



REVISTA

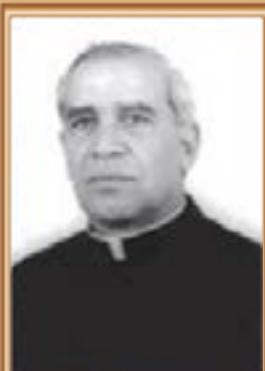
COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL

Brasília-DF · RCC#10 · v. 4 · n. 3 · ISSN 2359-2494 · Agosto de 2017



55 ANOS CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL



ENTREVISTAS

FÁBIO PEREIRA DE SOUSA
JÚLIO GREGÓRIO FILHO
ÁLVARO MOREIRA DOMINGUES JÚNIOR

ARTIGO

Trabalho sintetiza a história do Conselho de Educação do Distrito Federal em seus 55 anos de existência

DOSSIÊ TEMÁTICO

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO
Seção reúne pesquisas e trabalhos realizados nas Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E
INFORMAÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibele Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

EDITOR-CHEFE
Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA
Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Raquel Oliveira Moreira

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibele Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

EDITORES COMVIDADOS
Felipe Salomão Cardoso
Cíntia Cristina Faulhauber

IMPRESSÃO
Secretaria de Educação - GPASG/DICAD

Tiragem 2.300
(Dois mil e trezentos exemplares)

ISSN 2359-2494

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (peer review), fundado em 2014 e publicado bimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Revista encoraja o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da Revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

EDITORIAL

Diante de um cenário singularmente crítico na política brasileira atual, com inúmeros escândalos de corrupção, a sociedade é levada inevitavelmente a inquirir sobre os valores morais e éticos predominantes nas instituições públicas e acadêmicas; e também à razão da deficiência nos serviços prestados à comunidade. Em virtude disso, conhecer o sistema de ensino se torna imprescindível.

Para isso, dispomos de uma entidade mediadora entre a sociedade civil e o poder público na discussão e direcionamento das políticas públicas de educação, da gestão democrática do ensino e da consolidação da educação de qualidade. O Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), criado em decorrência da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tem como objetivo disseminar as políticas aplicadas à gestão do sistema educacional do Distrito Federal. O seu colegiado foi instituído em 1962, pelo Decreto nº171, de 7 de março de 1962 - na então prefeitura do Distrito Federal -, como órgão de deliberação coletiva, normativo e orientador das atividades educacionais do sistema de ensino. Dentre as inúmeras competências do CEDF, podem-se destacar: estabelecer normas para a organização administrativa, educacional e disciplinar das instituições educacionais públicas e particulares; fixar diretrizes sobre supervisão, fiscalização e acompanhamento das instituições educacionais e suporte para o exercício da cidadania e valorização da democracia no ambiente educacional.

O significado etimológico do termo de origem latina, Conselho, vem de consilium, que, por sua vez, provém do verbo consulere, com o significado de: ouvir alguém; submeter algo à deliberação; parecer que se emite para que alguém observe; corpo deliberativo superior. É, portanto, um dos caminhos para compreender a necessidade do exercício dos direitos e deveres do cidadão, voltados para a integração social e a participação na vida pública, e, conseqüentemente, influir nas decisões do governo.

A Revista Com Censo (RCC) tem como missão ofertar espaço para difusão do conhecimento científico e apresentação de estudos, relatos de experiências, dados e avaliações. Além disso, buscamos proporcionar o debate acerca de assuntos de interesse da sociedade e da comunidade educacional.

Nesta edição comemorativa, a RCC convida os leitores a um mergulho na trajetória do CEDF, a fim de conhecer a sua forma de administrar a educação, como expressão de pluralismo e democracia. Nesta publicação, apresentamos o histórico bem como análises das contribuições do CEDF ao Sistema de Ensino do Distrito Federal, ao longo dos seus 55 anos. O leitor encontrará textos fundamentados em reflexões ponderadas, que constata a persistência na luta para a construção uma sociedade cidadã, com a finalidade de garantir educação de qualidade. Além disso, damos continuidade à publicação de dossiês temáticos, sendo o tema desta edição: Ludicidade e Educação.

O aniversariante merece cumprimentos. São 55 anos. Inúmeros pareceres, resoluções, recomendações e estudos que constituem notável contribuição para a educação.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Ana Cláudia Veloso

■ ÍNDICE

6 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTA

8 Prof. Fábio Pereira de Sousa

11 Prof. Álvaro Moreira Domingues Júnior

13 Prof. Júlio Gregório Filho

ARTIGOS

17 A História do Conselho de Educação do Distrito Federal

Felipe Salomão Cardoso e Cintia Cristina Faulhaber

36 Reflexões sobre a natureza e a singularidade dos Conselhos de Educação no Brasil

Francisco Aparecido Cordão

47 Cidadania, participação social e democracia na análise de pareceres do Conselho de Educação do Distrito Federal

Regina Tomás Blum de Oliveira e Wellington Ferreira de Jesus

58 O desafio da gestão democrática e o Conselho de Educação do Distrito Federal

Maria José Vieira Féres

65 **Gestão democrática na escola: os desafios da prática**

Carmenisia Jacobina Aires e Lêda Gonçalves de Freitas

72 **Educação a Distância, via Escola-Função**

Mário Sérgio Mafra

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

78 **Conselho de Educação do Distrito Federal - 55 anos**

José Durval de Araújo Lima

83 **O FNCEE: desafios e reflexões sobre a Educação Básica no Brasil**

Maria Ester Galvão de Carvalho

88 **Educação superior: tendências e perspectivas**

Fernando Rodrigues Figueiredo

CADERNOS RCC

93 **DOSSIÊ TEMÁTICO**

Ludicidade e Educação: 30 anos de oficinas pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal

■ APRESENTAÇÃO

Em 2017, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) completa 55 anos. E é o protagonista desta edição comemorativa da Revista *Com Censo* (RCC).

Criado em 1962, o Conselho de Educação do Distrito Federal é hoje um jovem de 55 anos, diante dos 175 anos de história dos Conselhos educacionais no Brasil – iniciada em 1842, com a criação do Conselho de Instrução Pública da Bahia.

O CEDF viveu, portanto, a história recente do Brasil. Sob a regência de doze Presidentes, acompanhou as três últimas Constituições (democráticas e militar) e suas respectivas LDBs – as três de nossa história. No Distrito Federal, o Conselho vivenciou a primeira eleição de Diretores de Escola em Brasília, em 1986, e a primeira eleição para Governador, em outubro de 1990. Durante todo esse tempo, assistiu em seis sedes distintas, tendo organizado quatorze Conferências de Educação do Distrito Federal – sendo a 15ª e última ocorrida recentemente, em 27/06/2017.

O CEDF constituiu-se, ab initio, como órgão normativo – nem sempre com sua atual composição de dezesseis Conselheiros, representantes da sociedade civil e do Estado, paritariamente. Enquanto órgão consultivo e de assessoramento superior, manifestava-se sobre políticas públicas educacionais, quando acionado pela Secretaria de Estado de Educação.

Nas pautas das sessões, são frequentes os Pareceres de equivalências de estudo, bem como de credenciamento e reconhecimentos de instituições educacionais. No setor privado, o serviço educacional é tutelado e fiscalizado pelo Conselho, que sanciona instituições que descumprem os requisitos legais estabelecidos. No setor público, destacadamente, acompanha instituições de Ensino Superior, de Educação a Distância (EAD) e de Ensino Técnico.

Além de regular o sistema educacional do DF, por meio de instrumentos normativos como Resoluções e Recomendações, o CEDF também é responsável, de forma articulada, pelos Planos de Educação – Distrital e também Nacional. A LDB, em seu art. 9º, articula a União em direção às demais esferas: “A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Inversamente, a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, articula também as esferas em direção à União, quando exige que os Planos Estaduais e Distrital sejam elaborados em consonância com os dispositivos nacionais e com prazos

determinados. Internamente, a elaboração do Plano Distrital de Educação (PDE) também envolve articulação entre o CEDF – que faz parte da Comissão responsável pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação do PDE – e o Fórum Distrital de Educação (FDE), dentre outros.

Porém, a articulação nacional e distrital é ainda um desafio, por sua complexidade. Um caminho possível é o regime de colaboração (conceito que ainda suscita dúvidas), do qual é exemplo concreto a elaboração da Resolução CNE/CEB nº 01/2016.

Também é um desafio constante a gestão democrática. A Constituição de 1988, pela primeira vez na história das Constituições brasileiras, trouxe expressa, como princípio, a gestão democrática de ensino, em seu artigo 206, inciso VI – garantida hoje no DF pela Lei de Gestão Democrática, de 2012. É realizada não apenas pela eleição de diretores escolares, mas também, destacadamente, pela autonomia das escolas e pela participação da comunidade escolar (famílias, servidores, estudantes e professores), como, por exemplo, na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Essa participação pressupõe transparência e representações em órgãos colegiados – Conselho Escolar e Assembleia Geral Escolar.

Visando à melhoria da Educação, são também desafios para o Conselho a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, bem como o uso das novas tecnologias no cotidiano da sala de aula.

Internamente, um último desafio a destacar é a autonomia administrativa, financeira e política do Conselho – enquanto órgão de Estado, não de Governo –, com vistas ao assessoramento permanente às políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação.

Por outro lado, nas pautas futuras do Conselho, estão previstas a Lei do Sistema de Ensino e Resoluções próprias. Destaque-se o aprimoramento da Resolução nº 1/2012-CEDF, desdobrada em outras: na Resolução da Educação Especial (Resolução nº 1/2017-CEDF), na Resolução do Ensino Superior (atual pauta das deliberações do Conselho, em andamento), e na Resolução da Educação Básica, a ser deliberada.

Cite-se ainda a participação do CEDF junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos desdobramentos dos documentos já entregues ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em propostas próprias para as audiências públicas que serão realizadas. Ademais, será papel do CEDF e

dos demais Conselhos de Educação trabalhar em sincronia com o CNE, quanto aos prazos estabelecidos para homologação para a consecução dos objetivos.

Cite-se também como pauta futura do CEDF a Reforma do Ensino Médio, concretizada na Lei nº 13.415/2017, que tem exigido e exigirá do CEDF e dos demais Conselhos de Educação intensos trabalhos, relativamente a: áreas do conhecimento, educação presencial mediada por tecnologias, notório saber, avaliação dos discentes, dentre outros.

A edição se inicia com a seção de entrevistas, na qual temos o registro escrito de três autoridades em relação à temática do Conselho de Educação do Distrito Federal. A primeira entrevista é realizada com Fábio Pereira de Sousa – Conselheiro do CEDF, Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), responsável pela formulação das diretrizes para o planejamento e pela implementação da avaliação educacional do sistema de Ensino do Distrito Federal – onde ele fala sobre as atividades desenvolvidas na SUPLAV, a relação da Subsecretaria com o Conselho de Educação, sobre as deliberações da Câmara de Planejamento, Legislação e Normas (CPLN) e sobre o papel do CEDF diante do Sistema de Ensino do DF.

A segunda entrevista é realizada com Júlio Gregório Filho – Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal e integrante do Conselho de Educação do Distrito Federal – onde ele fala sobre sua experiência como Membro do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da CAPES/MEC, como gestor de escolas públicas e particulares no Distrito Federal, e como Conselheiro do CEDF entre 1987-1991, fala também sobre as mudanças e os avanços em relação à gestão escolar, entre o final da década de 1980 e os dias atuais, sobre as perspectivas para a Lei de Gestão Democrática atualmente vigente, e a relação da SEEDF junto ao CEDF.

A terceira entrevista é feita com Álvaro Moreira Domingues Júnior – Presidente do CEDF para o biênio 19/12/2015 a 19/12/2017 – onde ele fala sobre o caráter coletivo e representativo das decisões do CEDF, sobre as metas do CEDF ao longo do seu tempo de existência, sobre o CEDF ser um órgão de Estado e não de Governo, e sobre sua participação como Vice-Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos de Educação da Região Centro-Oeste, para o período de 2016/2017.

Em seguida, temos a seção de artigos, que se inicia com o trabalho *História do Conselho de Educação do Distrito Federal*, de Felipe Salomão Cardoso e Cíntia Cristina Faulhaber, no qual se abordam as transformações e as vivências ocorridas ao longo da história do CEDF, destacadamente sua instituição em 1962, sua ruptura durante os sete primeiros meses do ano de 1999, seu funcionamento sob o vigor das três últimas Constituições: de 1946, 1967 e 1988 (e, para cada uma dessas Constituições, uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), e a organização de quatorze Conferências de Educadores do Distrito Federal, entre 1966 e 2006.

No segundo artigo, *Reflexões sobre a natureza e a singularidade dos Conselhos de Educação no Brasil*, de Francisco Aparecido Cordão, é abordada a história dos Conselhos de Educação no Brasil a partir do século XIX até a atualidade, tratando-se também da história do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), do contexto de sua instituição, e do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, previsto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

No terceiro artigo, *Cidadania, participação social e democracia na análise de pareceres do Conselho de Educação do Distrito Federal*, de Regina Tomás Blum de Oliveira e Wellington Ferreira de Jesus, é feito um estudo do conceito de cidadania em meio a definições filosóficas e debates políticos, valendo-se de análises de pareceres emitidos pelo CEDF, perscrutando a participação social e o exercício da cidadania, assim como os próprios limites e possibilidades de atuação dessa entidade. Neste trabalho se buscou ainda relacionar esses conceitos aos de democracia e qualidade da educação.

No quarto artigo, *O desafio da gestão democrática e o Conselho de Educação do Distrito Federal*, de Maria José Vieira Féres, são tratadas as características, a estrutura e as competências do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF, a partir da Lei de Gestão Democrática (Lei 4.751/2012). O artigo trata, ainda, de diversos temas relativos ao período em que a autora foi Presidente do CEDF, entre 2013 e 2015, tais como: os

desafios enfrentados em prol da inclusão, da democracia e da inovação; a organização escolar em ciclos no Ensino Fundamental; a semestralidade no Ensino Médio; as diretrizes para avaliação educacional; a construção do Plano Distrital de Educação - PNE; a discussão sobre a chamada “ideologia de gênero”, que envolveu a Resolução n.º 1/2012-CEDF e a Recomendação n.º 2/2013-CEDF; e a greve dos professores em 2015, quando foi elaborada pelo CEDF a Carta aberta à população do DF.

No quinto artigo, *Gestão democrática na escola: os desafios da prática*, de Carmenisa Jacobina Aires e Lêda Gonçalves de Freitas, com a finalidade de acentuar a gestão democrática como um princípio de ensino, é feito um exame da relevância da democracia no exercício da gestão escolar, analisando-se os fundamentos que embasam a construção e implementação da gestão escolar democrática, bem como os mecanismos pertinentes e necessários à sua efetivação, tendo em vista a garantia de direitos à educação socialmente referenciada.

O sexto artigo, *Educação a Distância, via Escola-Função*, de Mário Sérgio Mafra, aborda a EAD no Brasil em seu início e em sua situação atual, bem como a exportação dessas experiências a Moçambique. O trabalho pondera o modelo tradicional de escola, o qual não se aproxima das necessidades e dos interesses dos alunos, e propõe uma “escola-função de EAD”, de caráter mais humano e que condiz com os interesses dos alunos, sendo fundamentada no processo de aprender a aprender, entendido como melhor alternativa de libertação ideológica e conceitual no processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro relato de experiência, *Conselho de Educação do Distrito Federal - 55 anos*, de José Durval de Araújo Lima, trata da história do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF, de suas composições e dos trabalhos realizados, e faz reflexões acerca das mudanças de contextos ao longo do tempo. Destaca o respeito entre os Conselheiros, nos debates e nos diálogos do Conselho. Cita a razão da unanimidade em muitos Pareceres e a imprevisibilidade das discussões após o posicionamento do Relator. Comenta a relação do CEDF com o

Executivo e, internamente, com a sua própria equipe técnica.

O segundo relato, *O FNCEE: Desafios e Reflexões sobre a Educação Básica no Brasil*, de Maria Ester Galvão de Carvalho, fala sobre o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação - FNCEE e sobre seus desafios diante da complexidade político-econômica. Quanto aos desafios no âmbito da legislação, destaca a Lei n.º 13.415/2017, que reformula o Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Traz também dados do Pisa e aponta caminhos para melhores resultados de aprendizagem nas escolas, como participação da família, valorização dos professores, formação e uso de tecnologias. Aborda em maiores detalhes as características da BNCC, tratando também da aprendizagem, das regras escolares, da avaliação, dentre outros tópicos relacionados.

O terceiro e último relato, *Educação Superior: Tendências e perspectivas*, de Fernando Rodrigues Figueiredo, trata das mudanças ocorridas no Ensino Superior brasileiro nos últimos anos, destacadamente no setor privado, incluindo políticas públicas, como o ProUni e o FIES. Aborda a avaliação e suas consequências nas instituições, citando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES; aborda também o monitoramento estatal, bem como a maior profissionalização e a assessoria. Por fim, trata em pormenor da expansão do Ensino Superior, da abertura de capitais e de perspectivas para o futuro.

Após a seção de relatos de experiência, encontram-se os Cadernos RCC, que abarcam o dossiê temático Ludicidade e Educação: 30 anos de Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Neste complemento estão reunidos diversos textos com pesquisas em torno do trabalho das Oficinas Pedagógicas, ao longo dos seus 30 anos de existência, e da relação interdisciplinar entre a educação e a ludicidade.

Esta edição aborda pormenorizadamente os temas mencionados acima, dentre vários outros, na pena de especialistas de notório saber educacional. Com esta publicação, fazemos uma grata homenagem ao Conselho. Parabéns ao CEDF. Bem-vindos os próximos 55 anos.

Álvaro Moreira Domingues Júnior

Presidente do Conselho de
Educação do Distrito Federal

Fábio Pereira de Sousa

Subsecretário de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação/SEEDF



Prof. Fábio Pereira de Sousa

Conselheiro do Conselho de Educação do DF desde 02/10/2013, designado como membro nato, responsável pela formulação das diretrizes para o planejamento do sistema de Ensino do Distrito Federal e a implementação da avaliação educacional desse Sistema, na função de Subsecretário de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

55 anos do Conselho de Educação do Distrito Federal

1. Revista *Com Censo* (RCC) – O Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) possui quatro membros natos, representantes de órgãos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV) é um representante da SEEDF que exerce a função de Conselheiro como membro nato. Quais são, resumidamente, as atividades desenvolvidas na SUPLAV, e qual a sua relação com o CEDF?

Fábio Pereira de Sousa - A SUPLAV, unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal, atua em constante articulação com o CEDF, já que lhe compete: definir políticas e diretrizes relacionadas ao planejamento estratégico, acompanhamento e avaliação da SEEDF, elaborando normas e diretrizes sobre a organização e o funcionamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal, em conformidade com o CEDF. A SUPLAV também é responsável por implementar,

acompanhar e avaliar programas e projetos direcionados ao aprimoramento da organização e do funcionamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal, acompanhar e garantir a aplicação da legislação específica no Sistema de Ensino do Distrito Federal e supervisionar, orientar e inspecionar as unidades escolares do Distrito Federal.

2. RCC - Como se desenvolveu sua carreira na SEEDF, em outras palavras, sua trajetória até a atual posição de Subsecretário e Conselheiro?

Fábio - Sou professor efetivo da SEEDF desde 16 de março de 1999. Sou formado em Biologia, pela Universidade de Brasília, pós-graduado em Gestão Escolar e capacitado em Liderança Educacional pela Academia de Liderança de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Atuei como professor de Ciências Naturais e Biologia, como encarregado administrativo e como diretor do Centro de Ensino Fundamental (CEF) Polivalente por dez anos. Pelo trabalho desenvolvido nessa escola, fui vencedor do prêmio "Referência Nacional em Gestão Escolar/2007". Atuei como Gerente de Ensino Fundamental da SEEDF em 2009 e como Coordenador da Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro em 2009/2010. Desde 2013, sou Subsecretário de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do DF.

3. RCC - Quais experiências e desafios o Conselheiro destacaria, considerando sua gestão no CEF Polivalente, que contribuíram para alcançar a premiação de "Referência Nacional em Gestão Escolar/2007"?

Fábio - Várias ações foram essenciais para a conquista desse prêmio por nossa comunidade escolar, mas, com toda certeza, o diferencial foi o processo de gestão implantado na escola por uma equipe unida e coesa, afinada com os objetivos, metas e valores da Proposta Pedagógica. A metodologia utilizada foi a avaliação da gestão e a avaliação entre pares de trabalho da equipe, tendo como referência o diálogo constante entre estudantes, seus responsáveis e professores. Outro ponto importante na gestão trata-se da valorização de cada servidor da escola, sendo possível com isso tornar o Polivalente uma escola eficaz, ou seja, uma escola que realiza as aprendizagens com sucesso no período proposto. Como grande desafio, tivemos a implantação da Educação Integral, pioneira no DF com o formato de 10 horas com atividades na unidade escolar, para atender cerca de 1.200 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Outras dimensões que nos preocupamos foi com a organização dos espaços físicos, formação dos profissionais, conquista dos estudantes e responsáveis com o objetivo de mobilizá-los em relação ao

sentimento de pertencimento ao projeto pedagógico da escola. Além disso, implementamos a inclusão com qualidade priorizando assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Dentre os pontos fortes da escola, destaco o engajamento do grupo, que nos possibilitou estar gestor no CEF Polivalente, com sucesso, pois havia o compromisso de todos com a qualidade da educação ofertada, comprovados por meio dos indicadores educacionais (cerca de 97% dos estudantes foram aprovados em 2007).

