


Práticas inovadoras na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Innovative practices in the Secretary of State and Education of the Federal District

 Alessandra Valéria de Paula *
Kisy Gonçalves de Oliveira **
Suzana Régia Oliveira Barbosa Silva ***
Liliane Campos Machado ****

Recebido em: 16 nov. 2023
Aprovado em: 12 mar. 2025

Resumo: O objetivo principal deste artigo é revisar o conceito de inovação educacional mediante três ações públicas que ensejaram transformações pedagógicas e sociais no Distrito Federal, por meio de estudo bibliográfico e sob as lentes de Miguel Zabalza; Cerdeirinha Zabalza (2014) e Walter Garcia (1980). A primeira delas é a criação dos Centros Interescolares de Línguas (CILs), ação de baixo para cima (*bottom-up*), proposta e vitalizada por uma professora atenta às demandas da comunidade escolar, a qual faz desta unidade da Federação referência em ensino de Língua Estrangeira (LE). A segunda é a abertura de Escolas-Parque (EPAR), modelo educacional concebido por Anísio Teixeira que propunha uma educação diferenciada, de qualidade e que envolvesse todos os aspectos que compõem o desenvolvimento humano. A terceira é a instituição da Jornada Ampliada no Distrito Federal como um dos meios integrantes de valorização docente, prática que se diferencia de outras capitais por seu formato de organização da carga horária de trabalho do professor. Abordamos o histórico, os avanços e recuos, os elementos caracterizadores de inovação educacional, e constatamos que todas essas ações públicas trazem benefícios para a ação pedagógica, repercutem, substancialmente, na melhoria das condições de trabalho docente e na qualidade das aprendizagens dos estudantes.

Palavras-chave: Inovação Educacional. CIL. Escolas-Parque. Jornada Ampliada. Transformações Pedagógicas e Sociais.

Abstract: The main objective of this article is to revisit the concept of educational innovation over three public actions that enabled pedagogical and social transformations in the Federal District through bibliographical research and under the lens of Miguel Zabalza; Cerdeirinha Zabalza (2014) and Walter Garcia (1980). The first of these is the creation of the Interschool Language Centers (CILs), a bottom-up action, proposed and vitalized by a teacher attentive to the demands of the school community, which makes this unit of the Federation a reference in foreign language teaching (LE). The second is the opening of Park-Schools (EPAR), an educational model conceived by Anísio Teixeira that proposed a differentiated, quality education involving all aspects of human development. The third is the institution of the Extended Journey in the Federal District as one of the integral means of valuing teachers. This practice differs from other capitals due to its organization format of the teacher's workload. We addressed the history, the advances and setbacks, the elements that characterize educational innovation, and we find that all these public actions bring benefits to pedagogical action, substantially impacting the improvement of teaching working conditions and the quality of student learning.

Keywords: Educational Innovation. CIL. Park-Schools. Extended Journey. Pedagogical and social transformations.

* Doutoranda em Educação na UnB, Mestra em Educação pela UnB, especialista em Revisão de Textos pela Universidade Gama Filho. Graduada em Letras Português/Inglês e Professora da Educação Básica na SEEDF, com atuação em Centro de Línguas - CIL e em Sala de Recurso Generalista. Contato: depaula.alessandrav@gmail.com

** Mestra em Educação pela UnB. Especialista em Psicopedagogia, Gestão e Orientação educacional, Educação Especial Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado. Graduada em Letras - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas e em Pedagogia. Professora da Educação Básica na SEEDF, com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contato: kisyoliveira@gmail.com

*** Mestra em Educação pela UnB, especialista em Orientação Educacional, graduada em Pedagogia e Séries Iniciais (Licenciaturas). Atua como Pedagoga Orientadora Educacional na SEEDF. Contato: suzanaregia17260@gmail.com

**** Pós-doutora em Educação pela UnB. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009), mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2002). Professora adjunta III, diretora da Faculdade de Educação da UnB e Conselheira na Câmara de Educação Profissional e Tecnológica – CEPT do Conselho de Educação do Distrito Federal. Contato: lcmpedagogia@yahoo.com.br

Introdução

A conceituação do termo *inovação* é complexa devido à hipertrofia semântico-etimológica do vocábulo e também em virtude dos sentidos que ampliam o campo de significação em níveis – institucional, tecnológico, político-administrativo e educativo – e tornam-se referências genéricas e abstratas, a exemplo das palavras liberdade, democracia, modernidade, conforme Zabalza; Cerdeiriña Zabalza (2014). Para esse autor, “[...] ao referir-se a tudo, acaba se tornando algo simbólico e borrado (uma espécie de miscelânea onde cabe tudo), mas pouco útil para a concretização de ideias e discriminação de diferentes realidades” (Zabalza; Cerdeiriña Zabalza, 2014, p. 22).

