama da fila do CRAS tem que agradecer", diz governador do DF em convenção. **Brasil de Fato**, Brasília, 01 de Agosto de 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefatodf.com.br/2022/08/01/quem-reclama-da-fila-do-cras-tem-que-agradecer-diz-governador-do-df-em-convencao>>. Acesso em 26/01/2023