4. RCC - Quais as principais experiências e os desafios enfrentados durante a sua atuação como Coordenador da Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro?

Fábio - Poder colaborar e compartilhar minha experiência frente à gestão do CEF Polivalente com os gestores de outras escolas foi o momento mais rico desse período. A Regional de Ensino tornou-se um espaço amplamente democrático, aberto a críticas, comprometido com a melhoria de todas as escolas, com foco numa gestão humanizada e pedagógica. O grande desafio foi envolver novamente os gestores no processo e demonstrar que, com a colaboração de todos, poderíamos avançar mais em direção ao sucesso dos estudantes. Nessa perspectiva, contamos com a reflexão coletiva, aprendizado e envolvimento das equipes gestoras das mais de 100 unidades escolares, para alcançarmos melhores resultados educacionais.

5. RCC - Considerando a função de membro nato do CEDF, que o senhor exerce desde 2013, quais experiências o Conselheiro pode destacar que contribuíram para o enriquecimento da sua carreira educacional?

Fábio - Como Conselheiro de Educação, participei ativamente do debate e da elaboração de normas para organização e funcionamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal. Colaborei na construção da revisão da Lei da Gestão Democrática (Lei nº 4.751/2012), do currículo da rede pública de ensino, das diretrizes pedagógicas e de avaliação. Além de outras políticas, planos, projetos e programas educacionais propostos para a educação no Distrito Federal. Essas ações contribuíram para fortalecer o sistema, e torná-lo democrático, adequando-se ao cenário contemporâneo com vistas à oferta de uma educação pública e privada de qualidade. Nesse período de atuação no Conselho, foi possível fomentar discussões coletivas e auxiliar na implantação das metas do Plano Distrital de Educação, compartilhando minha experiência como gestor escolar por mais

de uma década e aprendendo com os outros colegas conselheiros. Em resumo, temos construído as políticas públicas de educação do Distrito Federal para que o sistema de ensino venha a se firmar como referência para todo o país.

6. RCC - Na condição de Conselheiro, o senhor também exerce a função de Presidente da Câmara de Planejamento, Legislação e Normas (CPLN). Quais são as deliberações dessa Câmara, os destaques de seu funcionamento e a sua importância?

Fábio - Cabe a essa Câmara examinar e apreciar matérias relacionadas com a administração, com o planejamento e com questões de natureza jurídica e normativa do sistema de ensino, bem como assuntos e questões de natureza educacional que lhe sejam submetidos pelo Secretário de Estado de Educação, cuja apresentação é feita por iniciativa de seus conselheiros ou por entidades da sociedade civil, concernentes à aplicação da legislação educacional. Cabe destacar que aprovamos nessa Câmara a Resolução n.º 2/2016, que permite à SEEDF, por meio de seu órgão próprio e em caráter excepcional, autorizar o funcionamento de cursos, a título precário, para instituições educacionais que tenham iniciado suas atividades sem amparo legal, desde que constatem condições satisfatórias para funcionamento, mediante parecer favorável de um engenheiro, licença ou alvará de funcionamento que contemple o ensino proposto, além da comprovação de profissionais habilitados para o exercício da função - contratados ou a serem contratados. Buscou-se, assim, fornecer maior autonomia aos gestores de educação, com o intuito de reduzir a burocratização e concretizar os planos idealizados.

7. RCC - A partir da Lei de Gestão Democrática de 2012, o CEDF passou a ter uma nova composição. Como o Conselheiro considera essa atual composição, caracterizada por novas representatividades na discussão e na deliberação coletiva de matérias relevantes para a educação e para o Sistema de Ensino do Distrito Federal?

Fábio - Sou defensor árduo do trabalho coletivo e da atual representação democrática do colegiado, que envolve diversos setores da sociedade e representa substancialmente a comunidade escolar, pois inclui representantes dos estudantes, dos sindicatos das categorias educacionais e da educação privada e pública. São representações que têm muito a contribuir com o debate das políticas educacionais, já que o Conselho de Educação exerce uma função importantíssima para a Educação no Distrito Federal. Assim, espero que essa

composição favoreça a ampliação da atuação coletiva, em todas as instâncias da SEEDF, e que todas as políticas e projetos apreciados no CEDF tenham o olhar de cada ente da comunidade escolar, com vistas a uma educação de qualidade com equidade.

8. RCC - Como o senhor concebe o papel do Conselho de Educação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, considerando, principalmente, as matérias afetas às suas competências?

Fábio - O Conselho de Educação do Distrito Federal tem fundamental importância para a Educação no DF, já que é um órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva e de assessoramento superior à Secretaria de Estado de Educação, com a atribuição de definir normas e diretrizes para o sistema de ensino do Distrito Federal, bem como de orientar, fiscalizar e acompanhar o ensino das redes pública e privada do Distrito Federal, além de outras competências que lhe são conferidas pela legislação federal e distrital. A educação está passando por um processo de renovação/reformulação de suas políticas, principalmente a educação básica, com a implantação do novo ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular, que é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação para melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. O Conselho terá um importante papel na condução desse processo, devendo ser protagonista dessas ações no Distrito Federal. Ele terá a missão de auxiliar o poder executivo no encaminhamento para a Câmara Legislativa do Distrito Federal de um Projeto de Lei do Sistema de Ensino do Distrito Federal em cumprimento ao que prevê o Plano Distrital de Educação (PDE). Sendo assim, teremos muito trabalho pela frente.

9. RCC - Quais as perspectivas para o futuro da educação, nos âmbitos público e privado do Sistema de Ensino do Distrito Federal, com vistas à melhoria dos serviços ofertados?

Fábio - Estamos ampliando a oferta da Educação em Tempo Integral nos ensino fundamental e médio. Iremos continuar o debate sobre a reformulação do ensino médio e continuar oferecendo um simulado do Enem para todos os estudantes da 3ª série do ensino médio das redes pública e privada e da educação de jovens e adultos. Ampliaremos a oferta da educação infantil para todos os estudantes de quatro e cinco anos. Outra atividade importante é a continuidade da implantação da avaliação institucional das escolas particulares da rede de ensino brasiliense, considerando a experiência da rede pública de ensino, além da valorização dos nossos profissionais. ■



Prof. Álvaro Moreira Domingues Júnior

Graduado em Engenharia Agrônômica pela Universidade de Brasília e licenciado em Biologia pela Universidade Católica de Brasília. Mestre em Administração Escolar pela Universo, Diretor do Centro Educacional Sigma. Atual Presidente do SINEPE/DF. Eleito Presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) para o biênio 19/12/2015 a 19/12/2017. Conselheiro com mandato de 17/11/2015 a 17/11/2019.

55 anos do Conselho de Educação do Distrito Federal

1. Revista Com Censo (RCC) – Qual a formação acadêmica do Presidente? Como começou a carreira profissional na educação?

Álvaro Moreira Domingues Júnior - Iniciei, em 1978, como monitor, a convite de meu professor de Física. Acabara de ingressar no curso de Biologia na Universidade de Brasília. Em 1980, tive minha carteira de trabalho assinada como professor. A partir dessa data me envolvi progressivamente no Magistério, tendo lecionado desde a quinta série até o pré-vestibular. Licenciiei-me em Biologia e, também, me graduei em Engenharia Agrônômica. Posteriormente, fiz mestrado em Gestão Escolar. Enfim, trabalhei como professor, coordenador e diretor nos últimos 37 anos.

2. RCC – Como vê o Conselho de Educação, enquanto instância de decisão coletiva/representativa, na tomada de decisões?

Álvaro - Penso que os Conselhos de Educação são de uma significativa importância no debate, na melhor compreensão dos vários aspectos que envolvem o setor educacional. No Distrito Federal, a sua composição torna-o representativo tanto dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, como também de profissionais de elevado conhecimento e experiência no setor. Seu funcionamento contribui na elaboração de normas, resoluções e pareceres para uma política educacional mais eficaz, norteando as ações do sistema de execução - SED. Seu papel mais relevante é garantir a continuidade da política educacional sob a gestão do Distrito Federal a despeito dos diferentes governos.

3. RCC – Regimentalmente, dos 16 Conselheiros, oito são representantes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e os demais o são da sociedade civil. Qual a importância de haver, para as discussões e votações do colegiado, essa representação paritária - o que foi buscado ao longo da história do Conselho e confirmado no seu último Regimento?

Álvaro - A atual composição do CEDF equilibra a representatividade da Comunidade Escolar - Instituições particulares de educação básica e superior, professores e servidores - com a experiência e a competência técnica dos membros natos - representantes da SEEDF. Entretanto, devo testemunhar que a competência, experiência e compromisso se apresentam em todos os membros do colegiado.

4. RCC – Seu mandato como Conselheiro é de 17/11/2015 a 17/11/2019. Enquanto Conselheiro, representa entidade sindical representativa das escolas particulares do Distrito Federal, isto é, o Sinepe/DF, o qual preside. Qual sua história no Sinepe/DF?

Álvaro - Fui sócio de mantenedoras de Escolas no DF. Ingressei no Sinepe/DF, por volta de 2004, buscando orientação para gestão escolar. Fui convidado a ocupar uma diretoria regional; posteriormente, em diferentes gestões, fui diretor administrativo, financeiro, vice-presidente e presidente.

5. RCC – Antes de 2012, não havia expressamente na legislação um Conselheiro representante de entidade sindical representativa das escolas particulares do Distrito Federal. A prerrogativa foi incluída no último Regimento do CEDF, de 2014, em atendimento ao art. 16 da Lei de Gestão Democrática de 2012. Em que contexto se deu essa inclusão, destacada a importância da representação do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do DF (SINEPE/DF) dentro do Conselho?

Álvaro - A nossa busca por nos fazermos representar no CEDF decorreu da necessidade de acompanharmos as várias ações do CEDF, principalmente aquelas que impactam nossas instituições. Julgamos que a nossa presença cria um canal entre nossos gestores e todo o Conselho.

A inclusão no Conselho decorre da significativa representatividade do SINEPE/DF. De acordo com o último levantamento do Censo Escolar, o quantitativo de Escolas Particulares credenciadas no DF é de 503 instituições, atendendo próximo a 200 mil estudantes, empregando 20 mil pessoas entre professores e funcionários. Mais que isso, são empresas de inestimável relevância social. O SINEPE/DF é uma instituição com praticamente 50 anos de atuação; os 12 presidentes, ao longo de sua história, juntamente com suas respectivas diretorias, foram sempre educadores, empreendedores altamente comprometidos com a educação. Seu quadro com aproximadamente 200 filiados reafirma a relevância da instituição nesse cenário. Portanto, julgamos muito justa a presença no CEDF.

6. RCC – É importante que o CEDF seja um órgão de Estado e não de Governo? Quais as implicações?

Álvaro - A existência do CEDF e seu pleno funcionamento

significam a possibilidade de construirmos normas condizentes com o bom funcionamento de todo o Sistema de Ensino - redes pública e particular - e, sobretudo, a continuidade da política educacional independentemente de partidos políticos que venham ocupar o Governo do Distrito Federal.

7. RCC – O Conselheiro foi eleito Presidente para o biênio 19/12/2015 a 19/12/2017. Enquanto Presidente, quais têm sido seus principais papéis, para o CEDF e para o sistema de ensino do DF? Quais os maiores desafios enfrentados? E quais as previsões para o futuro?

Álvaro - Preliminarmente, preocupei-me em atuar de forma justa na compensação salarial, especificamente em se tratando da concessão da GAPED para nossos servidores, de grau necessário na construção de um corpo de profissionais para o bom funcionamento de nossas obrigações. Posteriormente, empenhamos-nos na celeridade dos processos de credenciamento e credenciamento, seguido da elaboração da Resolução do Ensino Superior, da Gestão Democrática e da Educação Especial. Ainda em 2017, faremos o debate sobre a normatização do Sistema de Ensino, da Responsabilidade da Gestão Educacional e sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e seu encaminhamento junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Além dessas ações, a minha eleição para vice-presidência do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação - FNCE foi muito significativa para o CEDF. Pretendemos realizar a Conferência de Educação, o Encontro Regional dos Conselhos de Educação e o Encontro Nacional no final do ano.

8. RCC – Conforme mencionado, e em acréscimo, o Presidente foi eleito, em 2016, Vice-Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos de Educação da Região Centro-Oeste, para o período de 2016/2017, com votação no estado de Goiás, em Goiânia. Como se deu o contexto da eleição? O que o Presidente destacaria, considerando também as atividades e a importância do Fórum Nacional dos Conselhos de Educação?

Álvaro - A nossa presença como Vice-presidente regional foi um voto de confiança para o DF. O FNCE possui um papel extremamente importante na articulação com o CNE e com o Ministério da Educação (MEC) na elaboração das políticas para o setor em nível nacional.

9. RCC – Quais as perspectivas para o futuro do CEDF e para a educação distrital e nacional, com vistas à melhoria dos Sistemas de Educação, nos âmbitos público e privado?

Álvaro - Há um cenário de intensas mudanças em todo o país, e, com absoluta certeza, o setor educacional, como se espera, deve protagonizar e liderar tais mudanças. Devemos ser sensíveis ao contexto contemporâneo, utilizando as diferentes ferramentas tecnológicas disponíveis, facilitando e ampliando a aprendizagem sem jamais perder a perspectiva humana. De todas as nossas prioridades, acredito que a formação e a valorização do professor precedem todas as demais, sem as quais, mesmo com uma excelente gestão, dificilmente alcançaríamos as metas desejadas, constantes no PNE e no PDE.



Prof. Júlio Gregório Filho

Nascido em Catanduva (SP), formado em química pela Universidade de Brasília (UnB) onde também fez pós-graduação em administração da educação e em avaliação institucional. Atualmente, além do cargo de Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal, também é membro do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da CAPES/MEC. Como professor, atuou na Rede Pública de Ensino do DF, ao longo de 24 anos, nos Centros de Ensino Médio 06 de Taguatinga, Elefante Branco, Setor Oeste e Paulo Freire; e, na Rede Privada de Ensino, atuou nas escolas Maristão, Objetivo e Galois. Além de ministrar aulas, foi gestor no Centro de Ensino Médio Setor Oeste, no Colégio da Asa Norte (atual Paulo Freire), no Galois e no Inei. Na Secretaria de Estado de Educação, foi ainda Diretor do Departamento de Inspeção de Ensino e do Departamento de Planejamento Educacional, além de integrar o Conselho de Educação do Distrito Federal.

55 anos do Conselho de Educação do Distrito Federal

1. Revista Com Censo (RCC) – Como iniciou sua carreira profissional na educação?

Júlio Gregório Filho - Ainda cursando o segundo semestre do curso de química, na UnB, fui convidado a fazer um teste para lecionar no Colégio Objetivo SP-B, que havia começado a funcionar em Brasília, em 1975. Tendo sido contratado, passei a conviver com colegas professores mais experientes, que muito bem me receberam e contribuíram bastante para que eu pudesse ministrar as minhas aulas de modo a melhor atender aos alunos. Sou muito grato àquela grande equipe docente que formava o Objetivo. Após concluir minha licenciatura, fiz o concurso e passei a integrar o quadro de professores da então Fundação Educacional do Distrito Federal, hoje Secretaria de Estado de Educação.

2. RCC – O Secretário é Membro do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da CAPES/MEC. Como é a experiência?

Júlio - A experiência foi e é espetacular. Participar de um Colegiado com tantas pessoas com tamanha competência é um privilégio e uma oportunidade única. O convívio com colegas comprometidos com a educação e com um histórico impressionante de contribuições nessa área é, sem dúvida, algo extraordinário e nos coloca em contato direto com todas as realidades educacionais do Brasil: suas riquezas e seus desafios.

3. RCC – O Secretário também foi diretor de escolas públicas e particulares no Distrito Federal. Entre as públicas, temos o Centro de Ensino Médio Setor Oeste (sendo inclusive um de seus fundadores, em 1986) - e o então Colégio da Asa Norte (atual Paulo Freire); entre as particulares, Ma-

ristão, Galois e Inei. Quais as diferenças e os desafios em cada rede, particular e pública? O que uma teria a aprender com a outra?

Júlio - No setor privado, o gestor dispõe de ferramentas de gestão que permitem decisões mais rápidas e eficazes para o cumprimento da proposta pedagógica da escola; enquanto que, no setor público, pelas características do corpo docente e de servidores, além dos limites de natureza financeira, o gestor vê-se obrigado a desenvolver um processo constante de articulação e pactuação entre os integrantes da escola de modo a viabilizar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico com eficácia suficiente para garantir os direitos de aprendizagem dos seus estudantes.

Há que se destacar que é gratificante o reconhecimento e o respeito que os alunos da rede pública de ensino têm pela equipe de professores. Você termina a aula e o aluno vem lhe dizer "muito obrigado pela aula, adorei". Infelizmente, na escola particular, esse reconhecimento dos estudantes não se mostra tão presente.

4. RCC – O Secretário ajudou a fundar o Centro de Ensino Médio Setor Oeste (Cemso), em 1986, onde também se aposentou em 2009. Como Secretário, ao retornar à escola, foi recebido com calorosas homenagens de alunos e professores. Como o senhor acolheu essas homenagens?

Júlio - A minha vida profissional foi bastante generosa comigo. Tive oportunidade de conhecer todas as instâncias e os escalões do sistema de ensino do Distrito Federal. Acredito ter deixado boas lembranças por onde passei e, sobretudo, trago comigo muitas experiências e excelentes recordações de cada um desses espaços. Em toda minha trajetória, posso garantir que sempre tive compromisso com a aprendizagem dos estudantes. No caso do Cemso e das demais escolas da rede pública de ensino, o compromisso de toda equipe e, conseqüentemente, a qualidade do ensino são capazes de proporcionar a ampliação de oportunidades acadêmicas, profissionais e sociais para esses estudantes. As homenagens recebidas são fruto desse envolvimento coletivo em prol da concretização do sonho de propiciar uma educação de qualidade para esses estudantes.

5. RCC – Sob sua direção, o CEM Setor Oeste obteve a primeira colocação no Enem 2008 e no SIADE, dentre as escolas da rede pública de ensino do DF; ademais, a evasão escolar e o nível de reprovação caíram drasticamente. Quais medidas foram implementadas para atingir tais resultados? Poderíamos dizer que a proposta fundacional do Setor Oeste foi resgatada?

Júlio - Como proposta inicial, o CEM Setor Oeste foi idealizado por um grupo de professores que se dividia entre aulas nas redes pública e privada e queria criar uma escola pública para formar jovens tão preparados para a universidade quanto os alunos das escolas particulares. Inicialmente, para as nove salas de aula disponíveis, tanto alunos quanto professores passavam por seleção. Mas, ao longo do tempo, as seleções foram questionadas pela Secretaria de Educação, e, aos poucos, o núcleo de educadores foi desfeito, a prova de admissão acabou e os resultados deixaram de ser expressivos.

Em 2007, voltei ao Setor Oeste como professor de química

e, pelo processo de gestão democrática, fui eleito Diretor. Nossa proposta estipulava metas, entre as quais, estabelecia que: em 2009, o CEMSO deveria estar em primeiro lugar no Enem, dentre as escolas públicas do DF; a partir de 2010, deveria estar entre as 15 melhores escolas do DF; acabaria com o abandono sem justificativa; reduziria o índice de reprovação; e melhoraria o atendimento aos alunos com necessidades especiais, dentre outras ações.

Entre as diversas medidas adotadas, ressalto a implantação de um sistema de provas interdisciplinares e simulados a cada bimestre. Ao mesmo tempo, investimos em condições de manutenção física da escola, de modo que ela se mantinha limpa, livre de pichações e com papel higiênico nos banheiros. Isso porque sempre acreditamos que propiciar um ambiente agradável aos estudantes e aos profissionais da educação interfere diretamente em sua autoestima e em seu rendimento. Com tudo isso, a motivação de alunos e professores aumentou.

Estou satisfeito com o resultado conseguido. O mais importante é que a proposta mostrou que é possível fazer um bom trabalho na escola pública e, desse modo, proporcionar às camadas menos favorecidas uma escola de qualidade.

6. RCC – O Secretário foi Conselheiro do Conselho de Educação do Distrito Federal de 23 de fevereiro de 1987 a 22 de fevereiro de 1991. Como se deu o contexto de sua indicação ao Conselho?

Júlio - Ainda muito jovem, fui convidado a integrar o governo que emergiu da redemocratização do Brasil, conseqüentemente, de Brasília. Naquele momento, o Secretário de Educação era Pompeu de Souza, e o Diretor Executivo da Fundação Educacional do Distrito Federal, o Professor Fábio Bruno. No desenvolvimento dos trabalhos que promoveram grandes transformações na educação do Distrito Federal, fui indicado pelo então Secretário de Educação, e nomeado pelo então Governador José Aparecido de Oliveira para integrar o Conselho de Educação do Distrito Federal.

7. RCC – Enquanto Conselheiro, o Secretário foi Presidente da extinta Comissão de Encargos Educacionais - CENE, que vigorou de 1970 a 1991 e era constituída por um Conselheiro e por representantes da sociedade. O Conselheiro integrante presidia a Comissão e era indicado pelo Presidente, com aprovação pelo Plenário. Como competência, a CENE fixava as anuidades escolares. Como esse trabalho era desenvolvido?