O foco deste artigo é o âmbito educacional e os três componentes latinos I-NOVA-ÇÃO, ainda em Zabalza; Cerdeiriña Zabalza (2014), auxiliam a pensar acerca do termo nesse contexto. O prefixo *I* equivalente a *IN-* refere-se à *privação, negação, impossibilidade*, dado que inovar no campo educacional não está necessariamente circunscrito a algo totalmente novo, mas sim denota a aceção de ajuste e modificação, remete a algo que evolui no sentido dialético do termo, ou seja, realidade que se transforma preservando aspectos relevantes anteriores e trazendo elementos novos que propiciam avanços. *NOVA-* não se refere à inédito, mas introduz elementos novos ao existente. O sufixo *-AÇÃO* implica o desenvolvimento de uma ideia, algo processual.

A inovação na educação se originou no contexto empresarial e passou a ser discutida na década de 1980, com a obra *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*, organizada por Walter Esteves Garcia. Neste livro, os artigos abordam as dimensões, os problemas, as características e o futuro das inovações, além de casos inovadores no Brasil ocorridos na organização curricular, nos métodos e nas técnicas de ensino, nos materiais escolares, na relação professor-aluno e na avaliação.

Garcia (1980) considera quatro pontos importantes para compreender os processos de inovação educacional. São eles: a importação de modelos culturais de outros países; o enfoque apenas nas mudanças metodológicas de ensino; a institucionalização e o enquadramento da inovação dos procedimentos administrativos; e a centralização excessiva sob um único comando, deslocando as preocupações de educadores e administradores.

Embora essa obra tenha sido publicada há mais de quatro décadas, seus apontamentos continuam relevantes para as discussões sobre o que se configura como inovação no campo educacional, visto que a importação da matriz cultural de outros países para a educação representa, para Garcia (1980), um esforço de inovar e consiste em uma tentativa de modernizar, implantando aqui o que dá certo em outros países para solucionar, por determinado momento, eventuais impasses. Entretanto,

o efeito dessa atitude de importação de modelos, “[...] muitas vezes impede soluções nativas e condiciona os educadores a esperarem sempre o que virá como sendo uma solução mágica” (Garcia, 1980, p. 11). Ao considerar a inovação educacional centrada nas mudanças metodológicas de ensino, esta revela-se limitada com o tempo, e, quando a proposta pedagógica não prevê outros desdobramentos, a inovação teria sérias dificuldades para sobreviver.

Conforme esse autor, a tentativa de institucionalização e enquadramento da inovação nos procedimentos administrativos habituais tem se revelado altamente insatisfatório:

As propostas de inovação necessitam de um clima de maior tolerância e de possibilidade de criação para que possam representar algo significativo para a educação [...] parece quase claro que propostas viáveis de inovação educacional exigem que os educadores e a comunidade corram o risco de ensaios e erros, avanços e retrocessos, para encontrarem formulações que atendam efetivamente às necessidades sentidas (Garcia, 1980, p. 11).

A centralização excessiva que se coloca desde o Ensino Fundamental até a pós-graduação, sob um único comando, é apontada como geradora de deslocamentos das preocupações de educadores e administradores. Destaca-se que “[...] a obsessão com a forma para não dizer formalismo, em detrimento do que efetivamente pode ser feito, tem transformado os professores em ministradores de aula e diretores em chefes de expedientes” (Garcia, 1980, p. 11).

Observados esses pontos, ao se buscar a promoção de práticas consideradas inovadoras, há que se analisar, igualmente, que ideias de mudança social permeiam tais práticas. Há um certo consenso sobre a definição de inovação como um dos processos de mudança social, entretanto, há que se pensar que até mesmo a concepção de mudança social é variável, pois ela se relaciona com o campo das teorias utilizadas para analisar a realidade social. Ao considerar parâmetros sociológicos para compreender o que é inovação educacional, traz-se a relação da educação com a mudança social, e esta relação pode apresentar concepções distintas. Garcia (1980) define basicamente duas abordagens sociológicas que trazem a inovação educacional: uma que a vincula a marcos teóricos da modernização e outra abordagem que a relaciona com marcos teóricos da fundamentação marxista ou socialista.

A primeira abordagem tem a tendência a privilegiar os elementos que sustentam a ordem do sistema, seus defensores são levados a dar maior importância às mudanças internas das instituições na renovação de métodos, reformas curriculares, nos incentivos de técnicas mais igualitárias na relação professor-aluno e na valorização

da integração da escola com as necessidades produtivas e tecnológicas. Considerando assim, como fator fundamental da mudança social a modificação da personalidade dos indivíduos. Já a segunda abordagem salienta a visão da totalidade na compreensão da realidade, o fator determinante é o modo de produção e a educação contribui de maneira decisiva, caracterizando a escola como “*aparelho ideológico do Estado*”¹, cumprindo o papel de reproduzir e distribuir os agentes, de um lado, o capitalista e de outro o trabalhador assalariado, reiterando ideologicamente a divisão do trabalho atual.

Ao lado da função da escola nessa segunda abordagem e do referencial teórico de Gramsci, desenvolve-se uma terceira abordagem, que ao situar a escola como um lugar vinculado à natureza do sistema capitalista, deve-se olhá-la a partir das suas diferentes dimensões, sejam econômicas, sociais, políticas e ideológicas e, assim, a escola pode ser instrumento de libertação das classes assalariadas.

Ao considerar parâmetros sociológicos para compreender o que é inovação educacional, a partir da relação da educação com a mudança social, coaduna-se com a abordagem que concebe a educação como um instrumento possibilitador de emancipação da classe trabalhadora.

Para a análise das ações públicas escolhidas, utilizou-se a pesquisa bibliográfica que, “pressupõe a leitura e a análise dos textos escolhidos” (Mattar; Ramos, 2021, p. 127) e referenciados ao longo do estudo. Propõe-se, ainda, considerar os apontamentos de Garcia (1980) como importantes para a compreensão de como ocorre o processo de inovação educacional: a importação de modelos culturais de outros países; o enfoque apenas nas mudanças metodológicas de ensino; a institucionalização e o enquadramento da inovação dos procedimentos administrativos; e a centralização excessiva sob um único comando, deslocando as preocupações de educadores e administradores.

Ao apresentar três ações públicas inseridas na realidade da SEEDF, buscou-se apontar a concepção de educação presentes nas inovações e foram identificados os elementos constitutivos destas ações que as tornam inovações educacionais autênticas. Considerou-se como inovação a concepção de Zabalza e Cerdeiriña Zabalza (2014), que tem como elementos constitutivos da ação inovadora, o compromisso com a transformação da realidade, conservando o que anteriormente existia e que se mantém relevante; a inserção do que possa trazer avanços, que não necessariamente seja novo e a validação.

As seções seguintes abordam três práticas consideradas inovadoras por conterem os elementos essenciais que as configuram como um processo de transformação pedagógico-educacional e social, quais sejam: (i) a criação dos Centros Interescolares de Línguas – CILs; (ii) a abertura de Escolas-Parque – EPAR e (iii) a instituição da Jornada Ampliada. Por fim, serão tecidas as considerações finais.

1. Centros Interescolares de Línguas (CILs)

Os Centros Interescolares de Línguas (CILs) são instituições públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que oferecem educação linguística voltada para a interculturalidade e para diferentes formas de expressão, nos eixos de comunicação oral e produção escrita – compreensão oral, produção oral, leitura e escrita – nos idiomas: inglês, francês, desde 1975², e, mais tarde, espanhol, japonês³, alemão* e mandarim*⁴.

O sistema CIL foi idealizado e concretizado por iniciativa da professora Nilce do Val Galante, coordenadora de inglês à época, atenta às demandas sociais da comunidade escolar e inspirada em uma experiência que havia tido nos Estados Unidos. Nilce projetou uma escola na qual o estudante, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, aprendesse um idioma de sua escolha, em seu nível de conhecimento, desobrigando-o, desse modo, de fazer Língua Estrangeira (LE) em sua escola de origem – que passa a ser nomeada escola tributária -, pois o aproveitamento e a frequência eram enviados do CIL à escola tributária do CIL. Diz-se “eram” porque houve um processo de *distributização* das escolas a partir de 2010, por “[...] deliberações feitas entre a SEEDF e os gestores dos CILs, e diante de dados que apontavam problemas causados pelo *regime de tributiedade* em muitas Regionais, determinou-se, na estratégia de matrícula de então, que todas essas escolas deveriam distributizar-se.” (Distrito Federal, 2019, p. 15).

Hoje, o CIL 01 de Brasília é o único dos dezessete CILs⁵ a ter uma escola tributária, no caso, o Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO).⁶ As demais vagas são preenchidas, prioritariamente, pelos estudantes da SEEDF, e as vagas remanescentes são ofertadas à comunidade – conforme Lei Distrital nº 5.536/2015 – por meio de sorteio eletrônico conduzido pela própria SEEDF.