Júlio - Considero esse período muito difícil, quando se pretendia controlar a inflação com tabelamento dos preços dos serviços, entre os quais, os serviços educacionais.

8. RCC – Que contexto levou à extinção da CENE, em 1991, época em que o Secretário ainda era Conselheiro?

Júlio - À medida que essas tentativas de controle da inflação, por meio de definição e tabelamento de preços, foram se mostrando ineficazes, o processo foi sendo transferido para um controle do próprio mercado.

9. RCC – Enquanto Conselheiro, o Secretário também testemunhou transformações políticas fundamentais no

Brasil e no DF, ocorridas no mesmo período. Durante seu mandato, foi promulgada a Constituição Federal de 1988. Quais os impactos foram sentidos na SEEDF e no Conselho de Educação? Quais as expectativas, os desafios e as soluções, considerando que, à época, não havia sido ainda publicada a Lei Orgânica do DF, que é de 1993?

Júlio - A nova Constituição trouxe enorme esperança a todo povo brasileiro. O processo da sua construção foi muito discutido nas escolas. Essa temática foi abordada por atividades pedagógicas diversificadas, inclusive com peças teatrais que buscavam explicar o significado e a importância da Constituição do país.

10. RCC – Na Constituição de 1988, pela primeira vez, cons-tou expressa como princípio, no inciso VI do art. 206, a gestão democrática do ensino. Atualmente, um dos cinco Valores constantes no Planejamento Estratégico para a SEEDF 2015-2018 é justamente a Democratização. Como se dava a gestão escolar à época da nova Constituição? E como é atualmente? Quais as mudanças e os avanços?

Júlio - Foi em 1986, antes mesmo da promulgação da nova constituição, que se realizou a primeira eleição para o cargo de Diretor de Escola. Esse foi um grande evento e uma festa democrática com ampla participação da comunidade escolar em uma cidade que, até então, não tinha tido a oportunidade de participar de um pleito com aquela magnitude. Começava ali uma grande transformação na forma de gestão das escolas públicas. Hoje a gestão democrática das unidades escolares da rede pública de ensino é garantida e regulada por lei.

11. RCC – Mais recentemente, em 2012, foi aprovada a Lei de Gestão Democrática (Lei Distrital 4.751/12), no âmbito do Distrito Federal, em atendimento ao inciso VI do art. 206 da Constituição Federal de 1988. Dentre outras proposições, essa lei Distrital altera a composição do Conselho de Educação do Distrito Federal, reduzindo de 18 para 16 Conselheiros, e determina novas representações. Como o Secretário avalia essas mudanças para o Conselho?

Júlio - Entendo que a atual constituição do CEDF é mais representativa e, em decorrência disso, proporciona uma participação mais diversificada dos segmentos da sociedade diretamente envolvidos com as temáticas educacionais, de modo a garantir uma condução efetivamente democrática dessa instância.

12. RCC – A Lei de Gestão Democrática em vigência foi reformulada e está em fase de aprovação pela Câmara Legislativa do DF. Quais as perspectivas para esta nova Lei de Gestão Democrática?

Júlio - É muito importante que saibamos que a gestão democrática vai muito além do processo eleitoral para a escolha dos diretores escolares e deve assegurar o direito de aprendizagem dos estudantes, de modo a não permitir que interesses corporativos prevaleçam sobre os direitos das crianças, adolescentes e adultos que compõem o corpo discente de nossas escolas.

13. RCC – Como o Secretário vê o papel do Conselho de Educação do DF junto à SEEDF, observado o artigo 244 da Lei Orgânica do DF?

Júlio - O CEDF constitui-se num colegiado com grande conhecimento e experiência acumulada em relação à educação no Distrito Federal, sendo um fórum altamente qualificado para analisar e auxiliar no planejamento e no acompanhamento da política educacional por meio da leitura e da interpretação da legislação educacional brasileira.

14. RCC – Até meados de 2016, mudanças significativas ocorreram na legislação educacional e na própria SEEDF. Em 2017, destacam-se as novidades no Ensino Médio, conforme pode ser observada pelas alterações na LDB instituídas pela Lei 13.415 de 2017 (MP 746 de 2016). Quais políticas têm sido implementadas no DF, para atender aos novos dispositivos legais?

Júlio - Há muito tempo, o Ensino Médio necessitava de uma reformulação profunda, visto que seu formato, além de não atender aos direitos de aprendizagem dos estudantes, tem gerado enorme percentual de reprovações e de abandono dos estudantes.

No Distrito Federal, até o final do ano de 2017, 15 unidades escolares estarão ofertando o Ensino Médio em tempo integral; ao passo que também estarão sendo ofertadas 1.700 vagas no Médio Tec distribuídas em mais de 30 cursos técnicos de nível médio destinadas exclusivamente aos estudantes do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino.

15. RCC – Também em 2017, a Secretaria implementou um novo modelo para as Escolas Parque, cujo atendimento passou a compor a educação integral. Como tem sido essa nova experiência?

Júlio - Trata-se de um processo em fase inicial de implantação e que vem sendo acompanhado sistematicamente de modo a mensurar o alcance dos objetivos propostos, sobretudo quanto à efetivação de uma educação em tempo integral com qualidade. Esse formato de atendimento está em consonância com o projeto idealizado pelo educador Anísio Teixeira.

Durante o período em que a Escola Parque foi ofertada em horário contrário ao da Escola Classe e de forma optativa para o aluno (portanto, caberia à família o transporte desse estudante), houve um enorme esvaziamento desse atendimento. Diante desse quadro, adotou-se a estratégia de a própria Secretaria responsabilizar-se pela condução desses alunos, uma única vez por semana, no próprio turno de aulas da Escola Classe para o desenvolvimento das atividades na Escola Parque. Contudo, tal situação, além de não apresentar efetivos ganhos pedagógicos devido ao exíguo tempo e o enorme espaçamento entre as atividades, gerou problemas administrativos à Secretaria, sinalizados pelos órgãos de controle, visto que havia pagamento em duplicidade de professores para o mesmo aluno, num mesmo horário, e em locais diferentes. Diante desse quadro, a equipe gestora da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto propôs a reorganização da oferta em educação em tempo integral de modo a retomar a concepção inicial das Escolas Parque.

16. RCC – Ainda em 2017, foi ampliado o atendimento à educação infantil, por meio do programa Bolsa Educação Infantil. Como tem sido a implantação desse programa?

Júlio - O programa Bolsa Educação Infantil (Toda Criança na Escola) tem como objetivo colaborar com a universalização da oferta dessa etapa de ensino por meio de vagas indiretas, com o subsídio do Governo, em instituições educacionais parceiras, para as crianças de quatro e cinco anos, até o momento em que a Rede Pública de Ensino disponha de estrutura física suficiente para a totalidade desse atendimento. Contudo, há que se destacar que, até o ano de 2015, essa oferta não era obrigatória. A Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Distrital de Educação (PDE) estabeleceu a política pública de universalização desse atendimento. Para propiciar esse atendimento diretamente na Rede Pública de Ensino, o Governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria, vem enviando esforços para a construção do maior número possível de centros de educação da primeira infância (CEPIs).

17. RCC – Quanto à gestão do Secretário até o momento, qual a avaliação da execução das ações da Secretaria em consonância com o proposto pelo Planejamento Estratégico para a SEEDF para o período 2015-2018? Quais os desafios enfrentados e as expectativas?

Júlio - O Planejamento Estratégico da SEEDF para o período 2015-2018 é uma ferramenta gerencial utilizada com o propósito de auxiliar a gestão e assegurar que seus membros trabalhem em consonância e em direção a um mesmo objetivo. Esse documento – além de definir a visão, os valores e a função social da Secretaria – estabelece cinco objetivos estratégicos.

Quanto aos Objetivos Estratégicos 1 e 2, ampliar o atendimento das etapas e das modalidades de ensino, prioritariamente para a Educação infantil (0-5 anos), e democratizar o acesso à Rede Pública de Ensino, dentre as inúmeras ações realizadas, inclusive as referentes ao programa Bolsa Educação Infantil, anteriormente abordado, destaca-se a expansão da estrutura física da Rede Pública de Ensino por meio da entrega de 21 novos Centros de Educação Primeira Infância (CEPIs), destinados à oferta de educação infantil, além da conclusão de mais quatro novos CEPIs até o final deste ano. Um novo Centro de Educação Profissional Articulado (CEPA) está previsto para ser entregue no segundo semestre e estamos em processo licitatório destinado à construção de mais três novos CEPAs. Ainda há que se destacar o funcionamento, em 2016, de quatro novos Centros Interescolares de Língua (CILs) de modo a viabilizar a ampliação de 4.000 novas vagas e, por conseguinte,

a democratização de seu acesso aos estudantes de todas as localidades do Distrito Federal.

Quanto aos Objetivos Estratégicos 3 e 5 - promover a melhoria dos indicadores e implantar sistema de avaliação e monitoramento da Rede Pública de Ensino -, diversas ações foram desenvolvidas no sentido de aperfeiçoar a gestão local, intermediária e central das políticas públicas educacionais e, sobretudo, da prática pedagógica. A fim de aperfeiçoar a gestão e melhorar as condições de atendimento às necessidades e às especificidades de cada Coordenação Regional de Ensino e de suas Unidades Escolares, além de curso de formação na área específica de gestão, a Secretaria efetuou, em 2016, o maior repasse financeiro realizado pelo Programa de Descentralização de Recursos Financeiros – PDAF desde sua criação em 2007. Esse investimento visa, acima de tudo, a assegurar condições de ampliação da autonomia dessas unidades para realização de compras e serviços necessários ao pleno funcionamento de suas atividades, de aperfeiçoamento das ações pedagógicas nas escolas e, especialmente, de fortalecimento da gestão democrática.

Ressalta-se também a implantação e a ampliação do Simulado Enem, desenvolvido pela Secretaria por meio de parcerias com diversas instituições públicas e privadas. Em 2016, data da última aplicação, o simulado alcançou mais de 42 mil estudantes de 136 unidades escolares da Rede Pública de Ensino, e 50 instituições educacionais da Rede Privada de Ensino.


Quanto à ampliação do quadro de profissionais necessário ao atendimento da crescente demanda da Rede Pública de Ensino, até o mês de abril de 2017, houve nomeação de 748 de novos profissionais da educação e a abertura de concurso público destinado ao preenchimento de 800 vagas e 1.200 cadastro reserva na Carreira Magistério Público e 370 vagas e 530 cadastro reserva na Carreira Assistência à Educação.

Pelo que foi exposto aqui, de forma sucinta, e com base no acompanhamento das micro e macro ações desenvolvidas, e considerando ainda as limitações orçamentárias presentes na atual realidade do Governo do Distrito Federal, avalia-se positivamente a execução, ao longo da presente gestão, das políticas públicas educacionais pela Secretaria de Estado de Educação.

18. RCC – Por fim, em busca da melhoria da educação para o Sistema de Ensino público e privado, quais as perspectivas para o futuro do CEDF e da Educação no DF?

Júlio - Os desafios estão postos, mas a união de todas as instâncias em prol da melhoria da educação no Distrito é imprescindível para a consolidação das políticas públicas educacionais. ■

■ A História do Conselho de Educação do Distrito Federal

 Felipe Salomão Cardoso*
Cíntia Cristina Faulhaber**

Resumo: O artigo trata do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), em seu estado atual e nas transformações ao longo de sua história, com base em pesquisa documental no acervo do CEDF, num estudo de caso do tipo histórico-organizacional focado na vida da Instituição e conhecimento sobre a organização. Instituído em 1962, permaneceu em atividade contínua até a atualidade, com exceção à sua única ruptura durante os sete primeiros meses do ano de 1999. Perpassou, portanto, as três últimas Constituições (de 1946, 1967 e 1988). Para cada uma dessas Constituições, foi editada, no âmbito federal, uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cada uma acompanhada, posteriormente, por pelo menos um dos seis Regimentos do CEDF e complementada por diversas Resoluções. Até maio de 2017, reconduzidos ou não, houve 137 Conselheiros, entre os quais doze Presidentes. O Conselho também organizou quinze Conferências de Educadores do Distrito Federal, de 1966 a 2017, e funcionou em seis sedes diferentes, todas no Plano Piloto.

Palavras-chave: Conselho de Educação do Distrito Federal. Constituição Brasileira. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Regimento do Conselho de Educação do Distrito Federal. Lei de Gestão Democrática.

* Felipe Salomão Cardoso é graduado em Letras Português (2009) e Francês (2011) pela Universidade de Brasília, pós-graduando em Direito Educacional pela Escola de Magistratura do Distrito Federal. Ex-membro da Comissão para a implantação e a implementação do Diário de Classe Eletrônico na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – CODICEL. Assessor do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF.

** Cíntia Cristina Faulhaber é graduada em Letras – Inglês pelo Centro Universitário de Brasília (1992). Pós-graduada em Língua Portuguesa e em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Atualmente, é Secretária-Executiva do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF e Vice-Presidente Regional Centro-Oeste do Colegiado Nacional de Diretores e Secretários de Conselhos de Educação – CODISE.

Figura 1. Sessão de 11/04/2017, Sala Helena Reis, Edifício Phenicia, 10º andar.



Foto: Vladimir Luz/SEEDF.

1. O atual CEDF

1.1 O que é o CEDF?

O CEDF é definido no artigo 1º do seu Regimento e no artigo 14 da Lei de Gestão Democrática (Lei Distrital n.º 4.751, de 7 de fevereiro de 2012), em consonância com o artigo 244 da Lei Orgânica do Distrito Federal (com redação dada pela Emenda nº 79, de 31/07/14), a seguir transcrito¹:

Art. 244. O Conselho de Educação do Distrito Federal, órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva e de

assessoramento superior à Secretaria de Estado de Educação, incumbido de estabelecer normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, com atribuições e composição definidas em lei, tem seus membros nomeados pelo Governador do Distrito Federal, escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em educação, que representem os diversos níveis de ensino e os profissionais da educação pública e privada no Distrito Federal.

1.2 Quem compõe o CEDF?

O Conselho é composto por Conselheiros e por equipe técnica: os Conselheiros compõem a Plenária, as Câmaras e as Comissões; e a equipe técnica, a Secretaria-Executiva.

A Lei de Gestão Democrática de 2012 (Lei Distrital n.º 4.751/12) definiu a estrutura de dezesseis Conselheiros, em representação paritária, isto é, oito representantes da sociedade civil, e oito representantes da Secretaria de Educação, entre os quais metade são membros natos - enquanto ocupantes de cargos da Secretaria -, e outra metade é indicada pelo Secretário de Educação do Distrito Federal. O atual mandato dos Conselheiros é de quatro

Quadro 1. Estrutura do Conselho de Educação do Distrito Federal – 2017.

Colegiado		Conselheiro Presidente
Plenário	---	Álvaro Moreira Domingues Junior
Câmaras	<i>Câmara de Educação Básica - CEB</i>	Carlos Souza França de Sousa
	<i>Câmara de Educação Profissional - CEP</i>	Adilson Cesar de Araújo
	<i>Câmara de Educação Superior - CES</i>	Carmenísia Jacobina Aires
	<i>Câmara de Planejamento e Legislação de Normas - CPLN</i>	Fábio Pereira de Sousa
Comissões	<i>Permanentes</i> <i>Temporárias</i>	
Equipe técnica		Secretária-Executiva
Secretaria-Executiva	<i>Assessoria Técnica</i>	Cíntia Cristina Faulhaber
	<i>Assessoria Jurídica e de Legislação</i>	
	<i>Assistência de Câmaras e de Comissões</i>	
	<i>Assistência Administrativa</i>	
	<i>Setor de Apoio à Gestão</i>	
	<i>Setor de Editoração</i> <i>Setor de Documentação e Processamento de Dados</i>	

Fonte: CEDF.

anos, com renovação de seis Conselheiros a cada dois anos - em ambos casos, excluídos os membros natos -, permitida uma única recondução para o período imediatamente subsequente. O atual mandato para a Presidência, eleita pelos seus pares, é de dois anos, vedada a reeleição para o período subsequente. Os atuais Conselheiros e suas representações são conforme o quadro.

1.3 O que faz o CEDF?

Além de outras competências conferidas pelas legislações federal e distrital, o atual Regimento do CEDF enumera, em seu artigo 2º, dezessete competências, entre as quais se destacam: definir normas para organização e funcionamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal; aprovar matérias relativas ao credenciamento e ao reconhecimento de instituições educacionais, bem como à organização, à autorização de funcionamento e ao reconhecimento de cursos e de outras atividades; emitir parecer sobre questões concernentes à aplicação

da legislação educacional; assessorar o Secretário de Estado de Educação; desenvolver estudos sobre matéria educacional.

Formalmente, os três atos regimentais do Conselho de Educação do Distrito Federal são as Resoluções, os Pareceres e as Recomendações (Figuras 2 a 5).

Conforme o art. 12 do seu Regimento, “Resolução é ato normativo de caráter geral que versa sobre matérias de competência do Conselho de Educação do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, CEDF, 2014, p. 7).

Conforme o art. 13 do seu Regimento, “Parecer é a manifestação das Câmaras ou das Comissões e do Plenário sobre matérias que lhes sejam submetidas”. Os Pareceres são homologados pelo Secretário de Educação do Distrito Federal e publicados no órgão oficial do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, CEDF, 2014, p. 7-8). Os mais frequentes tratam de Credenciamento (Figura 3) ou Reconhecimento de instituições educacionais, e de Equivalência de Estudos realizados no exterior (Figura 4).

Quadro 2. Atuais Conselheiros e Instituições Representativas.

Conselheiro(a)	Representação	Mandato
José Eudes Oliveira Costa	<i>Entidade sindical representativa dos servidores da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal</i>	17/11/2015 a 17/11/2019
Carmenísia Jacobina Aires	<i>Instituição pública federal de ensino superior</i>	02/10/2013 a 02/10/2017
Adilson Cesar de Araújo	<i>Instituição pública federal de educação tecnológica</i>	17/11/2015 a 17/11/2019
Carlos Souza França	<i>Entidade sindical representativa dos professores em estabelecimentos particulares de ensino do Distrito Federal</i>	17/11/2015 a 17/11/2019
Álvaro Moreira Domingues Júnior	<i>Entidade sindical representativa das escolas particulares do Distrito Federal</i>	17/11/2015 a 17/11/2019
Fernando Rodrigues Figueiredo	<i>Entidade sindical representativa das instituições privadas de educação superior</i>	02/10/2013 a 02/10/2017
Marcos Francisco Melo Mourão	<i>Entidade representativa dos estudantes secundaristas do Distrito Federal</i>	02/10/2013 a 02/10/2017
Wijairo José da Costa Mendonça	<i>Entidade sindical representativa dos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal</i>	29/11/2016 a 05/11/2017
Daniel Damasceno Crepaldi	<i>Titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes pedagógicas para a implementação de políticas públicas da educação básica</i>	Nato
Fábio Pereira de Sousa	<i>Titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes para o planejamento e a implementação da avaliação educacional do Sistema de Ensino do Distrito Federal</i>	Nato
Cynthia Cibele Vieira	<i>Titular da unidade responsável pela inspeção, pelo acompanhamento e pelo controle da aplicação da legislação educacional e normas específicas do Sistema de Ensino do Distrito Federal</i>	Nato
Luiz Fernando de Lima Perez	<i>Titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formação continuada dos profissionais de educação</i>	Nato
Leda Gonçalves de Freitas	<i>Indicada pelo Secretário de Educação</i>	02/10/2013 a 02/10/2017
Luis Cláudio Megiorin	<i>Indicado pelo Secretário de Educação</i>	17/11/2015 a 17/11/2019
Mário Sérgio Mafra	<i>Indicado pelo Secretário de Educação</i>	17/11/2015 a 17/11/2019
Maria José Vieira Féres	<i>Indicada pelo Secretário de Educação</i>	02/10/2013 a 02/10/2017

Fonte: CEDF.

Figura 2. Resolução n.º1/2017-CEDF.



Fonte: CEDF.

Figura 3. Parecer de Credenciamento.



Fonte: CEDF.

Figura 4. Parecer de Equivalência de Estudos.



Fonte: CEDF.

Figura 5. Recomendação n.º 1/2013.



Fonte: CEDF.

Conforme o art. 14 do seu Regimento, “Recomendação é o ato oriundo de estudo e pesquisa, proposto por um ou mais Conselheiros, que não tem caráter normativo e visa à melhoria da qualidade da educação” (DISTRITO FEDERAL, CEDF, 2014, p. 8).

Figura 6. Sessão de 23/05/2017, Sala Helena Reis, Edifício Phenícia, 10º andar.



Foto: Vladimir Luz/SEEDF.

Também é pauta constante do Conselho a análise de normas distritais, a serem enviadas à Câmara Legislativa, em leis de iniciativa do Executivo, entre as quais destacam-se a nova Lei de Gestão Democrática, a Lei do Sistema de Ensino do Distrito Federal e a Lei de Responsabilidade Educacional.

1.4. Quando e onde o CEDF se reúne?

De costume, as sessões ordinárias do Conselho acontecem às terças-feiras, às 14h, na Sala Helena Reis, Sede I da SEEDF - Edifício Phenícia, Setor Bancário Norte -, quando são deliberadas as matérias das Câmaras, da Plenária e, quando formadas, das Comissões.