As aulas são ministradas em turmas de no máximo 20 (vinte) alunos, na língua-alvo do estudante, no contraturno e em ciclos de aprendizagem, divididos nos cursos Pleno e Específico, a depender da porta de entrada e do turno de aula – Ensino Fundamental, Ensino Médio ou da Educação de jovens e Adultos – EJA. Afora os Cursos de Formação Complementar – CFC, que constituem tempos e espaços de aprendizagem com cargas horárias indiretas, cada CIL tem autonomia para adotar livros didáticos ou elaborar material próprio conforme seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). A avaliação está centrada no processo de aprendizagem, por isso, organizada em instrumentos de avaliação formativa e processual. Os certificados emitidos pelo CIL são aceitos pela Universidade de Brasília - UnB na concessão de créditos na graduação, e muitos aprendizes conseguem aprovação na prova de idiomas para o mestrado e doutorado tendo sido estudante nesta escola. “O Distrito

Federal (DF) pode ser considerado uma referência no ensino público de inglês, acima de tudo pela presença dos Centros Interescolares de Línguas (CILs), experiência que pode contribuir com o desenvolvimento de políticas semelhantes em outros estados” (British Council, 2019, p. 97). Essa validação do Conselho Britânico é compartilhada pela sociedade brasileira, muitas pessoas já estudaram, ou conhecem alguém que estudou, ou gostaria de estudar no CIL, a exemplo do ex-ministro do STF, Joaquim Barbosa, - que, antes de ser do Judiciário, foi oficial de chancelaria tendo estudado inglês e francês nessa escola -, do atual presidente do Iphan, Leandro Grass, e do deputado federal Reginaldo Vêras.

A Sala de Recursos Generalista - SRG⁷, espaço pioneiro no Atendimento Educacional Especializado em língua estrangeira aos Estudantes com Deficiência - EcD. foi vitalizada em 2001, a partir do projeto *Ensino de língua estrangeira para alunos com deficiência auditiva*, similarmente, de autoria de outra professora, Denise Gisele de Britto Damasco⁸, antes mesmo da universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal por meio da Lei nº 3.218, de 2003. Inovando, assim, em um projeto de Educação Inclusiva e de justiça social mais amplo com a criação da primeira turma de inglês para surdos.

A criação do CIL 01 de Brasília e a vitalização de sua Sala de Recursos são exemplos de ações inovadoras educacionais “de baixo para cima” (*bottom-up*), que se materializaram por iniciativa de professoras de vanguarda, atentas às demandas sociais da comunidade escolar. Esses projetos intencionalmente planejados romperam com a prática vigente e continuam a propiciar inovações curriculares; mudanças no perfil de professores e aprendizes, e nas avaliações; e transformações didáticas, pedagógicas e sociais, condições essenciais que as caracterizam na categoria de inovação educacional.

A concepção de educação preconizada para o ensino de LE nos CILs conforma-se às prescrições do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), atualizado ante a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), e alicerça-se na Pedagogia dos Multiletramentos, nos eixos estruturantes: Oralidade; Compreensão e Produção Escrita; Interculturalidade e Práticas Mediadas por Tecnologias Digitais e nos Eixos Transversais *Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade*. De modo a permitir o uso do idioma nas modalidades oral e escrita relacionadas à cultura digital, ao mundo do trabalho, à diversidade e a diferentes formas de ser e estar no mundo, compreendendo as línguas como fenômenos socioculturais, históricos e geopolíticos em um mundo globalizado que demanda níveis de interação entre os povos cada vez mais frequentes e profundos.

Assim, o professor que intenta atuar em CILs, além de aprovação em concurso de sua área ou habilitação, submete-se à banca avaliadora para aferição de proficiência escrita e oral e de conhecimento acerca de abordagens contemporâneas de ensino-aprendizagem de LE.