2. Histórico do CEDF

2.1 O Surgimento dos Conselhos de Educação no Brasil

Considera-se como primeiro marco histórico, para o surgimento dos Conselhos de Educação no Brasil, o *Ato Adicional* [à Constituição de 1824] *de 1834*, ainda no período regencial, que instituiu a monarquia federativa e transferiu às Províncias a responsabilidade pela instrução primária e secundária, exceção feita ao Município da Corte - Rio de Janeiro, responsável pela instrução superior. A criação de Conselhos no Brasil seguiu o modelo português que, em sete de setembro de 1835 (ou seja, um ano após o referido *Ato Adicional*), havia criado seu Conselho Superior de Instrução Pública (BORDIGNON, 2012).

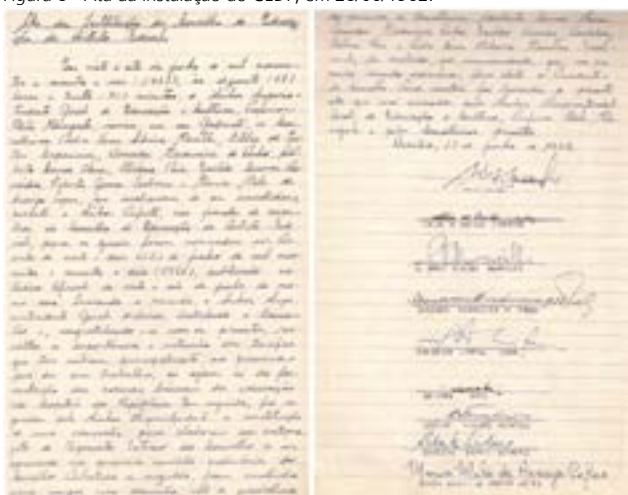
No âmbito municipal, o primeiro Conselho Educacional foi o *Conselho Director*, instituído em 1854 pelo Decreto nº 1.331-A, que reformava o ensino primário e secundário no Município da Corte do Rio de Janeiro. Com a rubrica do Imperador, embora municipal,

Figura 7. DOU de 26/06/1962, nomeação dos primeiros Conselheiros.



Fonte: Acervo do CEDF.

Figura 8 - Ata da instalação do CEDF, em 28/06/1962.



Fonte: Acervo do CEDF.

o Decreto previa poucas atribuições de alcance em todo o Império.

No âmbito nacional, após criados por Decreto, mas não implantados, o primeiro Conselho foi criado efetivamente em 1911 pelo Decreto n.º 8.659, de 05/04/1911, o Conselho Superior de Ensino (CSE). Após, foram constituídos, em substituição, o Conselho Nacional de Ensino - CNE (1925 e 1931), o Conselho Federal de Ensino - CFE (1961) e novamente o Conselho Nacional de Ensino - CNE (1994) (BORDIGNON, 2012).

No âmbito estadual, o primeiro registro é anterior aos nacionais e municipais: o *Conselho de Instrução* Pública da Bahia em 1842. É seguido do Conselho Director da *Instrução Primária de Alagoas* em 1906 e do Conselho de Educação do Rio Grande do Sul em 1935. Porém, os Conselhos Estaduais de Educação, embora previstos na Constituição de 1934, só foram efetivamente instituídos sob a Constituição de 1946 pela primeira LDB (Lei n.º 4.024/61, federal). Assim, foram criados e instalados de 1962 a 1965, entre os quais, o Conselho de Educação do Distrito Federal (BORDIGNON, 2012).

2.2 O CEDF sob a Constituição de 1946

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, previa, no artigo 171: “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino”, na proposta de descentralização administrativa dos sistemas de ensino do Brasil. Quinze anos após, foi editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), a qual cria os Conselhos Estaduais de Educação, transferindo às unidades federadas responsabilidade pelo funcionamento de boa parte dos sistemas de ensino da União, via Ministério da Educação, com especial destaque para o ensino médio.

Dessa forma, o Conselho Federal de Educação e os três primeiros Conselhos Estaduais foram criados e instalados já em 1962 (ano seguinte à primeira LDB): Amazonas, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Os demais Conselhos Estaduais surgiram de 1963 a 1965, sendo os últimos do Paraná e do Rio Grande do Sul (FAULHABER, 2012). Embora, na época, o Distrito Federal fosse Município - o que permaneceu até a Constituição de 1988 -, seu Conselho foi constituído com as atribuições consignadas aos estados.

O Conselho de Educação do Distrito Federal é instituído pelo Decreto nº171 de 7 de março de 1962, da então prefeitura do Distrito Federal. E, cerca de três meses e meio depois, o Decreto de 22 de junho de 1962 nomeia seus primeiros Conselheiros (Figura 7).

O Conselho de Educação do Distrito Federal foi instalado em 28 de junho de 1962 (quinta-feira), em reunião no gabinete do Superintendente Geral de Educação e Cultura do DF, Dr. Heli Menegale, estando presentes os Conselheiros investidos no mesmo dia pelo Prefeito, momentos antes. Na instalação, formou-se a comissão para preparar o primeiro Regimento.

Assim, o Conselho funcionou primeiramente no Edifício Sede do Ministério da Educação - MEC (2º andar, Bloco I da Esplanada dos Ministérios), onde, em 6 de agosto de 1962 (segunda-feira) - 39 dias após sua instalação -, ocorreu sua primeira sessão ordinária, sob a presidência do novo Superintendente Geral de Educação e Cultura, Dr. Paulo Nogueira Batista.

Nessa primeira sessão, foi aprovado o primeiro Regimento do Conselho, constando, no dia seguinte, do Decreto Distrital nº 204, de 07/08/1962.

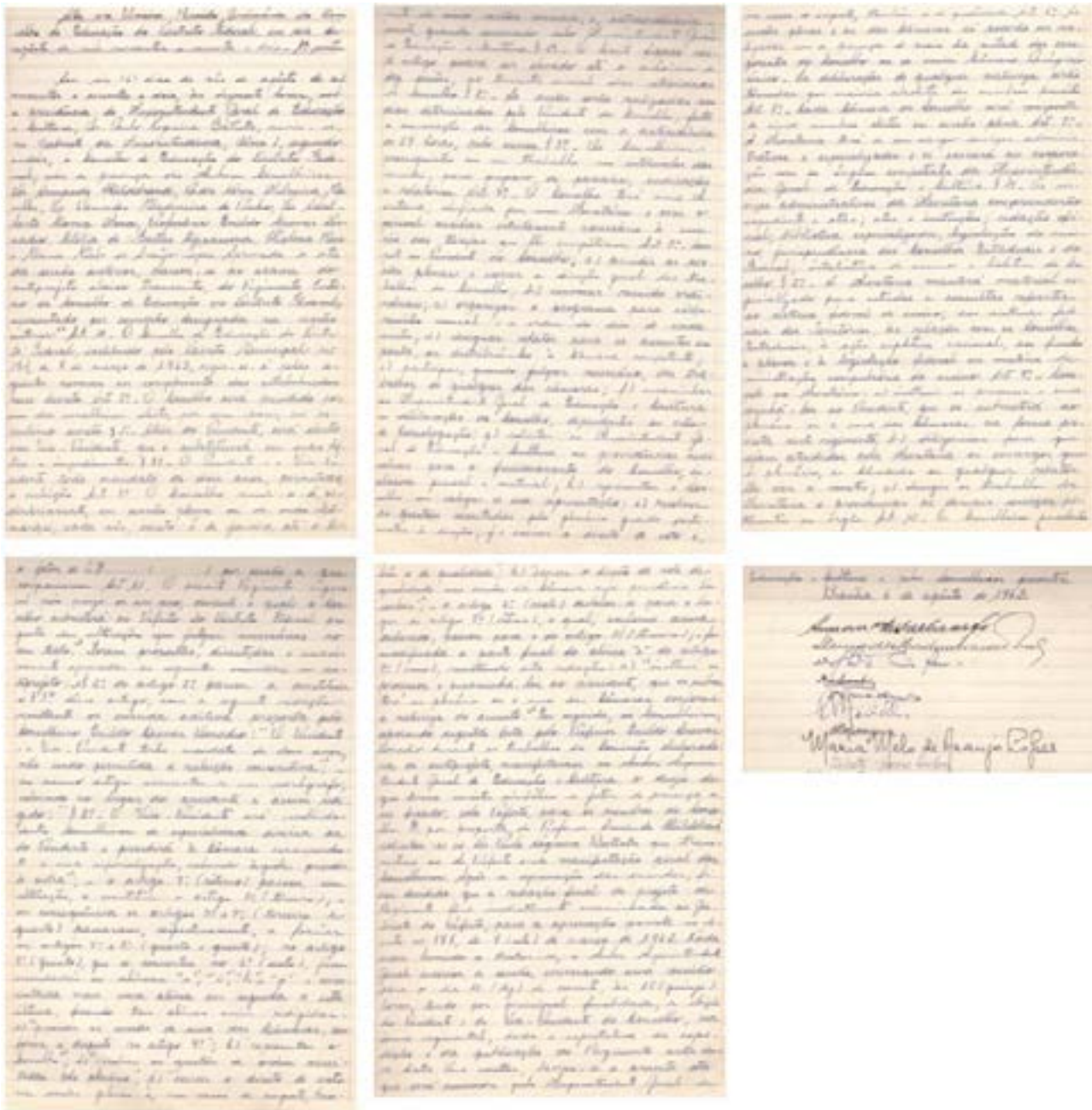
O primeiro Regimento do CEDF estabelecia nove Conselheiros, representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, para mandato de seis anos. A cada dois anos, cessava o mandato de um terço dos membros, e a recondução era permitida por única vez. O Presidente e o Vice-Presidente eram eleitos pelos seus pares para mandato de dois anos, vedada a reeleição consecutiva.

Figura 9. I Sede: MEC, 2º andar, Bloco I da Esplanada dos Ministérios.



Fonte: Vladimir Luz/SEEDF.

Figura 10. Ata da primeira Sessão Ordinária.



Fonte: Acervo do CEDF.

Em 10 de agosto de 1962, isto é, na sexta-feira da semana da primeira sessão, também no MEC, foram eleitos o primeiro Presidente e a primeira Vice-Presidente do Conselho, respectivamente, Dr. Armando Hildebrand (Figura 11) e Profª. Helena Reis (Figura 14), para o biênio seguinte, isto é, de 10/08/1962 a 19/10/1964.

No mesmo ano de 1962, a partir do mesmo mês de agosto, o Conselho passou a funcionar em sua segunda sede, no Setor Bancário Sul, Edifício Seguradoras, 12º andar (Figura 12).

Uma das primeiras atribuições do CEDF foi estudar e

Figura 11. Pres. Armando Hildebrand.



Fonte: Acervo CEDF.

Figura 13. Pres. Adalberto Corrêa Sena.



Fonte: Acervo CEDF.

Figura 14. Conselheira Helena Reis.



Fonte: Acervo CEDF.

baixar normas para aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (a primeira) ao Sistema de Ensino do Distrito Federal.

Dessa forma, em 22 de outubro do mesmo ano (1962), foi aprovada a primeira Indicação, n.º 1, que dispõe sobre exames de madureza; e em 07 de dezembro do mesmo ano (1962), foi aprovada a Indicação n.º 2, que trata da estrutura e orientação de cursos noturnos de grau médio.

Uma das primeiras atribuições do CEDF foi estudar e baixar normas para aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (a primeira) ao Sistema de Ensino do Distrito Federal.

Em meio a tais datas, no segundo semestre de 1962, também foram aprovados os cinco primeiros Pareceres. Quatro deles eram de caráter geral e normativo: transferências de alunos e adaptação de currículos, exames de suficiência para registro de professor de ensino primário particular, realização de exames de madureza, e sugestões para critérios de avaliação do rendimento escolar.

Figura 12. II Sede: Edifício Seguradoras, Setor Bancário Sul.



Fonte: Vladimir Luz/SEEDF.

2.3 O CEDF no período militar e sob a Constituição de 1967

No primeiro ano do período militar, 1964, foi eleito o segundo Presidente do Conselho, o Conselheiro Adalberto Corrêa Sena (Figura 13), que o presidiu pelo biênio de 19/10/1964 a 27/06/1966. No final do mesmo ano de sua eleição, a Lei Federal n.º 4.545, de 10 de dezembro de 1964, reestruturou o DF e tornou o Conselho de Educação órgão integrante da sua administração.

No ano seguinte, 1965, o CEDF passou a funcionar em sua terceira sede, no Edifício Pioneiras Sociais - anteriormente denominado Edifício Sarah Kubitschek -, no Setor Médico Hospitalar Sul (Figura 15). Primeiramente no 7º andar, depois no 8º. Nesse mesmo ano, a Sala de reuniões passa a ser chamada de "Sala Helena Reis", a partir de 28 de maio de 1965, após o falecimento da Conselheira em 20/05/1965, no exercício do mandato.

Ainda em 1965, o Decreto da Prefeitura do Distrito Federal n.º 403, de 27/04/65 dispôs sobre a elaboração, nomenclatura e classificação dos atos oficiais do CEDF. Pelo Decreto, os atos normativos do Conselho, denominados Indicação, passam a ser chamados de Resolução. Ao todo, houve 12

Figura 15. III Sede: Edifício Pioneiras Sociais (antigo Edifício Sarah Kubitschek), Setor Médico Hospitalar Sul.



Foto: Vladimir Luz/SEEDF.

Indicações, sendo a última de 28/02/66 (ano seguinte a esse Decreto), a qual dispõe sobre a organização do ensino médio.

No ano seguinte (1966), foi baixado, também de âmbito distrital, o Decreto n.º 482, de 14 de janeiro de 1966, que ratificou, com algumas alterações, a constituição e as competências do CEDF, que passou a contar, para o seu funcionamento, com três suplentes dos membros efetivos. Aos suplentes, era assegurado o comparecimento a todas as sessões do Conselho e das Câmaras a que pertencessem, a participação nos trabalhos, bem como a percepção do *jeton*² de comparecimento. Ademais, foram incluídas entre as competências do Conselho a publicação de um boletim próprio e a promoção anual da Conferência de Educadores do Distrito Federal. A primeira Conferência aconteceu no mesmo ano (1966), com o tema *Problemática da Educação no Distrito Federal*. Ao todo, nos anos seguintes, hou-

Figura 16. Pres. Clélia de Freitas Capanema.



Fonte: Acervo CEDF.

Figura 17. IV Sede: Edifício Venâncio IV, Setor Comercial Sul.



Foto: Vladimir Luz/SEEDF.

ve 14 Conferências organizadas pelo Conselho, até 2006, com temas próprios.

Na esteira das mudanças, também no mesmo ano (1966), foi aprovado o segundo Regimento do Conselho - que vigorou por nove anos -, aprovado pelo Decreto Distrital n.º 500, de 29 de março de 1966. Sob o novo Regimento, foi eleita a terceira Presidente do Conselho, a Conselheira Clélia de Freitas Capanema (Figura 16), presidindo pelos próximos oito anos, de 27/06/1966 a 27/05/1974.

Em 1967, é promulgada a nova Constituição, sob o regime militar, ano a partir do qual o Conselho funcionou em sua quarta sede, no Setor

Comercial Sul, Edifício Venâncio IV, 5º andar (Figura 17). Nesse ano também ocorreu a II Conferência de Educadores do Distrito Federal, com os temas *A Escola Comunitária e o Engajamento da Educação no Processo de Desenvolvimento Econômico, Social e Político, Formação do professor e Assistência sistemática aos que ultrapassaram a idade regular de frequência à escola*.

No ano seguinte, em 1968, ocorreu a III Conferência, de Educadores do Distrito Federal, com os temas *Programa Estratégico de Desenvolvimento Social e Econômico do Governo, Diretrizes para o Levantamento de Diagnóstico para um Plano de Educação, Problemática da Escola Primária Brasileira vista pela E.A.T.E.P., Perspectivas e Implicações da "Operação Escola", Planejar o Ensino, Atividades da Coordenação de Educação Primária em 1968 e perspectivas para 1969, e Atividades da Coordenação de Educação Média em 1968 e perspectivas para 1969*.

No início do ano seguinte, em 11 de fevereiro de 1969, no âmbito federal, é publicado o Decreto-Lei n.º 464/69, que aumenta o número de atos do Conselho Federal de Educação dependentes da homologação do Ministro da Educação, o que se estendeu também para os Conselhos Estaduais de Educação.

No mesmo ano, também no âmbito federal, é publicado o Decreto-Lei n.º 532, de 16/04/69, que delega aos Conselhos de Educação competência para decidir sobre a fixação e o reajuste de anuidades escolares, taxas e demais contribuições correspondentes aos serviços educacionais. Era anteriormente uma atribuição delegada à Superintendência Nacional do Abastecimento - SUNAB. Para tanto, o Decreto-Lei determina a criação de uma Comissão de Encargos Educacionais - CENE, junto aos Conselhos de Educação, com a finalidade específica de promover pesquisas, análise e avaliação do comportamento dos preços, na área de encargos educacionais, de modo a estabelecer bases que permitissem a fixação e o reajuste de anuidades, taxas e demais contribuições escolares. No DF, a Comissão de Encargos Educacionais é instalada no mesmo ano, em 18/11/69, data de sua primeira reunião. Era presidida por um Conselheiro - indicado pelo Presidente do CEDF e aprovado pelo Plenário -, e composta por membros indicados pelas entidades relacionadas no referido Decreto-Lei (n.º 532), entre os quais, representantes da SUNAB, de estabelecimentos de ensino, dos professores, dos pais de família, e, ainda, no DF, do órgão de inspeção. Para tanto, foi necessário alterar o artigo 6º do (segundo) Regimento do CEDF, o que se deu no início do ano seguinte, pelo Decreto Distrital n.º 1.277, de 23 de janeiro de 1970. A Comissão de Encargos Educacionais atuou pelos 21 anos seguintes, aproximadamente.

Cerca de um mês após o referido Decreto, o Conselho baixou a Resolução n.º 7/70, aprovada em 2 de

Conselheiros Presidentes
Eudaldo Silva Lima
Gildo Willadino
José Teixeira da Costa Nazareth
Júlio Gregório Filho
Maria de Lourdes Pereira de Souza
Paulo Barbosa de Sousa

Fonte: CEDF.

março de 1970, a qual instrui as escolas particulares sobre como deveriam propor suas anuidades. Dessa forma, a partir de então, o CEDF passou a aprovar as anuidades escolares, ouvida a Comissão de Encargos Educacionais, que emitia Parecer para deliberação do Colegiado. Nesse mesmo ano (1970), o Conselho promove a IV Conferência de Educadores do Distrito Federal, com o tema *Pressupostos da Reforma do Ensino*.

2.3.1 A segunda LDB, de 1971

No ano seguinte, em 1971, dez anos após a primeira, é publicada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 5.692/71, federal), sob a égide da nova Constituição de 1967. Entre as mudanças, reformou os antigos ensinos primário e médio, trazendo nova nomenclatura - ensino de 1º e 2º graus -, também com nova estrutura e novo funcionamento do sistema educacional.

Ademais, o artigo 71 da nova LDB (Lei n.º 5.692/71) permitia aos Conselhos Estaduais de Educação delegar parte de suas atribuições a Conselhos Municipais. Assim, a partir da década de 70, alguns municípios criaram seus próprios Conselhos Municipais (BORDIGNON, 2012).

Apesar disso, as normas do CEDF anteriormente baixadas (Indicações, Resoluções e Pareceres), de caráter geral, permaneceram em vigor. No entanto, o Conselho adotou e recomendou cautela durante o período de transição em que teria de manter os dois sistemas - um de cada LDB. Dessa forma, em 27 de setembro de 1971, a Presidência do CEDF incumbiu às Câmaras e Comissões a realização de estudos visando à regulamentação do Sistema de Ensino do Distrito Federal, à luz da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ainda no ano da publicação da "nova" LDB (1971), pelo Parecer n.º 133/71-CEDF, foi aprovado o Planejamento Prévio para Implantação do Ensino de 1º e 2º Graus, previsto no artigo 72 da nova LDB. E, no ano seguinte, pelo Parecer n.º 31/72, foi aprovado o plano de implantação do regime instituído pela mesma Lei. Estes planos referiam-se à rede pública de ensino; e, com referência à rede privada, o CEDF apreciava cada

Figura 18. V Sede: Edifício Anexo do Palácio do Buriti.



Fonte: Vladimir Luz/SEEDF.

caso que chegava ao seu exame, permitindo que cada escola elaborasse, com mais liberdade, seus regimentos e currículos. Enquanto isso, era estudada a regulamentação da lei para o DF em um único documento.

No mesmo ano (1972), o Decreto n.º 2.030, de 3 de agosto de 1972, autoriza a recondução dos membros do CEDF por mais de uma vez - desde o primeiro Regimento, era permitida uma única recondução. Nesse mesmo ano (1972), foi realizada a V Conferência de Educadores do Distrito Federal, com o tema *Currículo para o Ensino de 1º Grau, segundo a Lei 5.692/71* [nova LDB].

No início do ano seguinte, em 4 de abril de 1973, o Conselho muda-se para sua quinta sede, isto é, para o Edifício Anexo do Palácio do Buriti, no 9º andar (Figura 18).

No final do mesmo ano (1973), a Lei Federal n.º 5.931, de 1º de novembro de 1973, reestrutura o CEDF, que passa a ter doze membros (eram nove, desde sua fundação). Essa lei federal é regulamentada, no ano seguinte (1974), pelo Decreto Distrital n.º 2.608, de 14 de março de 1974, o qual transformou em Conselheiros os três cargos de suplente. Porém, são mantidos (desde o primeiro Regimento) o mandato de seis anos e a renovação de um terço dos membros a cada três anos.

Cinco dias após o referido Decreto Distrital, ou seja, em 19/03/74, foi homologada a Resolução n.º 1/74-CEDF, aprovada pelo Conselho em 04/01/74 (dois meses e meio antes). A Resolução estabeleceu normas sobre a estrutura e o funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, de acordo com a nova LDB (Lei n.º 5.692/71). Com pequenas alterações, a Resolução permaneceu em vigor por 14 anos.

No ano de 1974, também foi eleita para a Presidência a Conselheira Anna Bernardes da Silveira Rocha (Figura 19), pelos próximos 5 anos, de 27/05/1974 a 30/07/1979.

No mesmo ano de 1974 ocorreu a VI Conferência de Educadores do Distrito Federal, com o tema *Estudo da Resolução n.º 1/74-CEDF, que estabelece normas sobre a estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus para o Distrito Federal*.

Figura 19. Pres. Anna Bernardes da Silveira Rocha.



Fonte: Acervo CEDF.

Figura 20. Pres. Gildo Willadino.



Fonte: Acervo CEDF.

No ano seguinte, em 1975, entra em vigor o terceiro Regimento do CEDF, aprovado pelo Decreto Distrital n.º 2.894, de 13 de maio de 1975. O Regimento atualizou as competências do Conselho, de acordo com os dispositivos da nova LDB (Lei n.º 5.692/71).

Nesse mesmo ano, destaca-se o Parecer n.º 37/75-CEDF, de 14 de julho de 1975, relatado pela Presidente Anna Bernardes, acerca dos acontecimentos que se seguem. No regime da LDB de 1961 (Lei n.º 4.024/61) e da Lei n.º 5.540/68 (que trata do ensino superior), ambas leis federais, o CEDF aprovava a criação dos Cursos de Direção de Escola Elementar e de Orientação de Educação Primária e Pré-Primária, em nível superior, mantidos pelo Poder Público do Distrito Federal. Contudo, os cursos não tiveram continuidade no Sistema de Ensino do Distrito Federal, tendo sido absorvidos pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, transformados no Curso de Pedagogia, em consequência de entendimentos entre o Secretário de Educação e o Reitor à época. Assim, o Parecer garante aos concluintes do curso todos os direitos e prerrogativas inerentes, com validade regional para o Distrito Federal.

Nos anos seguintes, em 1976 e 1977, ocorreram, respectivamente, a VII Conferência de Educadores do Distrito Federal, com o tema *Experiência de Descentralização das Atividades Pedagógicas e Administrativas da Fundação Educacional do Distrito Federal*, e a VIII Conferência de Educadores do Distrito Federal, com o tema *Integração Escola/Comunidade*.

Em 1978, a Resolução n.º 9, de 24 de novembro de 1978, do Conselho Federal de Educação determinou que, a partir daquele ano, a equivalência de cursos, em substituição à prova de conclusão do ensino de 2º grau para fins de matrícula em curso superior, deverá ser declarada por decisão do Conselho Estadual de Educação

competente. No Distrito Federal, a equivalência de cursos será implementada cerca de dois anos após, ou seja, em 1980, pela Resolução n.º 3/80-CEDF, que dispõe sobre a declaração de equivalências de cursos realizados no exterior aos de 2º grau do Sistema de Ensino do Distrito Federal. A partir de então (1980), até a atualidade, o CEDF é responsável pela declaração de equivalência de estudos realizados no exterior, relativamente ao Sistema de Ensino do Distrito Federal.

Nesse entretanto, em 1979, o Conselheiro Gildo Willadino (Figura 20) é eleito Presidente do CEDF, presidindo pelos próximos 10 anos, de 30/07/1979 a 19/10/1989.

Novamente em 1980, destaca-se a Portaria n.º 17/SEDF, de 07 de julho de 1980, ouvido o Conselho de Educação (pelos Pareceres n.º 107/79-CEDF e 06/80-CEDF), a qual reconhece os Estabelecimentos Oficiais de Ensino, mantidos pela então Fundação Educacional do Distrito Federal, entidade integrante da Administração Descentralizada, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal.

De relevância histórica, a referida Portaria elenca as 349 escolas públicas existentes em 1980, com seus nomes e endereço à época. Atualmente, há 662 escolas públicas no DF, conforme Censo Escolar 2016, excluídas as 100 escolas da Rede Particular Conveniada - as quais são, quase em totalidade, de educação infantil (em 94 delas).

Em 1981 e em 1985, ocorreram, respectivamente, a IX Conferência de Educadores do Distrito Federal, com o tema *Integração Comunitária das Pessoas Deficientes*, e a X Conferência de Educadores do Distrito Federal, com o tema *O Desafio do Ensino Supletivo no Distrito Federal*.

Em 1987, em âmbito distrital, o Decreto n.º 10.115, de 28 de janeiro de 1987 ratifica a alteração no artigo 3º do Regimento do Conselho. Assim, o mandato dos Conselheiros deixa de ser seis anos (como era desde sua fundação) e passa a ser quatro, o que dura até os dias atuais.

2.4 O CEDF sob Constituição de 1988

No Distrito Federal, encerrado o período militar, o primeiro Governador na Nova República (VI) foi José Aparecido de Oliveira (de 1985 a 1988), é nomeado pelo recém eleito Presidente da República José Sarney.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é então promulgada. Nela, pela primeira vez na

história das Constituições brasileiras, constou expressa, como princípio, a *gestão democrática de ensino*, em seu artigo 206, inciso VI.

No ano seguinte à Constituinte, em 1989, o Conselheiro Carlos Fernando Mathias de Souza (Figura 21) é eleito Presidente do CEDF, e o preside pelos próximos 5 anos, de 23/10/1989 a 30/12/1994.

Em 1991, após cerca de 21 anos de trabalhos, a Comissão de Encargos Educacionais - CENE é extinta pela Lei Federal n.º 8.170, de 17 de janeiro de 1991, a qual revoga o supracitado Decreto-Lei n.º 532, de 16/04/69 (que a criou) e retira dos Conselheiros de Educação a competência para decidir sobre a matéria.

Também em 1991, antecipadamente à ECO-92, ocorreu a XI Conferência de Educadores do Distrito Federal, com o tema *Educação Ambiental no Distrito Federal*.

No dia 8 de junho de 1993, a Lei Orgânica do Distrito Federal é promulgada, e publicada no DODF no dia seguinte (09/06/93).

Em 1994, a Conselheira Clélia de Freitas Capanema é novamente eleita Presidente do Conselho, embora tenha presidido, então, por pouco mais de três meses - de 30/12/1994 a 05/03/1995. Dessa forma, em 1995, a Conselheira Josephina Desounet Baiocchi (Figura 22) é eleita e preside o Conselho pelos próximos quatro anos, de 05/03/1995 a 06/01/1999.

2.4.1 A terceira e atual LDB, de 1996

No ano seguinte, em 20/12/1996, sob a égide da nova Constituição de 1988, surge a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei n.º 9.394/96, federal), que altera a LDB anterior (Lei n.º 5.692/71). De imediato, o CEDF iniciou seus estudos com vistas à sua aplicação no Distrito Federal. A nova LDB também regulamenta a Gestão Democrática, em consonância com a Constituição de 1988, e, em seu artigo 12, a Proposta Pedagógica das escolas: "Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica".

A nova LDB também cria os Conselhos Municipais de Educação, na forma atual e com funções próprias, uma vez que, a partir da Constituição de 1988, os Municípios passaram a ser entes federados - embora já houvesse Conselhos Municipais desde a década de 70, conforme citado, com base no artigo 71 da LDB anterior (Lei n.º 5.692/71), que permitia aos Conselhos

Figura 21. Pres. Carlos Fernando Mathias de Souza.



Fonte: Acervo CEDF.

Figura 22. Pres. Josephina Desounet Baiocchi.



Fonte: Acervo CEDF.

Estaduais delegar parte de suas atribuições a Conselhos Municipais (BORDIGNON, 2012).

Pela nova LDB, o Distrito Federal acumulou as competências em educação atribuídas aos estados e aos municípios, conforme o parágrafo único do seu artigo 10. Dessa forma, o CEDF não sofreu impacto pelo fato do Município ser novo ente federado, pois continuou reunindo competências de estado e Município, embora tenha sido instituído, desde o início, como equivalente a estado. Sinal disso é que, atualmente, o CEDF participa como membro efetivo do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), mas não da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UCME) (BORDIGNON, 2012).

Em 1997, ano seguinte à publicação da nova LDB, e também nos anos seguintes, o Conselho aprovou uma série de atos para atender aos dispositivos da nova LDB. Destacam-se: a Resolução n.º 2/97-CEDF, de 14 de abril de 1997, acerca da equivalência de estudos ajustada à nova LDB (pois há quase vinte anos já é matéria do Conselho, conforme a supracitada Resolução n.º 3/80-CEDF, em conformidade com a Resolução n.º 9/78-CNE); em 3 de julho de 1997, o Parecer n.º 144/97-CEDF, orientando o Sistema de Ensino do DF quanto ao imediato cumprimento dos dispositivos autoaplicáveis da nova LDB, na forma definida pelo Conselho; e a Resolução n.º 3/97-CEDF, de 08/12/97, que estabelece normas preliminares para a implantação da nova LDB - Lei n.º 9.394/96.

2.4.2 A única ruptura do CEDF, em 1999

Em 1998, último ano do mandato do Governador Cristovam Buarque, o Conselho é novamente reestruturado, desta vez pela Lei n.º 1.868, de 19 de janeiro de 1998, regulamentada seis meses depois pelo Decreto

n.º 19.441, de 21/07/1998 - ambos normativos distritais. Dessa forma, as representações no Conselho são alteradas, mas o número de Conselheiros mantém-se doze, bem como é mantido o mandatos de 4 anos. O artigo 4º da referida Lei estabelece que um novo Regimento deverá ser aprovado no prazo de 120 dias, e, com sua vigência, os mandatos dos então Conselheiros cessariam em dez dias, mesmo prazo para que o Governador nomeasse novos Conselheiros.

Dessa forma, em conformidade, um novo Regimento - o quarto do Conselho - é elaborado naquele ano (1998), tendo sido aprovado, na véspera de natal, pelo Decreto Distrital n.º 19.950, de 24 de dezembro de 1998 (Figura 23). Assim, de acordo com a lei, os mandatos foram extintos e novos Conselheiros foram nomeados três dias antes do término do mandato do Governador. Entretanto, esse Regimento (quarto) não chegou a vigorar.

Figura 23. DODF de 28/12/1998.



Fonte: www.tc.df.gov.br

Em 1º de janeiro de 1999, iniciou-se o mandato do novo Governador Joaquim Roriz; e, embora nomeados, os novos Conselheiros - indicados no governo anterior - não chegaram a ser empossados. Dessa forma, sem sessões, o Conselho ficou com suas atividades interrompidas pelos primeiros sete meses desse ano (1999).

Nesse período, ainda no início de 1999, o artigo 244 da Lei Orgânica do Distrito Federal, que define o CEDF, é alterado pela Emenda n.º 28 de 1999, publicada no dia 11/02/1999. Também referida pela Emenda, deixa de ser competência privativa da Câmara Legislativa referendar a escolha pelo Executivo de metade dos membros do Conselho de Educação.

Em meados do mesmo ano (1999), no âmbito distrital, a Lei n.º 2.383, de 20/05/1999, reestruturou novamente o Conselho, que passou a ser constituído, então, por dezoito conselheiros, definidas as representações, sendo quatro membros natos. Os mandatos continuaram de quatro anos, sendo permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente, mas agora com renovação de metade do Conselho a cada dois anos.

Então, após sete meses de interrupção, o CEDF é reinstalado no dia 3 de agosto de 1999. É eleito seu

novo Presidente, Padre Décio Batista Teixeira (Figura 24), que preside o Conselho pelos próximos quatro anos, de 11/08/1999 a 02/09/2003.

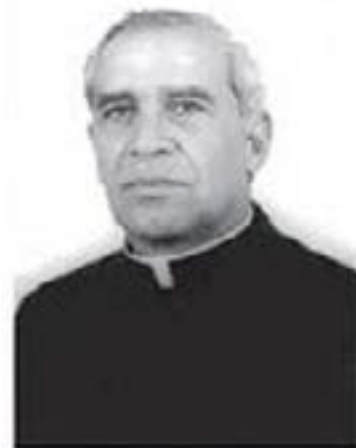
É, assim, elaborado novo Regimento - o quinto do Conselho -, o qual é aprovado pelo Decreto Distrital n.º 20.551, de 3 de setembro de 1999, mantida a

estrutura da citada Lei n.º 2.383, de 20/05/1999.

Mantém-se, pois, o princípio da paridade de indicações: metade do governo e metade da sociedade civil - modelo adotado no Conselho Nacional de Educação de 1994. Porém, os quatro cargos comissionados da SEEDF (membros natos) constavam na cota da sociedade civil, o que somente foi ajustado por reformulação em 2011, incluindo-os na do governo (BORDIGNON, 2012). Portanto, o Regimento anterior - o quarto, de 1998 - não chegou a ser executado, conforme mencionado.

Ainda em 1999, em setembro, no âmbito do Distrito Federal, é publicada a primeira Lei de Gestão Democrática - Lei Complementar n.º 247, de 30/09/1999 -, que dispõe sobre a gestão democrática nas unidades escolares da rede pública, em atendimento ao artigo 206, inciso VI, da Constituição de 1988. Também em 1999, o Conselho Nacional de Educação aprova as diversas Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, o CEDF baixou Resoluções complementares para o seu sistema, até 2002, atendendo aos dois regulamentos citados, entre as quais destacam-se: Resolução n.º 1/99-CEDF, de 10/11/99, que dispõe sobre a formação de professores em Curso Normal de Nível Médio, para a Educação Infantil e para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; Resolução n.º 1/2000-CEDF, de 15/03/2000, que dispõe sobre a Educação Profissional de Nível Técnico; Resolução n.º 2/2000-CEDF, de 10/05/2000, que regulamenta as funções do Conselho Escolar das escolas públicas; Resolução n.º 1/2001-CEDF, de 13/06/2001, que altera a redação dos artigos 31, 32 e 35 da Resolução n.º 2/98-CEDF e dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos; Resolução n.º 1/2002-CEDF, de 12/03/2002, que dispõe sobre o credenciamento e autorização de funcionamento de instituições que oferecem ou pretendem oferecer cursos

Figura 24. Pres. Padre Décio Batista Teixeira.



Fonte: Acervo CEDF.

Figura 25. Pres. Luiz Otávio da Justa Neves.



Fonte: Acervo CEDF.

Figura 26. Pres. Nilton Alves Ferreira.



Fonte: Acervo CEDF.

experimentais bilíngues, correspondentes à Educação Básica; Resolução n.º 2/2002-CEDF, que dispõe sobre estágio na Educação Profissional e no Ensino Médio.

Nesse meio-tempo, em agosto de 2000, o Conselho, ainda na mesma sede (a quinta: Anexo do Palácio do Buriti, desde 1973), muda-se do 9º andar para o 8º. No mesmo ano (2000) também acontece a XII Conferência de Educadores do Distrito Federal, com o tema *Anísio Teixeira e a Educação Brasileira*. Ademais, a partir de meados de 2000, por acúmulo de ações de natureza executiva e não normativas, o Conselho, por iniciativa da Presidência, promoveu reuniões com os Presidentes de Câmaras e desenvolveu estudos sobre a natureza e o perfil dos Conselhos de Educação, com vistas a uma nova dinâmica de funcionamento. Esses estudos serão posteriormente formalizados em 2002 (pelo Parecer n.º 143/2002-CEDF, adiante citado).

Antes, porém, em 2001, é instituída a Comissão de Educação Superior, para estudo, encaminhamento e deliberação, com trabalhos voltados também para a criação de escola superior mantida pelo Poder Público do Distrito Federal.

No ano seguinte, em 2002, é editada a segunda Lei de Gestão Democrática, no âmbito do Distrito Federal (Lei n.º 3.086, de 05 de dezembro de 2002), regulamentada pelo Decreto Distrital n.º 23.440/2002. A nova lei revoga completamente a anterior (de 1999).

No mesmo ano (2002), para a comemoração do aniversário do Conselho, a Resolução n.º 3/2002-CEDF instituiu o Diploma “40 Anos do CEDF”, destinado a homenagear todos aqueles que nos 40 anos participaram da construção da educação no Distrito Federal, na condição de Conselheiro ou de servidor do Colegiado.

Também em 2002, fruto de reflexões sobre o papel dos Conselhos de Educação (iniciadas nos supracitados estudos de 2000), envolvendo o relator - o Conselheiro

Genuíno Bordignon -, a Comissão e o Plenário do Colegiado, destaca-se o Parecer n.º 143/2002-CEDF, que aprovou, em 30 de julho, a nova dinâmica de funcionamento para o CEDF e indicou, como caminho para sua concretização, a constituição de uma Comissão composta por Conselheiros e Técnicos da área executiva, para estudo das normas em vigor. A meta, conforme o Parecer, foi chegar a um Conselho como Órgão de Estado, com papel mediador entre sociedade e governo, assumindo o caráter da permanência e da garantia da continuidade das políticas públicas, em face da transitoriedade dos governos. O Parecer também faz breve histórico do CEDF.

No ano seguinte, em 2003, é novamente eleita Presidente a Conselheira Clélia de Freitas Capanema, que preside o Conselho de 03/09/2003 a 06/09/2005.

Em 2004, ocorre a XIII Conferência de Educadores do Distrito Federal, a penúltima organizada pelo Conselho, com o tema *Avaliação Institucional*.

Em 2005, novamente é eleito Presidente o Conselheiro Padre Décio Batista Teixeira, que preside o Conselho de 06/09/2005 a 03/08/2007. Enfim, em 2006, ocorre a XIV Conferência de Educadores do Distrito Federal, a última organizada pelo CEDF, com os temas *Violência nas Escolas, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar - Conselho Escolar e Gestão Escolar - Proposta Pedagógica*.

Em 2007, é eleito Presidente o Conselheiro Luiz Otávio da Justa Neves (Figura 25), presidindo por dois mandatos consecutivos: de 11/09/2007 a 11/09/2009; e, reeleito, de 08/09/2009 a 08/09/2011. No mês seguinte ao da sua primeira eleição (isto é, em outubro de 2007), surge a terceira Lei de Gestão Democrática do Distrito Federal (Lei n.º 4.036, de 25/10/2007), que dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências, tendo revogado totalmente a anterior (de 2002).

Em 2011, é eleito Presidente o Conselheiro Nilton Alves Ferreira (Figura 26), tendo presidido de 09/09/2011 a 09/09/2013. Nesse ano de 2011, houve reformulação do Regimento de 1999, quanto à paridade de representações: os quatro membros natos não mais constaram na cota da sociedade civil, mas na do governo.

Em 2012, no âmbito distrital, surge a nova Lei de Gestão Democrática, a quarta (Lei n.º 4.751, de 8 de fevereiro de 2012), que dispõe sobre a Gestão Democrática

Figura 27. VI Sede: Edifício Phenícia, Setor Bancário Norte.



Fonte: Vladimir Luz/SEEDF.

Figura 28. Pres. Maria José Vieira Féres.



Fonte: Acervo CEDF.

Figura 29. Pres. Álvaro Moreira Domingues Júnior.



Fonte: Acervo CEDF.

vigor. Em seu artigo 9º, inciso I, alínea “b”, a nova lei institui o Fórum Distrital de Educação - do qual o CEDF torna-se integrante -, com regulação da Portaria n.º 115/SEDF, de 31 de julho de 2012. Assim, a realização da Conferência Distrital de Educação, no intuito de que fosse articulada à Conferência Nacional de Educação, firmou-se nesse ano (2012) como competência do Fórum Distrital de Educação, não mais do CEDF.

Em 1º de junho do mesmo ano (2012), o Conselho se muda para sua sexta e atual sede, no Setor Bancário Norte, Edifício Phenícia, Quadra 2 Bloco C, 10º andar (Figura 27).

No ano seguinte, em 2013, é eleita Presidente a Conselheira Maria José Vieira Féres (Figura 28), que preside o Conselho de 18/12/2013 a 18/12/2015. No final desse mesmo ano (2013), em 10 de dezembro,

é elaborado o sexto Regimento do Conselho, atualmente em vigor, aprovado pelo Decreto Distrital n.º 35.316, de 10 de abril de 2014. Em nova estrutura, o Conselho passa a ser constituído por dezesseis Conselheiros, paritariamente, isto é, oito representantes da Secretaria de Educação (4 natos e 4 indicados pelo Secretário), e 8 representantes de entidades e de instituições da Educação no DF.