Entre avanços e recuos dessa política pública horizontal, aponta-se a criação do Núcleo dos Centros de Línguas – NCIL por meio do Decreto nº 33.409/2011, primeira instância em nível central da SEEDF com o objetivo de conhecer melhor essas escolas de natureza especial e, conjuntamente, propor ações, acompanhar as práticas desenvolvidas e unificar procedimentos pedagógicos e administrativos nessas UEs. No entanto, em 2014, a SEEDF extinguiu o NCIL sem grandes esclarecimentos. Esse retrocesso desmobiliza o coletivo de gestores e docentes que têm muitos desafios em comum, como: (i) a aquisição do livro didático pelos estudantes, especialmente os da rede pública e de baixa renda que não têm condições de comprar os livros importados adotados em alguns CILs, os quais não são fornecidos pelo Ministério da Educação; (ii) o fato de as matrículas procedentes da rede pública estarem diminuindo, enquanto o percentual de alunos oriundos da rede particular ou da comunidade estarem aumentando: “Em 2014, 83,65% das matrículas foram de alunos da rede pública. Em 2018, esse percentual caiu 8,10%, passando a 76,87%, enquanto o percentual de alunos oriundos da rede particular ou da comunidade aumentou 41,42%, chegando a 23,13%.” (Cordeiro, 2019, p. 36); (iii) a estrutura material que essas UEs requerem no uso de tecnologias digitais e metodologias contemporâneas de ensino de LE estão para além do livro didático. Poucos CILs têm computadores em sala de aula e laboratórios de informática, de modo que o professor tem que transportar seu próprio dispositivo pessoal sempre que deseja usar recursos audiovisuais, sem nenhuma ajuda de custo e de manutenção do Estado; e (iv) a ampliação do número de CILs, considerando que a quantidade atual (17 centros) equivale à metade das Regiões Administrativas – RA do DF (35), além do fato de que apenas um único CIL por RA não é suficiente para atender toda a demanda da região, a exemplo da Ceilândia, que é a mais populosa do DF e não costuma ter vagas para os níveis iniciais.

Em meio a desafios e potencialidades, essa política pública se aperfeiçoa e promove mudanças e transformações, embora, nem sempre andem juntas, conforme Saviani (2018): “[...] só pode ser considerada transformação aquela mudança que incide sobre a própria substância das coisas às quais se refere” (Saviani, 2018, p. 15). Nesse sentido, para além de representar uma mudança, o sistema CIL configura como transformações didático-pedagógicas, educacionais e sociais a ser ampliado às demais unidades da Federação.

2. Escolas-Parque

As Escolas-Parque são unidades escolares de Natureza Especial, portanto ofertam atendimento diferenciado, tendo o espaço, o tempo e as oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e de aprofundamento curricular que buscam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Este modelo educacional foi concebido por Anísio Teixeira que, fundamentando-se na base pragmática do filósofo americano John Dewey, pensou em um modelo de escola que teria como objetivo a oferta de formação escolar, em seu sentido amplo, integrando o desenvolvimento artístico, físico, recreativo da criança e, ainda, sua iniciação para o trabalho.

Em uma breve síntese do percurso histórico deste modelo escolar, tem-se a primeira Escola-Parque inaugurada em Salvador, Bahia, em 1950. A partir das repercussões positivas sobre a Escola-Parque da Bahia, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, iniciou-se o processo de construção dessas escolas no Distrito Federal.

Prevvia-se a construção de 28 Escolas-Parque no Distrito Federal, especificamente para o Plano Piloto, entretanto, devido a questões políticas, econômicas e históricas, foram construídas apenas *cinco* escolas, inicialmente. A primeira delas, a Escola-Parque 303/304 Norte, foi inaugurada ainda em 1960, mesmo ano da inauguração da capital. Nos anos seguintes, *quatro* novas Escolas-Parque entraram em funcionamento, em 1977, a Escola-Parque 313/314 Sul; em 1980, a Escola-Parque 210/211 Norte; e em 1992, a Escola-Parque 210/211 Sul. Ressalta-se que, as ideias sobre a arte-educação presentes, já na implementação das primeiras Escolas-parque, precederam as diretrizes educacionais para esse ensino (que se estabeleceram na Lei de Diretrizes Base da Educação, de 1971). Portanto, o conjunto pedagógico *arte-educação* foi inovador e tornou-se referência ao consolidar-se nas escolas inauguradas em Brasília.

Mais recentemente, em 2014, *duas* escolas passaram a fazer uso da nomenclatura Escola-Parque, a Escola-Parque Anísio Teixeira, localizada na RA de Ceilândia e a Escola-Parque da Natureza, em Brazlândia; e em 2022, inaugurou-se a Escola-Parque da Natureza e Esporte do Núcleo Bandeirante. Essas unidades são propostas que se inspiraram na concepção de educação integral almejada por Anísio Teixeira.

De acordo com o Censo Escolar 2020, há atualmente no Distrito Federal *oito* Escolas-Parque, cinco no Plano Piloto, uma em Brazlândia, uma em Ceilândia e uma no Núcleo Bandeirante. Essas unidades atendem 268 estudantes, organizados em 114 turmas. Atualmente, a matrícula para as oito escolas é aberta conforme o número de vagas disponibilizadas pela Regional de Ensino responsável pela unidade.

As Escolas-Parque ofertam Arte, Educação Física, Educação Ambiental, Patrimonial, Cultural, práticas de Sustentabilidade, podendo, do mesmo modo, incluir outros componentes curriculares, como projetos de promoção à saúde e de formação pessoal e social. Cada uma das Escolas-Parque possui autonomia para a organização de suas atividades.

Sobre o público atendido, há diferenças entre as *oito* Escolas-Parque, a Escola-Parque Anísio Teixeira de Ceilândia atende aos estudantes matriculados no 3º Ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em turno diferente ao de sua matrícula e aos estudantes das unidades escolares de Educação Integral em Tempo Integral, vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia; a Escola-Parque da Natureza de Brazlândia recebe estudantes das unidades escolares de Educação Integral e atende aos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a Escola-Parque da Natureza e do Esporte do Núcleo Bandeirante acolhe crianças e adolescentes de 9 a 13 anos no contraturno do ensino regular; a Escola-Parque 303/304 Norte recebe estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, oriundos de quatro Escolas Classe: Escola Classe 403 Norte, Escola Classe 302 Norte, Escola Classe 407 Norte e a Escola Classe 708 Norte; a Escola-Parque 313/314 Sul atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das Escolas: Escola Classe 114 sul, Escola Classe 410 sul, Escola Classe 413 Sul e Escola Classe 316 Sul, funcionando em dois turnos: matutino e vespertino; a Escola-Parque 210/211 Norte recebe estudantes oriundos de quatro Escolas Classe: Escola Classe 405 Norte, Escola Classe 411 Norte, Escola Classe Aspalha e Escola Classe da Vila da RCG, oferecendo aos estudantes uma jornada de 10 horas e a Escola-Parque 210/211 Sul acolhe alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, provenientes das Escolas Classe 204 Sul e 209 Sul, em jornada ampliada.

Apresentadas as Escolas-Parque do Distrito Federal e o público que estas escolas atendem, propõe-se aqui apresentar a concepção de escola/educação pensada por Anísio Teixeira e, dessa forma, identificar elementos constitutivos deste modelo educacional que o tornam inovador. Entretanto, para isso, é preciso ter a clareza do que o torna um modelo educacional inovador, considerar-se-á aqui, a concepção de inovação de Zabalza; Cerdeiriña Zabalza (2014) e para a análise da proposta educacional das Escolas-Parque, os apontamentos considerados importantes por Garcia (1980), já apresentados.

São elementos constitutivos da ação inovadora: i) o compromisso com a transformação da realidade, conservando o que anteriormente existia e que se mantém relevante; ii) a inserção do que possa trazer

avanços, que não necessariamente seja novo; e iii) a validação. Estes elementos podem ser, ao menos parcialmente, identificados na proposta educacional de Escolas-Parque.

Anísio Teixeira concebe a escola/educação a partir de uma concepção de educação integral e considera a escola/educação o elemento central das democracias. Defendeu a elaboração de uma nova política educacional, na qual as instituições educacionais deveriam promover a aprendizagem efetiva de todos os estudantes. Para este educador, não era mais aceitável haver escolas somente para os mais capazes e afirma:

Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país (Teixeira, 1936, p. 58).

Ferreira (2021) apresenta a concepção de Educação em Tempo Integral presentes nas Escolas-Parque existentes em Brasília, até o ano de 2021, como um aspecto que se alinha às ideias de Anísio Teixeira em buscar garantias para uma formação que se volte para o desenvolvimento das pessoas em todos os seus aspectos, sejam eles éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros. A ampliação dos tempos escolares é apontada como um fator possibilitador de acesso das crianças, adolescentes e jovens a atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, promovendo, assim, uma prática pedagógica que otimize a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais. Aqui revela-se o compromisso social da escola com a transformação da realidade, visto que o acesso a uma educação integral é condição indispensável à transformação social.

A inserção do que possa trazer avanços, não sendo necessariamente novo, é observado quando Anísio Teixeira realiza a sua primeira visita aos Estados Unidos para explorar o sistema de ensino desse país, conhecendo, inclusive, as ideias de John Dewey, sendo este encontro com o ideário de Dewey fundamental para definições e escolhas filosóficas de Anísio. Contudo, o brasileiro não se limitou a reproduzi-lo, considerou as peculiaridades do nosso país e mobilizou seus esforços à frente da educação na Bahia e, posteriormente, no Distrito Federal.

A validação, enquanto aspecto constitutivo da inovação educacional, aqui apresentada como a implementação do modelo de Escola-Parque, idealizado por Anísio Teixeira, confirma-se quando o educador, em 1957, recebe de Juscelino Kubitschek uma orientação geral sobre o sistema escolar da nova capital do país, Brasília, Distrito Federal.

Em linhas gerais, o sistema de educação proposto para a nova capital seguiu uma concepção escolar que se pretendia inovadora.