Mais recentemente, no final de 2015, é eleito Presidente o Conselheiro Álvaro Moreira Domingues Júnior (Figura 29), com mandato de 19/12/2015 até 19/12/2017. É o atual presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Sob sua Presidência, o CEDF organizou em 27/06/2017 sua XV Conferência de Educação do Distrito Federal, com o tema *Políticas e Práticas Educacionais*.

Enfim, no acervo do Conselho de Educação do Distrito Federal está registrada não apenas a história da educação em Brasília, mas também as principais transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais ocorridas no Brasil ao longo dos últimos 55 anos.

Figura 30. Membros da equipe técnica do Conselho de Educação do Distrito Federal, 11/04/2017, Edifício Phenícia, 10º andar.



Fonte: Vladimir Luz/SEEDF.

Anexo de quadros-resumo

Quadro 4. Regimentos do CEDF.

N.º	Ano	Aprovação	Composição
1º	1962	Decreto nº 204 de 07/08/1962	9 Conselheiros nomeados pelo Prefeito do Distrito Federal. Mandato de 6 anos, com renovação de um terço dos membros a cada dois anos, permitida única recondução. Representados os diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular. Um Presidente e um Vice-Presidente, com mandato de dois anos vedada a reeleição consecutiva.
2º	1966	Decreto nº 500, de 29/03/1966	9 Conselheiros e 3 suplentes com direito a discussão, mas não a votação. Mandato de 6 anos.
3º	1975	Decreto n.º 2.894, de 13/05/1975	12 Conselheiros (desde 1973). Os 3 suplentes tornaram-se Conselheiros. Mandato de 6 anos, inicialmente; 4 anos a partir de 1987.
4º	1998	Decreto n.º 19.950, de 24/12/1998	12 Conselheiros. Mandato de 4 anos. Regimento não executado.
5º	1999	Decreto n.º 20.551, de 03/09/1999	18 Conselheiros: 9 representantes do governo; 9 representantes da sociedade civil (entre os quais 4 natos). Mandato de 4 anos, com renovação de metade do Conselho a cada dois anos, excetuando-se os natos.
6º	2014	Decreto nº 35.316, de 10/04/2014	16 Conselheiros: 8 representantes da SEDF (4 natos e 4 indicados pelo Secretário de Educação); 8 representantes de entidades e instituições da Educação no DF. Mandato de 4 anos, com renovação de metade do Conselho a cada dois anos, excetuando-se os natos.

Fonte: CEDF.

Quadro 5. Sedes do CEDF.

Sede	Data	Local
1ª	1962	Edifício Sede do Ministério da Educação - MEC. 2º andar, Bloco I da Esplanada dos Ministérios
2ª	1962 a 1965	Setor Bancário Sul, Edifício Seguradoras, 12º andar
3ª	1965 a 1967	Edifício Pioneiras Sociais (antigo Edifício Sarah Kubitschek), no Setor Médico Hospitalar Sul (Primeiro no 7º andar, depois no 8º)
4ª	1967 a 1973	Setor Comercial Sul, Edifício Venâncio IV, 5º andar
5ª	1973 a 2012	Edifício Anexo do Palácio do Buriti. Primeiro no 9º andar; e, em agosto de 2000, no o 8º andar
6ª	2012 até hoje	Setor Bancário Norte, Edifício Phenícia, Quadra 2 Bloco C, no 10º andar

Fonte: CEDF.

Quadro 6. Presidentes do CEDF.

Presidente	Período
Armando Hildebrandt	10/08/1962 a 19/10/1964
Adalberto Corrêa Sena	19/10/1964 a 27/06/1966
Clélia de Freitas Capanema	27/06/1966 a 27/05/1974
Anna Bernardes da Silveira Rocha	27/05/1974 a 30/07/1979
Gildo Willadino	30/07/1979 a 19/10/1989
Carlos Fernando Mathias de Souza	23/10/1989 a 30/12/1994
Clélia de Freitas Capanema	30/12/1994 a 05/03/1995
Josephina Desounet Baiocchi	05/03/1995 a 06/01/1999
Padre: Décio Batista Teixeira	11/08/1999 a 02/09/2003
Clélia de Freitas Capanema	03/09/2003 a 06/09/2005
Padre: Décio Batista Teixeira	06/09/2005 a 03/08/2007
Luiz Otávio da Justa Neves	11/09/2007 a 11/09/2009
Nilton Alves Ferreira	08/09/2009 a 08/09/2011
Nilton Alves Ferreira	09/09/2011 a 09/09/2013
Maria José Vieira Féres	18/12/2013 a 18/12/2015
Álvaro Moreira Domingues Júnior	19/12/2015 a 19/12/2017

Fonte: CEDF.

Quadro 7. Secretários-Executivos do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Secretário(a) - Executivo(a)	Período
Maria José Gavião Batella (secretária "ad hoc")	1962 a 1963
Maria Lúcia Ismael Nunes Moriconi	1963 a 1972
Lêda Gurgel Pires	1972 a 1979
Dirce de Oliveira Souza Monteiro	1979 a 1983
Geraldo de Paula Emery	1983 a 1986
Severina Nogueira de Andrade	1986 a 1998
José Durval de Araujo Lima	1999 a 2006
Juelice de Souza Ferreira	2007 a 2009
Cíntia Cristina Faulhaber	2009 a 2014
Graziella Murrieta Costa	2014 a 2015
Cíntia Cristina Faulhaber	2016 até hoje

Fonte: CEDF.

Quadro 8. Comissão de Encargos Educacionais – CENE.

Conselheiros Presidentes
Eudaldo Silva Lima
Gildo Willadino
José Teixeira da Costa Nazareth
Júlio Gregório Filho
Maria de Lourdes Pereira de Souza
Paulo Barbosa de Sousa

Representantes das instituições
Aderson de Menezes
Amilton Osmail Matias
Antônio José Rodrigues Neto
Ariovaldo José Nogueira
Arnaldo Nogueira
Artur Sebastião César da Silva (suplente)
Atef Aissami
Aurélio Anchise Ribeiro de Souza
Ayrton Pinheiro de Almeida
Bruno Lúcio Scala Manzollillo (suplente)
Celso Ferreira Pinto
Cleci Gomes de Castro
Clésio de Souza Ferreira
Dilva Bertollo
Djalma Severino Carneiro
Donizete Moura de Jesus
Edilamar Vaz da Costa
Euvaldo Cordeiro Rocha
Hugo Gueiros Bernardes
Íris de Maria Lopes Guimarães Ferreira
Ivone Zinn (consultivo)
Jaime Martins Zverter
José Durval de Araujo Lima
José Ribamar Furtado Serra (suplente)
Lorival Vieira Fernandes
Maria Cleusa de Almeida Guerra
Neuzi Coutinho dos Santos (consultivo)
Oldemar Borges de Matos
Oswaldo Luiz Saenger
Paulo Arvonio Bezerra Coelho
Paulo Galante
Valmir Victório Filho
Wagner Martins Costa

Fonte: CEDF.

Quadro 9. Conselheiros do CEDF (de 1962 a 2017).

CONSELHEIRO(A)	Nº	MANDATO	
		Início	Término
Adailton Barreto Rodrigues	1º	04/09/2007	18/01/2008
Adalberto Corrêa Senna	1º	28/06/1962	27/06/1966
Faleceu em 21/01/82	2º	30/08/1966	21/03/1967
Adilson César de Araújo	1º	-	-
	2º	02/10/2013	02/10/2015
	3º	17/11/2015	17/11/2019
Alcides Correa	1º	15/03/2000	21/09/2000
Aloísio Otávio Pacheco de Brito	1º	23/07/1982	22/07/1988
Altair Macedo Lahud Loureiro	1º	28/11/2001	03/08/2005
	2º	23/08/2005	23/08/2009
Álvaro Moreira Domingues Júnior	1º	-	-
	2º	02/10/2013	02/10/2015
	3º	17/11/2015	17/11/2019
Alvino Nolo Urias Lemos	1º	-	-
Ana Carmina Pinto Dantas Santana	1º	29/01/2008	27/03/2009
	2º	05/10/2010	1º/1/2011
Ana Maria de Oliveira Jacobino	1º	26/03/2002	03/02/2005
Anita Miriam Martins Sócrates	1º	05/08/2003	05/08/2007
	2º	04/09/2007	04/09/2011
Anna Bernardes da Silveira Rocha	1º	13/10/1970	23/06/1972
	2º	23/06/1972	22/06/1978
	3º	22/06/1978	38/07/1979
Anna Maria Dantas Antunes Villaboim	1º	30/12/1994	09/07/1998
	2º	16/08/1999	16/04/2002
	3º	10/06/2003	15/04/2005
Antônio José Barbosa	1º	26/05/1997	06/01/1999
Armando Hildebrand	1º	28/06/1962	27/06/1968
Faleceu em 19/9/94	2º	-	-
Arnaldo Sisson Filho	1º	03/08/1999	02/08/2001
	2º	03/08/2001	13/05/2003
Atef Aissami	1º	26/05/1997	06/07/1998
Berenice Darc Jacinto	1º	02/10/2013	10/10/2016
Candido Alberto da Costa Gomes	1º	04/03/1991	03/03/1995
Carlos Alberto da Cruz	1º	-	-
	2º	25/03/1974	22/06/1978
	2º	22/06/1978	22/06/1984
Carlos Fernando Mathias de Souza	3º	09/07/1984	08/07/1990
	4º	10/07/1990	08/07/1994
	5º	09/07/1994	30/12/1994
Carlos Souza França	1º	-	-
	2º	02/10/2013	02/10/2015
	3º	17/11/2015	17/11/2019
Carmensia Jacobina Aires	1º	-	-
	2º	-	-
	3º	02/10/2013	02/10/2017
Cynthia Cybele Vieira	1º	19/08/2014	-
	1º	28/06/1962	26/06/1968
	2º	27/06/1968	22/06/1974
Clélia de Freitas Capanema	3º	25/10/1988	28/02/1991
Faleceu em 22/10/2014	4º	04/03/1991	03/03/1995
	5º	03/08/1999	02/08/2003
	6º	05/08/2003	05/08/2007
Dalva Guimarães dos Reis	1º	23/08/2005	23/08/2009
	2º	25/08/2009	25/08/2013
Daniel Damasceno Crepaldi	1º	20/10/2015	-
	1º	08/08/1988	07/08/1992
	2º	17/08/1992	16/08/1996
Décio Batista Teixeira (Pe.)	3º	31/08/1999	02/08/2003
	4º	05/08/2003	05/08/2007
Demades Madureira de Pinho	1º	28/06/1962	28/06/1962
Falecido	2º	05/08/1966	20/06/1970
Dora Vianna Manata	1º	03/08/1999	1º/1/2003
	2º	05/08/2003	1º/1/2007
Ecilda Ramos de Souza	1º	03/11/1969	22/06/1974
Faleceu em 6/10/97	2º	29/07/1974	28/07/1980
	3º	13/08/1980	12/08/1986
Edileuza Fernandes da Silva	1º	26/04/2011	08/09/2011
	2º	-	-
	3º	02/10/2013	31/12/2014
Edimilson Antonio de Oliveira	1º	31/08/2010	22/10/2010
Ediram José Oliveira Silva	1º	-	-
	2º	02/10/2013	02/10/2015
Eliana Moysés Mussi Ferrari	1º	26/03/2002	07/03/2003
	2º	12/08/2003	1º/01/2007
Elino Alves de Moraes	1º	23/08/2005	23/08/2009
Elmice Maria Catta Preta Carneiro	1º	29/10/1998	06/01/1999
	1º	03/08/1999	03/08/2001
Eloísa Moreira Alves	2º	03/08/2001	03/08/2005
	3º	04/09/2007	04/09/2011
Enildo Cuevas Donadio	1º	28/06/1962	03/04/1964
Faleceu em 2005	1º	27/03/1995	06/01/1999
Erasto Fortes Mendonça	2º	-	-
Ernani Rodrigues	1º	30/06/1964	19/09/1964

CONSELHEIRO(A)	Nº	MANDATO	
		Início	Término
Eudaldo Silva Lima	1º	12/11/1964	26/06/1970
Faleceu em 18/2/88	2º	27/06/1970	22/06/1976
	3º	14/07/1976	14/07/1982
Eva Waisros Pereira	1º	02/10/2013	02/10/2015
Fábio Pereira de Sousa	1º	02/10/2013	-
Fernando Rodrigues Figueiredo	1º	-	-
	2º	02/10/2013	02/10/2017
Flávio Quixadá Linhares	1º	14/07/1976	14/07/1980
	2º	13/08/1980	12/08/1986
Francisco das Chagas F. do Nascimento	1º	-	-
	1º	25/10/2011	27/08/2013
Francisco José da Silva	2º	-	-
	3º	22/10/2013	31/12/2014
Genuíno Bordignon	1º	03/08/1999	02/08/2003
	2º	05/08/2003	05/08/2007
Geraldo Campos	1º	03/08/1999	02/08/2001
	2º	03/08/2001	03/08/2005
Gícia de Cássia Martinichen Falcão	1º	31/05/2011	08/09/2011
	1º	04/04/1966	06/07/1970
	2º	14/07/1970	22/06/1972
Gildo Willadino	3º	23/06/1972	22/06/1978
Faleceu em 7/7/2006	4º	02/08/1978	08/07/1984
	5º	09/07/1984	08/07/1990
	6º	10/07/1990	07/07/1994
	7º	08/07/1994	22/11/1995
Glauco César Humai	1º	-	-
Gilmar de Souza Ribeiro	1º	24/02/2015	21/07/2015
Hailhi Lauriano Dias	1º	04/03/1991	17/03/1995
Helena Reis	1º	28/06/1962	20/05/1965
Faleceu, no exercício do mandato, em 20/5/65	1º	15/05/1964	27/06/1964
Hugo Gueiros Bernardes	1º	24/10/2008	-
Faleceu em 24/10/2008	1º	04/09/2007	06/10/2009
Inês Maria Pires de Almeida	1º	30/03/2010	12/07/2010
Isabelmille Costa Militão Carneiro	1º	29/03/1966	24/03/1972
Ivone Felipe	1º	23/02/1987	20/10/1980
Jacques Rocha Velloso	1º	05/10/2010	21/02/2011
Jacira Germana Batista dos Reis	1º	-	-
Jairo de Sousa Júnior	1º	30/11/2010	1º/1/2011
Joelma Bomfim da Cruz Campos	1º	25/08/2009	25/08/2013
Jordenes Ferreira da Silva	1º	27/03/1995	06/01/1999
José Carlos Córdova Coutinho	1º	09/07/1990	08/07/1994
	2º	09/07/1994	06/07/1998
José Durval de Araujo Lima	3º	07/07/1998	06/01/1999
	4º	-	-
	5º	04/09/2007	04/09/2011
José Eudes Oliveira Costa	1º	17/11/2015	17/11/2019
José Florêncio Rodrigues Júnior	1º	04/09/2007	25/11/2008
	1º	03/08/1999	03/08/2003
José Leopoldino das Graças Borges	2º	05/08/2003	05/08/2007
	3º	29/01/2009	04/09/2011
	1º	19/10/1970	13/03/1974
José Teixeira da Costa Nazareth	2º	25/03/1974	22/06/1978
	3º	22/08/1978	01/08/1984
	4º	09/07/1984	08/07/1990
	1º	25/03/1974	22/06/1976
	2º	14/07/1976	14/07/1982
	3º	03/08/1982	03/08/1988
Josephina Desoune Baiocchi	4º	10/07/1990	08/07/1994
Faleceu em 12/2/2011	5º	09/07/1994	06/07/1998
	6º	07/07/1998	06/01/1999
	7º	-	-
	8º	03/08/1999	02/08/2003
	9º	05/08/2003	05/08/2007
Júlio César Santos	1º	25/03/1974	25/03/1980
	2º	13/08/1980	12/08/1986
Júlio Gregório Filho	1º	23/02/1987	22/02/1991
Kátia Christina Soares de Moraes Corrêa	1º	23/08/2005	1º/1/2007
Leda Gonçalves de Freitas	1º	02/10/2013	02/10/2017
Leila de Fátima Pavanelli Martins	1º	03/08/1999	01/03/2000
	2º	29/09/2009	02/06/2010
Livia Freitas Fonseca Borges	1º	08/06/2010	1º/10/2010
	2º	1º/2/2011	18/04/2011
Livia Queiroz Rodrigues	1º	21/09/2010	1º/1/2011
Lúcia Maria Moreira Lopes de Oliveira	1º	03/08/1999	02/08/2001
	2º	03/08/2001	03/08/2005
Luis Claudio Megiorin	1º	17/11/2015	17/11/2019
Luiz Fernando de Lima Perez	1º	24/02/2015	-
Luiz Otávio da Justa Neves	1º	23/08/2005	23/08/2009
	2º	25/08/2009	25/08/2013
Marcello Lavenère Machado	1º	04/11/1996	06/01/1999
Márcio Baiocchi Fracari	1º	37/3/95	06/01/1999
Marcos Francisco Melo Mourão	1º	-	-
	2º	02/10/2013	02/10/2017
Marcos Martins de Oliveira	1º	25/10/1988	28/02/1991

(continua)

(conclusão)

CONSELHEIRO(A)	Nº	MANDATO	
		Início	Término
	1ª	29/10/1998	06/01/1999
	2ª	-	-
Marcos Sílvio Pinheiro	3ª	1ª/3/2011	27/08/2013
	4ª	-	-
	5ª	02/10/2013	22/07/2014
Maria de Fátima Gonzaga	1ª	29/01/2008	24/09/2008
Maria de Fátima Guerra de Sousa	1ª	1ª/12/92	30/11/1996
Maria da Guia Lima Cruz	1ª	03/08/1999	31/01/2000
	1ª	20/09/1965	27/06/1966
Maria Heloísa Degrazia Pestana	2ª	22/07/1966	22/06/1972
	3ª	23/06/1972	18/12/1972
Maria de Lourdes Pereira de Souza	1ª	08/08/1988	07/08/1992
	2ª	17/08/1992	16/08/1996
Maria de Lourdes Rollemberg Mollo	1ª	04/11/1996	06/01/1999
Maria José Vieira Féres	1ª	02/10/2013	02/10/2017
Maria Lúcia Ismael Nunes Moriconi	1ª	13/08/1980	12/08/1986
Maria Melo de Araújo Lopes	1ª	28/06/1962	27/06/1964
	2ª	28/06/1964	26/06/1970
Maria do Socorro Jordão Emerenciano	1ª	28/12/1994	16/08/1996
Falecida	2ª	03/08/1999	02/08/2003
	3ª	05/08/2003	05/02/2004
Mário Sérgio Ferrari	1ª	13/04/2004	02/08/2007
	2ª	04/09/2007	29/12/2010
	1ª	02/08/1999	03/08/2001
Mário Sérgio Mafra	2ª	03/08/2001	03/08/2005
	3ª	17/11/2015	17/11/2019
	1ª	05/08/2003	15/12/2003
Marisa Araújo Oliveira	2ª	19/04/2005	03/08/2005
	3ª	23/08/2005	23/08/2009
	4ª	25/08/2009	25/08/2013
Marlene Cabrera da Silva	1ª	29/10/1981	14/07/1982
	2ª	23/07/1982	22/07/1988
Natália de Souza Duarte	1ª	-	-
	2ª	-	-
Nelson Braga Octaviano Ferreira	1ª	14/07/1976	26/10/1980
Faleceu no exercício do mandato, em 26/10/80			
Nereu Silveira Meirelles (Pe.)	1ª	28/06/1962	17/07/1964
Faleceu em 17/3/93			
Nilda Rodrigues Bezerra	1ª	03/08/1999	02/08/2003
Nilton Alves Ferreira	1ª	23/08/2005	23/08/2009
	2ª	25/08/2009	25/08/2013
Nilza Eigenheer Bertoni	1ª	22/05/1995	06/01/1999
	2ª	-	-
Octaviano da Costa Nogueira Filho	1ª	23/02/1987	20/10/1988
Olga Cristina Rocha de Freitas	1ª	-	-
	2ª	-	-
Onilmar de Moraes Soares Dias	1ª	23/08/2005	1ª/1/2007
Ordenice Maria da Silva Zacarias	1ª	25/08/2009	25/08/2013
Paulo Amozir Gomes de Souza	1ª	03/08/1999	03/08/2001
	2ª	03/08/2001	30/08/2001
Paulo Antonio de Araujo	1ª	04/09/2007	04/09/2011
Paulo Barbosa de Souza	1ª	20/10/1964	26/06/1970
	2ª	27/06/1970	07/07/1974
Paulo José Martins dos Santos	1ª	03/08/1999	03/08/2001
	2ª	03/08/2001	03/08/2005
Paulo Ramos Coelho	1ª	23/02/2010	04/09/2011
Paulo Vicente Guimarães	1ª	29/07/1974	28/07/1980
Falecido			
Penha Júlia de Castro Gama de Souza	1ª	03/08/2010	04/10/2010
Rachide Conceição Safe de Matos	1ª	15/08/1988	14/08/1992
Reginaldo Ramos de Abreu	1ª	30/09/2008	27/08/2010
Roberto Gomes Leobons	1ª	28/06/1962	27/06/1964
Faleceu em 27/7/99			
Roberto Vergilio Cordenonsi(Mons.)	1ª	20/07/1964	27/06/1968
Faleceu em 23/3/2005	2ª	22/06/1974	22/06/1980
Rosa Maria Monteiro Pessina	1ª	23/08/2005	23/08/2009
	2ª	25/08/2009	25/08/2013
Rubens de Oliveira Martins	1ª	31/03/2009	26/03/2010
	1ª	25/10/2011	27/08/2013
Sandra Zita Silva Tiné	2ª	-	-
	3ª	02/10/2013	02/10/2015
Sérgio Faria	1ª	29/07/1974	22/06/1976
Faleceu em 22/4/90	2ª	14/07/1976	03/11/1981
Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro	1ª	31/03/2009	02/09/2009
Stella dos Cherubins Guimarães Trois	1ª	29/03/1966	26/06/1970
Faleceu em 22/4/2001	2ª	27/06/1970	22/06/1975
Terezinha Rosa Cruz	1ª	31/10/1988	28/03/1991
	2ª	04/03/1991	03/03/1995
Vânia Maria do Rego Silva Costa	1ª	31/05/2011	05/09/2011
Walter Esteves Garcia	1ª	23/02/1987	20/10/1988
Wijairo José da Costa Mendonça	1ª	29/11/2016	05/11/2017
Wilson Pereira	1ª	04/11/1996	06/01/1999
Yara Santos Serra	1ª	03/11/1969	22/06/1972
Faleceu em 25/11/95			
Yesillicia Amoedo Passarinho	1ª	19/11/1980	14/07/1982
	2ª	23/07/1982	22/07/1988
	3ª	08/08/1988	07/08/1992
	4ª	17/08/1992	28/12/1994
Zora de Menezes Cleto Moreira	1ª	05/09/1979	26/06/1984
	2ª	09/07/1984	08/07/1990

Fonte: CEDF.