Contemporaneamente, existem em Brasília, oito Escolas-Parque, que ainda representam um caráter inovador de educação, por ainda representarem uma concepção de educação comprometida com a transformação social em uma perspectiva crítica da realidade social e pelo enfoque dado na organização de suas práticas, que ressaltam a visão da totalidade na compreensão da realidade e insere a escola como um possibilitadora de libertação das classes dominantes ao oferecer uma educação preocupada com a integridades dos indivíduos.

3. Jornada ampliada

Muito se discute sobre a qualidade da educação e a valorização docente, esses dois temas devem dialogar e caminhar juntos. Compreende-se que a organização da carga horária do professor é um elemento que deve constituir a valorização da profissão e consequentemente ampliar a qualidade do nosso ensino e da saúde física e emocional dos profissionais da educação.

Traçando um breve histórico sobre a regulamentação da carga horária de trabalho, pode-se, ao longo do texto, compreender os avanços e retrocessos relacionados a este tema. Na década de 1930, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT determinava 8 horas de trabalho ao dia, e 48 horas semanais, podendo ser acrescida de 2 horas de hora-extra ao dia. Essa configuração sofre alteração na década de 1980, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que reduz a jornada de trabalho de 48 horas para 44 horas semanais, atendendo às reivindicações de sindicatos e movimentos sociais, por meio de várias greves posteriores à CLT. Somente na década 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, a jornada de trabalho dos professores é de fato citada.

Na década de 2000, o Ministério da Educação (MEC) institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público, com foco na jornada de trabalho e a remuneração dos docentes. No entanto, as discussões de outras questões continuam em pauta até os dias atuais.

Em face desse cenário histórico, desenham-se pequenos avanços que na atual conjuntura levam a refletir sobre o quanto ainda é necessário avançar. Contudo, em algumas ações específicas, percebe-se o quanto é possível promover transformações. Neste artigo, será utilizado como exemplo o Distrito Federal, que promoveu inovação ao implementar a Jornada Ampliada dos professores da Rede Pública. Sem dúvida, uma importante conquista desde a sua implementação no ano 2000. Os docentes têm como principal benefício

não lecionar em dois turnos, e ter tempo remunerado e de qualidade para as atividades extraclasse e para o planejamento de todas as atividades pedagógicas necessárias. Um avanço de grande valor para os docentes da SEEDF.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui plano de carreira institucionalizado, cumprindo 25 horas/aula semanais de regência e 15 horas de coordenação pedagógica. Essa conquista foi possível mediante o Projeto Escola-Candanga: uma lição de cidadania, baseada na valorização da jornada de trabalho e da remuneração. Por meio desse projeto, o trabalho era organizado por um período de regência e outro de atividades extraclasse, a coordenação pedagógica é utilizada como momento de formação continuada, planejamento, avaliação e demais afazeres pedagógicos. Como cita a Lei nº 5.105, de 2013, que institui a carreira Magistério Público do Distrito Federal:

Art. 10. Ficam assegurados ao professor de educação básica, em regência de classe nas unidades escolares, os seguintes percentuais mínimos de coordenação pedagógica: I – trinta e três por cento para regime de trabalho de vinte horas semanais; II – trinta e sete e meio por cento para regime de trabalho de quarenta horas semanais. § 1º O professor de educação básica submetido ao regime de quarenta horas semanais, em dois turnos de vinte horas, tem, para cada turno, o disposto no inciso I distribuição de carga horária, bem como a sua alteração, o turno de trabalho e a coordenação pedagógica, são objeto de normas editadas pela Secretaria de Estado de Educação, devendo o período de coordenação pedagógica ser dedicado a atividades de qualificação, formação continuada e planejamento pedagógico (Distrito Federal, 2013).

A SEEDF apresenta um avanço significativo nesse quesito ao garantir tempo específico para planejamento e coordenação pedagógica dentro da jornada de trabalho dos docentes. Esse modelo contribui para a valorização profissional e para a melhoria da qualidade do ensino. No cenário nacional, há uma diversidade de realidades, com alguns estados assegurando esse direito de forma mais estruturada, enquanto outros ainda apresentam desafios na implementação de um tempo remunerado adequado para atividades extraclasse. A ausência ou insuficiência desse período repercute na rotina dos professores, podendo resultar em sobrecarga de trabalho e esgotamento da saúde física e mental.

Considerações finais

Mediante essas três ações públicas apresentadas neste artigo, revisitou-se o conceito de inovação no âmbito educacional, sendo essas ações caracterizadoras de práticas inovadoras na SEEDF e propiciadoras de transformações didático-pedagógicas, sociais e educacionais.

Em um mundo globalizado e interativo, a aprendizagem de línguas estrangeiras é uma exigência crescente. A criação dos CILs, há quase cinco décadas, reconhecidamente, cumpre um papel inovador autêntico e transformador da realidade social, na medida em que oferece a alunos da rede pública e da comunidade cursos de qualidade de seis idiomas em regime de intercomplementaridade.

Reconhece-se o caráter inovador das Escolas-Parque inseridas na realidade da SEEDF, pois estas unidades oportunizam uma educação que complementa o tempo e o espaço das escolas regulares, preocupando-se com formação integral de seus estudantes ao valorizar aspectos éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros, na organização de suas atividades. Entretanto, ressalta-se a necessidade de ampliação do número dessas unidades, visto que atualmente as Escolas-Parque não contemplam todos os estudantes da rede de ensino do DF, havendo certo privilégio de determinadas regiões e grupos.

A profissão docente é de suma importância na Educação e a SEEDF, com um olhar atento ao cotidiano e à saúde física e mental dos professores, que impacta na qualidade de ensino que é ofertada, procura garantir uma jornada de trabalho ampliada que propicie o tempo remunerado e necessário para o planejamento de atividades. Essa prática inovadora beneficia toda a comunidade escolar, sendo apenas um passo rumo à garantia das condições adequadas ao desenvolvimento das atribuições no magistério. Sabe-se que toda luta na educação é válida e que a busca pelo direito de ensinar com os recursos necessários para sua prática pedagógica deve persistir por todo o percurso profissional docente, pelos profissionais atuais e pelos mestres que virão.

Em síntese, as três ações públicas em tela evidenciam a importância de inovações pedagógicas, administrativas e de valorização docente no contexto educacional, bem como ressaltam a necessidade de práticas que integrem a formação integral das/os estudantes, aliadas ao fortalecimento do magistério a serem expandidas para as demais unidades da Federação. ■

Notas

¹ ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

² Resolução nº 40, de 14 de agosto de 1975, vinculada ao Departamento de Ensino de 2º Grau da Diretoria Geral de Pedagogia pela Fundação Educacional do Distrito Federal (FEEDF).

³ Apoio financeiro do governo japonês para sua implantação.

⁴ * Projetos especiais de alguns CILs.

⁵ CIL 1 de Brasília (Asa Sul); CIL 2 de Brasília (Asa Norte); CIL de Brazlândia; CIL de Ceilândia; CIL do Gama; CIL do Guará; CIL do Núcleo Bandeirante; CIL do Paranoá; CIL de Planaltina; CIL do Recanto das Emas; CIL do Riacho Fundo I; CIL do Riacho Fundo II; CIL de Samambaia; CIL de Santa Maria; CIL de São Sebastião; CIL de Sobradinho; e CIL de Taguatinga.

⁶ Segundo informações da secretaria do CIL 01 de Brasília, o CEMSO deixa de ser uma escola tributária a partir do 1º semestre de 2025.

⁷ Atende estudantes com laudo médico: das deficiências física, visual, auditiva, intelectual, mental; de Transtorno do Espectro Autista (TEA); e de Altas Habilidades e Superdotação (AH/S).

⁸ Atende estudantes com laudo médico: das deficiências física, visual, auditiva, intelectual, mental; de Transtorno do Espectro Autista (TEA); e de Altas Habilidades e Superdotação (AH/S).

Referências

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://undimesc.org.br/download/2a-versao-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 16 maio 2018.

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**. São Paulo, 2019.

CORDEIRO, Lucilene Dias. A evolução da oferta de língua estrangeira na rede pública do DF entre 2014 e 2018. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 6, n. 2, p. 34-48, maio 2019.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. **Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal**. Brasília. Disponível em: <https://dflegis.df.gov.br/ato.php?p=lei-5105-de-03-de-maio-de-2013>. Acesso em: 18 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, seção 1, Brasília, DF, p. 2, 10 nov. 2003.

DISTRITO FEDERAL. Lei Distrital nº 5.536, de 31 de agosto de 2015. Dispõe sobre o ingresso de pessoas não matriculadas na rede pública em instituições educacionais de formação complementar de natureza especial da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, nº 168, 31 ago. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs)**, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 33.409 de 13 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, n. 237, seção 1, Brasília, DF, p. 6, col. 1, 13 dez., 2011.

FERREIRA, Guilherme Augusto da Silva. **A profissionalidade docente no contexto das Escolas-Parque do Distrito Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – Brasília/DF, 2021.

GARCIA, Walter Esteves. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, 1936.

ZABALZA, Miguel A.; CERDEIRIÑA ZABALZA, María Ainoha. **Innovación y cambio en las instituciones educativas**. Rosário/Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2014.