Quadro 10. Equipe Técnica CEDF (Atualizada até 08/05/2017).

Técnico/Assessor/Assistente
Adalgisa Pinto de Carvalho Monteiro
Aderaldo E. do Santos Pereira
Adriano Rogério de Almeida Reis
Afrânio Gomes Bezerra
Agda Xavier Carreira
Aglairton Lima da Silva
Aline Ferreira Moura
Amélia Mendes Batista
Ana Maria de Lima Fagundes
Ana Vieira Rabelo
Ângela Maria Vilas Bôas Ribeiro
Aparecida Maria Gama Andrade
Avelina da Fonseca Merçon
Brasil Américo Louly Campos
Berlane Silva Martins
Cândida Magalhães de Aguiar
Carla Oliveira Lins
Carlos Roberto do Nascimento
Carlos Vicente de Oliveira
Carmo de Almeida
Célia Corrêa Gomes
Charley Miranda de Jesus
Cintia Cristina Faulhaber
Cirlene Alon de Albuquerque Moraes
Clara Fernandes Duarte
Claudette Pessoa da Luz
Claudete Silva Sampaio
Cristiane Bites Nylander Brito
Dair Silva Santana
Daniilo Cruz de Lima
Delfino Domingos Spezia
Dirce de Oliveira Souza
Divanda Luzia Ramos
Dorival Cícero Cardoso Brito
Eda Mary Jordão de Souza
Edna de Araújo
Elizabeth Garcia C. da Silva
Elizabeth Gomes Parker
Elizabeth Rodrigues Silva
Ellen de Paiva Fernandes
Emmy Chio Ming Netto
Ênio Drumond Magalhães
Erlen José Rosa
Eronides Guilherme dos Santos
Ester Silva Delfino de Oliveira
Eudaldo Silva Lima
Eulália Rejane Lopes Silva
Eurival Milhomem Bandeira
Evandir Lima Rodrigues
Fábio Joaquim dos Santos
Fátima Regina Borelli de Almeida
Felipe Salomão Cardoso
Francisca da Silva Serafin
Flávia Melgaço de Campos
Francisco Carlos da Silva
Francisco Carlos Mesquita Pedrosa
Francisco Oroncio de Oliveira
Frederico Antonio Bullus Melo
Geraldo de Paula Emery
Geraldo Sousa Corrêa
Geysa de Freitas Mendonça
Gisele Ramos Ferraz Cipriano
Gilda Maria Martins
Graziela Murrieta Costa
Gustavo Nogueira
Haroldo Costa Alencar
Helena Maria Martins da Rocha
Helena Rodrigues Machado
Hélio Rodrigues Campos
Heloisa Helena de A. N. Lhiosca
Hermano Correia Ferraz
Honorina Ramos da Silva
Iolanda Maria César
Iomara Maria Silva Pereira
Irene Fernandes Rodrigues
Irene Rodrigues dos Santos
Isabel dos Santos Velloso
Isabela Carlos Pinto da Silva
Ivone Zinn
Jacqueline Daltro da S. Falcão
Janice Gomes N. Furtado
Janildes de Oliveira Almeida
Joana D'arc Lima Tôrres
João Leão da Motta Filho
José Durval de Araújo Lima
Joselina Arcângela de Jesus

(continua)

(conclusão)

Técnico/Assessor/Assistente
José Maria Frechiani
José Pereira Cavalcante
Josephina Desounet Baiocchi
Juelice de Souza Ferreira
Kadidja de Lara Medina Boaventura
Lafaiete Alves Pinheiro
Lailson Guerra Cruz
Lea Regina Tavares Lyra Pavetits
Lêda Gurgel Pires
Leila Maria Marçal
Leomarques Leite da Silva
Liane Nunes Oliveira Jardim
Lolita Fabiana de Araújo Sousa Soares
Lúcia Cristina da S. Pinho
Lúcia Maria de Souza Silva
Lúcia Yolanda de Almeida Santos
Luciana Barreto T. de Melo
Luciano Silva Paes Landim
Lucio Carlos de Oliveira
Luiz Gonzaga Lima
Luiza Lemos
Manoel Tomaz Vila Nova
Márcia Maria Alves de Souza
Márcia do Rocio Fava de Sousa
Maria Ângela de Macedo França
Maria Antonieta J. Z. E. Berrondo
Maria Augusta Souza
Maria Auxiliadora Martins de Carvalho
Maria Elizabeth Pereira Esmeraldo
Maria da Glória de Vasconcelos Goyanna
Maria da Silva Batista
Maria da Conceição Batista da Silva
Maria das Dores Cabral C. Barros
Maria de Lourdes Alves de Melo
Maria do Rosário da Silva Cardoso
Maria Helena Brito Miranda
Maria Helena Oliveira Freire de Medeiros
Maria Isaura de Souza
Maria José Eleotério Valente
Maria José Enéias
Maria José Gavião Battela
Maria José Vieira Vulcão
Maria Francisca dos Santos
Maria Leide de Souza
Maria Lúcia Ismael Nunes Moriconi
Maria Lúcia Macedo França
Maria Lúcia Raposo Oliveira
Maria Rosa Ramos
Maria Selma Bandeira de Negreiros
Maricélia Cristina C. Amaral
Márcia Maria Alves de Souza
Mário José Carneiro
Mário Sérgio Ferrari
Marisa Araújo Oliveira
Maristela Déde Freire
Marlem Haddad Rocha
Marlene Alves Itabaiana
Martiniano Pereira de Souza
Messias Ferreira Lopes
Miriam Augusto Furtado
Miriam Buaz Leite Rodrigues Loureiro
Moizentina Vieira Pinhão Souza
Mônica Amaral Gonçalves de Oliveira
Mônica Torreão Carvalho
Myrialva Bevilacqua Ribeiro
Nayara Fatel dos Santos
Nayde Maria de Abreu Costa
Neurismar de Castro Barreto Torres
Neusa Esperândio de Araújo

Técnico/Assessor/Assistente
Ney de Salles Bagetti
Ney Maria Corrêa de Barros
Nilda Maria Riz Tormin
Orley Teixeira
Oscarita Mendes
Ozair Souto Goepfert
Paulo André Souza Gomes
Paulo Henrique Alves Guimarães
Pedro Coelho Ribeiro
Prachedes Alves de Moura
Regina Stela Lopes
Regina Sylvia de Araújo Pires do Rio
Renata Menezes Saraiva Rezende
Renato dos Reis
Renylde da Rocha Braga
Roberto Gomes Leobons
Rosa da Silva Lima
Rosanna Moreira Rodrigues
Rosinha Resende Moreira
Rosicler Aparecida Moroni
Salma Cristina Felipe Viana
Sandra Regina Santana Costa
Sebastiana Martins Pinto
Selma Sá Clausen
Severina Nogueira de Andrade
Silene Teixeira Negrão
Silhiany Pires Albano
Silvy Maria Alves
Sônia G. de O. e Silva Lopes
Suely Estefan Sad Artioli
Sueli de Souza Pelegrinelli
Therezinha Vieira Inerti
Terezinha Rosa Cruz
Valdizar Teixeira Cavalcante
Vera Augusta Raimunda da Silva
Vera Mara Matos Péres
Vitória Helena de Ávila
Waldemar Gagno Junior
Yolanda Maria Bahia Monteiro

Fonte: CEDF.

Quadro 11. Conferências de Educadores do Distrito Federal organizadas pelo CEDF.

Nº	Ano	Temas
I	1966	<i>Problemática da Educação no Distrito Federal.</i>
II	1967	<i>A Escola Comunitária e o Engajamento da Educação no Processo de Desenvolvimento Econômico, Social e Político. Formação do professor. Assistência sistemática aos que ultrapassaram a idade regular de frequência à escola.</i>
III	1968	<i>Programa Estratégico de Desenvolvimento Social e Econômico do Governo. Diretrizes para o Levantamento de Diagnóstico para um Plano de Educação. Problemática da Escola Primária Brasileira vista pela E.A.T.E.P.; Perspectivas e Implicações da "Operação Escola". Planejar no Ensino. Atividades da Coordenação de Educação Primária em 1968 e perspectivas para 1969. Atividades da Coordenação de Educação Média em 1968 e perspectivas para 1969.</i>
IV	1970	<i>Pressupostos da Reforma do Ensino.</i>
V	1972	<i>Currículo para o Ensino de 1º Grau, segundo a Lei 5.692.</i>
VI	1974	<i>Estudo da Resolução nº 1/74-CEDF que estabelece normas sobre estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus para o Distrito Federal.</i>
VII	1976	<i>Experiência de Descentralização das Atividades Pedagógicas e Administrativas da Fundação Educacional do Distrito Federal.</i>
VIII	1977	<i>Integração Escola/Comunidade.</i>
IX	1981	<i>Integração Comunitária das Pessoas Deficientes.</i>
X	1985	<i>O Desafio do Ensino Supletivo no Distrito Federal.</i>
XI	1991	<i>Educação Ambiental no Distrito Federal.</i>
XII	2000	<i>Anísio Teixeira e a Educação Brasileira.</i>
XIII	2004	<i>Avaliação Institucional.</i>
XIV	2006	<i>Violência nas Escolas. Educação de Jovens e Adultos. Gestão Escolar - Conselho Escola. Gestão Escolar - Proposta Pedagógica.</i>
XV	2017	<i>Políticas e Práticas Educacionais.</i>

Fonte: CEDF.

Notas

¹ Muitos dados foram retirados do acervo documental do Conselho de Educação do Distrito Federal, não constantes da Bibliografia.

² Gratificação em dinheiro aos membros de um grupo ou órgão colegiado (parlamentos, conselhos diretores, academias de letras etc.) pelo comparecimento a sessões ou reuniões.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 1946.
- _____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1967.
- _____. Constituição (1967). **Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Documenta 65 a 69, 1966**. Rio de Janeiro, RJ, v. 15, 1967.
- BORDIGNON, Genuino. **Conselho de Educação do Distrito Federal: Reflexões sobre sua natureza e singularidade**. 50 anos de participação na Educação do Distrito Federal. Brasília, p. 38-42, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. Brasília, Câmara Legislativa, 1993.
- _____. **Lei Nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Boletim 10, Pareceres 1975**. Brasília, 1975.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Parecer n.º 143/2002-CEDF**. Aprova nova dinâmica de funcionamento para o Conselho de Educação do Distrito Federal e dá outras providências.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho de Educação do Distrito Federal. **40 anos de participação na Educação do Distrito Federal**. Brasília, 2002. 53 p.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho de Educação do Distrito Federal. **50 anos de participação na Educação do Distrito Federal**. Brasília, 2012. 72 p.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Regimento**. Diário Oficial do Distrito Federal nº 74. Brasília, 11 de abril de 2014. Pp. 46 a 49.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. **Portaria n.º 17, de 07 de julho de 1980**. Conselho de Educação do Distrito Federal. Boletim 15, Pareceres 1980. Brasília, 1980.
- FAULHABER, Cíntia Cristina. **Meio século de história**. 50 anos de participação na Educação do Distrito Federal. Brasília, p. 5-33, 2012.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

■ Reflexões sobre a natureza e a singularidade dos Conselhos de Educação no Brasil

 Francisco Aparecido Cordão*

Resumo: O presente artigo trata da história dos Conselhos de Educação no Brasil, a partir do século XIX até a atualidade. Trata também da participação do autor em Conselhos de Educação, tendo atuado em todas as esferas – municipal, estadual e federal –, com destaque para os 16 anos no Conselho Nacional de Educação - CNE. Trata também da história do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e do contexto de sua instituição, sendo o autor seu primeiro Presidente eleito, em 1990. Por fim, aborda o Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, previsto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e detalhado nas discussões acerca da Educação a Distância, historicamente abordadas, que resultaram no Parecer CNE/CEB nº 13/2015 – o qual, por sua vez, fundamentou a Resolução CNE/CEB nº 01/2016.

Palavras-chave: Conselhos de Educação. Conselho Nacional de Educação. Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação. Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino. Parecer CNE/CEB nº 13/2015. Resolução CNE/CEB nº 01/2016.

* Francisco Aparecido Cordão é graduado em Filosofia e Pedagogia, e especialista em Educação Profissional, Administração Educacional e Sociologia da Educação. Atuou como Conselheiro nos Conselhos de Educação do Município e do Estado de São Paulo e na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Foi Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e da Câmara de Educação Básica do CNE.

Breve histórico dos Conselhos de Educação no Brasil

A primeira notícia que se tem sobre a criação de um Conselho de Educação no Brasil, como órgão integrante de estrutura pública de administração educacional, refere-se ao Conselho de Instrução Pública da Bahia, criado pela Lei nº 172, de 25 de maio de 1842, aprovada pela Assembleia Provincial da Bahia, como órgão diretivo da instrução pública, com fundamento no Ato Institucional de 1934, que atribuía às Províncias a competência para legislar sobre a instrução pública, incluindo as escolas primárias e secundárias.

Em âmbito nacional, o primeiro registro de ato oficial de criação de um Conselho criado especificamente para cuidar da instrução pública é encontrado na Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados do Império Brasileiro que, em 27 de junho de 1846, encaminhou à Assembleia Geral Deliberativa sua proposta de criação de um Conselho Geral de Instrução Pública para auxiliar o governo central na organização, inspeção e direção da instrução pública em todo o território nacional.

Consta, também, que em 17 de fevereiro de 1854, no âmbito da reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, pelo Decreto nº 1.331-A, teria sido criado um Conselho Diretor do Ensino Primário e Secundário no Município do Rio de Janeiro. Entretanto, considerando que a Instrução Pública no Império Brasileiro não era atribuição do Governo Central e sim das Províncias, certamente outros Conselhos Regionais de Instrução Pública devem ter sido criados Brasil afora.

Em âmbito nacional, merece destaque o Projeto de Lei sobre a Reforma do Ensino Primário apresentada à Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados do Império em 12 de setembro de 1882, que teve como Relator o deputado baiano Rui Barbosa, propondo a criação de um Conselho Superior de Instrução Nacional e outros dois Conselhos Diretores, sendo um para a Instrução Primária e outro para a Instrução Secundária.

Já no início da República, em 02 de janeiro de 1891, o natimorto Decreto nº 1.232, expedido pelo Marechal Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório, criou o Conselho de Instrução Superior, que chegou a ser regulamentado por Benjamin Constant, Ministro dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Esse conselho, no entanto, não prosperou.

Na então República Independente do Acre, em 20 de julho de 1899, Luiz Galvez Rodrigues de Árias - que o escritor Márcio Souza tornou conhecido como Galvez, o Imperador do Acre - expediu o Decreto nº 10, que entregou a organização do ensino nesse Estado Independente do Acre, antes que se tornasse território

brasileiro, a um Conselho Superior de Ensino Primário, criado para ser um Fórum Democrático de debates e decisões sobre as importantes questões relacionadas ao ensino e à Instrução Pública.

Efetivamente, foi apenas no início do século passado, em 05 de abril de 1911, que o Presidente Hermes da Fonseca, pelo Decreto nº 8.659/1911, aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, segundo proposta organizada por Rivadavia Correia da Silva, seu Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, a qual incluiu, em seu Art. 5º, a criação do Conselho Superior de Ensino, regulamentando a oficialização das instituições educacionais na República Brasileira do início do século.

Assim, podemos afirmar que os Conselhos Nacionais de Educação já contam com 106 anos de existência, ao passo que os Conselhos Estaduais datam de nada menos que 175 anos atrás, ainda que sem continuidade.

Esse Conselho Superior de Ensino criado em 1911 foi reformulado em 1915, quando a chamada Reforma Rivadavia Correia foi substituída pela Reforma de Carlos Maximiliano. O Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, retirou a autonomia conquistada em 1911, passando de "Conselho Deliberativo" para "Conselho Consultivo". Assim, ao invés de continuar com sua autonomia na fiscalização dos Institutos Superiores de Ensino, foi transformado em um "órgão consultivo do Governo e o seu auxiliar imediato para a fiscalização dos Institutos Oficiais e daqueles equiparados a estes"¹ (BRASIL *apud* BORDIGNON, 2010).

Em 1925, esse Conselho Superior de Ensino foi transformado em Conselho Nacional de Ensino pelo Presidente Arthur da Silva Bernardes, por meio do Decreto Nº 16.782-A, de 13 de janeiro. O Presidente Arthur da Silva Bernardes regulamentou a Lei nº 4.632, de 06 de janeiro de 1923, reformando o ensino secundário e superior e substituindo o Conselho Superior de Ensino pelo Conselho Nacional de Ensino. Este recebeu como principal atribuição tratar das questões do ensino público, submetendo suas decisões à consideração pelo Governo Central. Suas atribuições continuavam sendo de caráter consultivo e estavam direta e estritamente relacionadas à organização e funcionamento das escolas de ensino secundário e superior.

Em 20 de junho de 1931 foi instalado o Conselho Nacional de Educação, criado no bojo de uma ampla reforma educacional, mais conhecida como Reforma Francisco Campos, pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, ao qual foram atribuídas todas as "funções de superintendência e de controle em tudo quanto se referir às equiparações de institutos de ensino secundário e superior aos modelos oficiais" (BRASIL *apud* BORDIGNON, 2010). Esse Conselho teve ativa participação na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela

Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1932, na preparação de uma proposta de capítulo específico sobre Educação para a Assembleia Nacional Constituinte de 1933, para a qual foram eleitos três Conselheiros. O Art. 152 da Constituição Democrática de 1934 outorgou um importante mandato ao Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe a competência de “elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais”. O Parágrafo Único do mesmo artigo ainda determina que “os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino” (BRASIL, 1934).

O dispositivo constitucional, entretanto, só veio a ser regulamentado por força da Lei nº 174, de 01 de janeiro de 1936. Como essa Lei dava ao novo Conselho Nacional de Educação um prazo de noventa dias para elaborar esse Plano Nacional de Educação, o conselho praticamente funcionou como em sessão permanente durante seus primeiros dias de funcionamento, dedicado especialmente à elaboração, debate e consolidação do primeiro Plano Nacional de Educação do Brasil, o qual, na verdade, se constituía como uma verdadeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, no dia 17 de maio de 1937, os conselheiros aprovaram, assinaram e entregaram oficialmente ao Ministro Gustavo Capanema o projeto desse Plano Nacional de Educação, com 504 artigos, um verdadeiro Código da Educação Nacional, como descrito em seu Art. 1º, nos seguintes termos: “O Plano Nacional de Educação, código da educação nacional, é um conjunto de princípios e normas adotados por esta lei para servirem de base à organização e funcionamento das instituições educativas, escolares e extraescolares, mantidas no território nacional pelos poderes públicos ou por particulares” (BRASIL *apud* BORDIGNON, 2010).

Esse Projeto de Lei do primeiro Plano Nacional de Educação do Brasil, entretanto, não chegou a ser votado na Câmara dos Deputados, pois os debates iniciais sobre o tema foram interrompidos quando os legislativos federal, estaduais e municipais foram dissolvidos por força da nova Constituição do Estado Novo, outorgada pelo Governo Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937 como “Constituição dos Estados Unidos do Brasil”. O Conselho Nacional de Educação, entretanto, continuou funcionando normalmente, sempre muito respeitado pelos educadores e autoridades brasileiras, cumprindo fielmente o seu papel, até a promulgação da Lei nº 4.024/1961, em 20 de dezembro de 1961,

a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, saudada pelo educador Anísio Teixeira através da célebre frase: “meia vitória, mas vitória”. Sem nenhuma formalidade, o encerramento das atividades do Conselho Nacional de Educação ocorreu por meio de uma carta do Ministro Oliveira Brito, em 29 de janeiro de 1962, apresentando ao Presidente Alceu de Amoroso Lima e seus pares do “órgão ora extinto (...)”, os melhores agradecimentos pelos devotados serviços que todos prestaram à causa do ensino em tão longos anos de atuação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO *apud* BORDIGNON, 2010)“.

A Primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional disciplinou o funcionamento do futuro Conselho Federal de Educação em 19 de seus artigos, o qual ganhou foro de órgão colegiado normativo e deliberativo máximo na gestão da educação brasileira no âmbito da União, sendo considerado, “naquilo que cabe à União, o seu legislativo no campo dos diplomas de iniciativa do Executivo Federal” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *apud* BORDIGNON, 2010). Essa afirmação era respaldada no elenco de atribuições e, especialmente, no disposto no artigo 7º da LDB, que dispunha claramente: “ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (BRASIL *apud* BORDIGNON, 2010).

O Conselho Federal de Educação foi instalado em 12 de fevereiro de 1962, no Palácio da Cultura no Rio de Janeiro, onde funcionou até 1971, quando foi transferido para Brasília. A longa trajetória do Conselho Federal de Educação (CFE), que totaliza mais de trinta e três anos, está registrada nos 397 números da *Documenta*, revista mensal oficial do Conselho, nos Relatórios Anuais produzidos pela assessoria técnica e diversas publicações, como as coletâneas de Resoluções e os Anais das Reuniões Conjuntas dos Conselhos de Educação, dos Seminários de Assuntos Universitários e dos seus Relatórios Anuais. Todo esse vasto material, além dos arquivos das Atas e outros inúmeros expedientes administrativos encontram-se na Biblioteca do atual Conselho Nacional de Educação (BORDIGNON, 2010). O novel Conselho Federal de Educação entregou a liderança da elaboração e debate do novo Plano Nacional de Educação ao Conselheiro Anísio Teixeira, nomeado como coordenador de Comissão Especial para tratar da matéria. Já em 21 de setembro de 1962, o Conselho Federal de Educação entregou ao Ministro Darcy Ribeiro o demandado Plano Nacional de Educação, definindo as normas reguladoras da distribuição de fundos e metas quantitativas e qualitativas para a Educação Nacional no período de 1962 a 1970, para ser levado ao Conselho de Ministros do Governo João Goulart e ser encaminhado à apreciação do Congresso Nacional. Entretanto,

este novo Plano Nacional de Educação, à semelhança do que ocorrera em 1937, também foi abortado, em função da implantação de novo regime ditatorial.

O Conselho Federal de Educação, desde o início, entendia que a implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cumprindo sua orientação básica de espírito descentralizador, seria possível apenas por meio de uma ação coordenada com as diferentes Unidades da Federação, em regime de articulação e cooperação. Já em dezembro de 1963, quando o Distrito Federal e a maioria absoluta dos Estados já haviam constituído e colocado em funcionamento os seus respectivos Conselhos de Educação, o Conselho Federal de Educação realizou a primeira reunião conjunta de todos os Conselhos de Educação, ocasião em que o Conselheiro Newton Sucupira destacou a importância do regime de colaboração para a efetiva implantação da nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional.

O Conselho Federal de Educação foi extinto pela Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994. Suas atribuições e competências foram transferidas ao futuro Conselho Nacional de Educação. O Art. 5º da referida Medida Provisória determinava a constituição de Comissão Especial, sob a presidência do Ministro da Educação, incumbida de adotar as providências necessárias à organização e ao funcionamento da área administrativa do Conselho Nacional de Educação. Essa Comissão Especial foi constituída por Decreto de 08 de novembro de 1994, integrada pelos Secretários do MEC e Diretor do INEP, com a incumbência exercer as atribuições do extinto CFE, dando andamento aos processos mais urgentes e tomando as devidas providências para organizar o funcionamento do CNE.

O atual Conselho Nacional de Educação foi criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 e instalado em fevereiro de 1996. É composto por duas Câmaras permanentes de Ensino: uma de Educação Básica e outra de Educação Superior. O Conselho Nacional de Educação está previsto no §1º do Art. 9º da Lei nº 9.394/1996, a atual LDB, nos seguintes termos: “Na estrutura nacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei” (BRASIL, 1995).

Minha passagem no Conselho Nacional de Educação

Dos 21 anos de existência do atual Conselho Nacional de Educação, eu vivi e atuei diretamente durante 16 anos. Em 10 de março de 1998, após ter exercido mandato de quatro anos no Conselho Municipal de Educação de São Paulo e de 18 anos no Conselho Estadual de Educação de São Paulo, inclusive assumindo a Presidência do Colegiado Estadual Paulista, bem como

ter sido um dos fundadores do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, do qual fui seu primeiro Presidente, tomei posse como Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Minha atuação em Conselho Municipal e em Conselhos Estaduais de Educação, somada à experiência de décadas de ativa atuação no magistério público estadual paulista e na gestão na área da Educação Profissional do SENAC, além de ter atuado também no SESC, certamente influenciou na indicação do Ministro Prof. Paulo Renato Costa Souza, com quem já havia partilhado função pública em São Paulo, atuando no Conselho Estadual de Educação ao tempo em que ele era Secretário Estadual de Educação, para ser nomeado como Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, colegiado que aprendi a admirar e a respeitar em meus quatro mandatos como Conselheiro, sendo duas nomeações pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, e, após a quarentena de dois anos, retorno com mais uma nomeação pelo Presidente Lula e outra pela Presidente Dilma.

Quando de minha primeira posse como Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo sido escolhido pelos meus pares para falar em nome dos novos Conselheiros, após os agradecimentos de praxe, registrei a nossa grande disposição para o trabalho a favor da Educação Democrática de Qualidade, buscando enfrentar e oferecer adequadas respostas aos grandes desafios da Educação Nacional, prometendo tudo fazer para não decepcionar aqueles que nos indicaram e nomearam para tão nobre e importante missão. Naquela oportunidade, eu destacava que integrar o Conselho Nacional de Educação naquele momento histórico, de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais, para orientar Sistemas e Estabelecimentos de Ensino na implantação da nova LDB aprovada em 1996 e para prestar efetiva contribuição na Construção do primeiro Plano Nacional de Educação, seria, ao mesmo tempo, uma grande honra e uma grande responsabilidade. Enfatizava que todos nós vindos para o Conselho Nacional de Educação, Órgão de Estado que assumia a missão de fazer a ponte entre as aspirações da Sociedade Civil e o Estado Brasileiro, na concretização de políticas públicas, tínhamos consciência plena de nossas responsabilidades. Não era impunemente que estávamos assumindo uma função no Colegiado Superior da Educação Nacional, apoiados pela comunidade educacional brasileira. Por isso mesmo, estávamos preocupados muito menos com a honra do cargo e muito mais com a responsabilidade do encargo e com o papel que a comunidade educacional e a própria Nação brasileira esperavam que desempenhássemos nestes quatro anos de mandato, o que, no meu caso, de quatro em quatro anos, acabou totalizando 16 anos de contribuição.

Ao me despedir do Conselho Nacional de Educação 18 anos depois, em junho de 2016, constatei que, verdadeiramente, foram enormes os desafios que esperavam os novos Conselheiros e Conselheiras das duas Câmaras do Conselho Nacional de Educação nestas primeiras décadas de sua existência – questões que continuam desafiando todos os educadores que são apaixonados pela Educação de Qualidade. É possível afirmar que o atual Conselho Nacional de Educação acabou assumindo a missão de fazer ressurgir das cinzas o velho Conselho Federal de Educação de Anísio Teixeira e de tantos outros educadores. Esse foi um desafio e tanto, objetivando regulamentar e orientar a implantação de uma nova LDB que carregava a marca de Darcy Ribeiro, orientados por uma nova Constituição Federal chamada *Constituição Cidadã*.

Durante esses anos todos, percebi com clareza que eu estava participando de um Conselho de Educação o qual estava vivendo um período histórico muito intenso, rico e produtivo, e vencendo grandes desafios, com perspectivas instigantes, para dizer o mínimo, onde a complexidade dos grandes temas alimentava a fertilidade de memoráveis documentos normativos de orientação ao sistema educacional brasileiro. Com o tempo eu descobri, entretanto, que essa complexidade de desafios não era a marca daquele tempo e sim a marca do próprio Conselho Nacional de Educação, com suas atribuições e incumbências, entre muitas outras, de mediação entre o governo e a sociedade, de modo especial, junto à comunidade educacional. Cabe ao Conselho Nacional de Educação, como Órgão de Estado, captar os anseios, as necessidades e as demandas da comunidade educacional em particular e da sociedade como um todo, bem como identificar as metas e medidas propostas pelo Governo para atender a essas demandas, e então interpretar anseios de uns e propósitos de outros à luz das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, orientando os Educadores, as Instituições de Ensino e os Sistemas Educacionais da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios.

Meditando e refletindo com mais acuidade sobre todas essas incumbências, não foi difícil concluir que imensos, do tamanho do Brasil, são os desafios dos Conselheiros e das Conselheiras, a serem enfrentados à luz dos princípios orientadores da LDB e da Constituição Federal. Podemos relembrar alguns desses desafios, apenas a título de exemplo: a articulação de sistemas autônomos de ensino, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para a construção do Sistema Nacional de Educação, em regime de colaboração; a flexibilidade e descentralização tanto na organização da educação nacional até o nível de escola quanto na relação professor-aluno, relação essa que deve ser amorosa entre consciências que se respeitam, centrada no zelo

pela aprendizagem dos educandos, a quem deve ser garantido democraticamente um ensino de qualidade que tenha por finalidades “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Nesta perspectiva, cabe aos Conselhos de Educação, com orientações democráticas, claras e objetivas, favorecer o exercício da autonomia da escola para executar a proposta pedagógica específica. A missão de qualquer Instituição Educacional é organizar as atividades de ensino visando aos resultados da aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento de saberes e competências, na autonomia intelectual, no pensamento crítico e no desenvolvimento do conhecimento científico, cultural, tecnológico e operativo, assegurando assim a capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida. Isto significa que o estudante precisa aprender a aprender, para continuar atualizado e incluído socialmente.

Estes são apenas alguns dos desafios que merecem destaques à luz do referencial básico dado pela atual LDB e pela Constituição Federal. Esses dois Documentos materializam, do meu ponto de vista, um grande par de faróis a iluminar o nosso caminho na função de Conselheiros, demais educadores, ex-conselheiros e outros profissionais da educação. Eles nos indicam o caminho, juntamente com os Planos Nacionais de Educação e os Planos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Sempre que eu penso na missão dos Conselhos de Educação, penso no papel de destaque que a educação brasileira deve assumir nesta era histórica que estamos vivendo, século de acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, quando a complexidade, como nos ensina o educador francês Edgar Morin, é uma das grandes marcas. Sabemos que, para enfrentar a dinâmica desse movimento de permanente e crescente complexidade das relações sociais e produtivas, é essencial o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências cognitivas, operativas e socioemocionais, orientadas: pelos princípios políticos do exercício da criticidade, do respeito à ordem democrática e dos direitos e deveres de cidadania; pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, da partilha, e do respeito ao bem comum; e pelos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da qualidade, da diversidade de manifestações artísticas e culturais e do cultivo do belo e do trabalho bem feito.

Para que tudo isso aconteça, ainda vale a pena reforçar qual é a Missão atribuída à Educação pela nossa Constituição Federal. O que mais se espera das atuais instituições educacionais é que elas ofereçam um ensino atualizado, incorporando as mais recentes contribuições científicas, culturais e tecnológicas das diferentes áreas do conhecimento; e que preparem os cidadãos

para criar os novos saberes exigidos pelo desenvolvimento econômico-social, científico e tecnológico. Estes não devem se limitar ao saber empacotado, memorizado, informativo e adestrador, mas é imperioso que possibilitem, a cada um e ao conjunto, o desenvolvimento de sua inteligência e de sua criatividade, orientando-os nas trilhas do saber e preparando-os tanto para descoberta e para a autonomia em relação aos objetos do saber, quanto para que tenham livre acesso às informações cada vez mais democraticamente disponibilizadas, especialmente com o advento das moderníssimas tecnologias de informação e comunicação.

Em suma, entendo que esse esforço ditado pela nossa Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem como objetivo preparar os cidadãos brasileiros para viver e ver o mundo com perspicácia e nele atuar, desenvolvendo aptidões para a geração de novos saberes e competências impostos pelo acelerado avanço científico e tecnológico. Objetiva também que os cidadãos brasileiros estejam capacitados para atuar sobre as desigualdades desta sociedade, em que o arcaico e o novo contracenam num mesmo espaço. Para tanto, é essencial que, democraticamente, todas as pessoas tenham desenvolvido suas competências e dons para a tomada de decisões, respondendo de modo sempre original, criativo, eficiente e eficaz, tanto aos desafios esperados e planejados, quanto aos inesperados e inéditos, impostos pela vida moderna e pelo exercício profissional competente. Vivemos uma situação socioeconômica onde, lamentavelmente, a distribuição das riquezas geradas pelo trabalho humano ainda é uma das mais iníquas do mundo.

Por isso tudo, entendo que todas as atribuições dos Conselhos de Educação representam, em quaisquer de suas instâncias - da União ou dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios -, enquanto Órgãos de Estado, uma demanda muito simples e, ao mesmo tempo, muito exigente, porque acarretam sérios compromissos para com os resultados de nosso trabalho realizado em relação aos sistemas educacionais, seus estabelecimentos de ensino e, de modo especial, a todos os educandos e à grande massa de marginalizados do sistema educacional brasileiro. É esse o compromisso que tem orientado a minha participação como Conselheiro Municipal, Estadual ou Nacional, na qualidade de Educador.

Nestas mais de três décadas nas quais estive atuando em Conselhos de Educação, sempre procurei colocar-me à disposição e ao serviço de todos aqueles que demandaram os meus conselhos, orientações e trabalho, mesmo à custa de meus interesses pessoais e dos interesses de minha família. Por isso mesmo, tenho a consciência tranquila de que fiz prevalecer sempre o interesse maior da Educação Brasileira Democrática e com a melhor Qualidade possível. Se mais não consegui

fazer, não foi por falta de vontade e de esforço pessoal, mas sim porque as demandas superaram as minhas forças ou até mesmo o meu nível de competência pessoal para dar conta do recado. Esse esforço até chegou a ser publicamente reconhecido, quando fui agraciado, em 4 de novembro de 2002, pelo Governo Brasileiro, com a Ordem Nacional do Mérito Educativo, no grau de Oficial, pelos relevantes serviços prestados ao desenvolvimento da Educação Nacional. É claro que o recebimento dessa honraria foi objeto de muita alegria para mim e que agradeço comovido por essa homenagem. Entretanto, não é o reconhecimento ou honraria que reputo como o mais importante. O que importa de verdade é buscar cumprir e honrar o encargo do cargo que se assume em um Conselho de Educação. Isso eu aprendi com a grande poetisa goiana Cora Coralina. Aprendi a lição que ela nos passou, no sentido de buscar transferir e partilhar todos os saberes desenvolvidos, bem como aprender sempre aquilo que está sendo ensinado em palestras, debates, pareceres, projetos de soluções e estudos, na crença, junto com o nosso Patrono da Educação Nacional, o saudoso Prof. Paulo Freire (2000), no sentido de que todo o esforço possível deve ser feito nessa direção, pois "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (p. 67).

Dados Históricos do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

No período de 17 a 19 de agosto de 1988, um pouco antes da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 05 de outubro de 1988, no Município de Águas de Lindóia, no Estado de São Paulo, foi realizada a XXIV Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação para debater sobre o conteúdo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a partir do texto da nova Constituição Brasileira, já em regime de votação no âmbito da Assembleia Nacional Constituinte.

O Documento Básico apresentado pelo Conselho Federal de Educação tinha por objetivo orientar os debates entre os Conselheiros para colher subsídios a serem apresentados ao Congresso Nacional para a definição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, "na convicção de que cabe aos Conselhos de Educação grande parcela de responsabilidade no encaminhamento da questão e na oferta, ao Poder Legislativo, de subsídios de sua experiência e de seu saber" (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1989). Esse Documento Básico, que foi amplamente debatido no âmbito de cada Conselho de Educação, iniciava com a definição de algumas posições de princípio. A primeira delas referia-se à "afirmação do direito universal ao

ensino fundamental”, sem eximir o Poder Público da garantia da educação nacional nos demais níveis e modalidades de ensino. A segunda reafirmava a exigência da “oferta da mesma qualidade de educação a todos os cidadãos”. A terceira enfatizava que “devem ser asseguradas, simultaneamente, a integração e a descentralização da Educação Nacional”. A afirmação deste princípio “implica o estabelecimento de Diretrizes Nacionais de Educação, democraticamente construídas, que respondam por uma formação básica comum para todos os brasileiros, dando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao acervo cultural, científico e tecnológico produzidos nas regiões mais desenvolvidas do País, evitando-se a consolidação de desigualdades culturais e a privação de valores a que todos têm direito”. O quarto princípio referia-se à “liberdade no campo da atividade educacional”, inclusive às iniciativas particulares, enfatizando, contudo, a necessidade de maior investimento público na educação do povo brasileiro. O quinto princípio enfatizava a necessidade de se garantir “efetivas condições para uma adequada educação profissional, como natural decorrência do inalienável direito de todos os cidadãos ao trabalho”. O sexto princípio reafirma a necessária valorização do magistério, incluindo desde a formação inicial e a formação continuada dos professores até os planos de carreira docente e dos demais profissionais da educação, incluindo as necessárias condições de efetivo exercício do magistério e a “democratização do processo de administração educacional”.

Os 14 temas em destaque apresentados pelo Conselho Federal de Educação, muito bem articulados, foram os seguintes: “Educação Democrática e Desenvolvimento; o Direito à Educação; os Sistemas de Ensino e o Plano Nacional de Educação; Administração e Organização do Ensino no Brasil; Recursos Humanos e Carreira do Magistério; Financiamento e Recursos para a Educação; a Pré-escola; o Ensino Fundamental; a Educação de Jovens e Adultos; a Formação Profissional; o Ensino Médio; Educação e Tecnologia; a Educação Superior; a Articulação da Educação Superior com a Educação Básica” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1989). Os debates foram bastante acalorados em torno desses temas, apresentando muitos pontos de convergência e também de divergência.

Para contribuir com os debates, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo convidou quatro especialistas paulistas para apresentar reflexões para quatro desses temas: O Prof. Antonio Joaquim Severino (1989) debateu sobre “a formação do Educador no Brasil: uma contribuição ao debate da nova LDB”; o Prof. José Mario Pires Azanha (1989) tratou dos “Objetivos da educação Nacional e Currículos para o Ensino de 1º, 2º e 3º Graus”; a Professora Elba Siqueira de Sá Barreto (1989) abordou o tema do “Ensino Fundamental na

Política Nacional de Educação – alguns aportes”; e o Prof. José Carlos de Araújo Melchior (1989) discorreu sobre o “Financiamento da Educação – sugestões para a nova LDB”. Essa reunião promoveu ampla polêmica, provocando muito debate e diversos embates entre os Conselheiros do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação. Essa polêmica continuou ao longo dos anos de 1988 e de 1989, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e início dos debates em torno dos projetos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estavam sendo apresentados no Congresso Nacional.

Os Conselhos Estaduais de Educação desejavam aprofundar mais os debates em torno dos dispositivos constitucionais referentes à Educação Nacional e, principalmente, contribuir mais com os debates que estavam ocorrendo nas duas Casas do Congresso Nacional (Senado e Câmara dos Deputados) sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Conselho Federal de Educação discordava dessa proposta de participação mais militante reclamada pelos Conselhos Estaduais de Educação e defendia a apresentação ao Congresso Nacional apenas dos pontos em que havia real consenso entre todos os Conselhos de Educação. Essa posição mais ponderada não agradava a todos os Conselhos Estaduais de Educação e começaram alguns conflitos.

Em novembro de 1989, o Professor Luiz Felipe Serpa, então Presidente do Conselho Estadual de Educação da Bahia, tomou a iniciativa de convidar as Presidências e demais Conselheiros interessados, de todos os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal, para uma reunião especial na Bahia, com o objetivo de instituir um Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, que tivesse autoridade de representação desses Conselhos de Educação junto a quem de direito estivesse debatendo as novas Diretrizes da Educação Brasileira. O Conselho Estadual de Educação da Bahia não se sentia mais plenamente representado pela prudente posição adotada pelo Conselho Federal de Educação. Assim, convidava todos os demais Conselhos de Educação que estivessem cultivando sentimento similar, a comparecer no Conselho Estadual de Educação da Bahia no dia 11 de dezembro de 1989 para debater a eventual constituição de um Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Foi assim que nasceu o FNCE, que completou 27 anos de existência no dia 13 de dezembro de 2016 e hoje reúne todas as 27 Unidades da Federação.

Um total de 14 Conselhos Estaduais de Educação acolheu o convite do Presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE) da Bahia para debater a conveniência e oportunidade de se instituir um Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, de caráter

permanente e em condições de influenciar decisivamente os destinos da Educação Nacional. Assim nasceu o FNCE, fundado por um total de 15 Presidentes de Conselhos Estaduais de Educação, acompanhados de alguns outros Conselheiros e Conselheiras desses Colegiados, por iniciativa do Presidente do CEE/BA, que assumiu a Presidência *ad hoc* da primeira reunião oficial, realizada nos dias 11, 12 e 13 de dezembro de 1989, simbolicamente, nas instalações do Instituto Anísio Teixeira, em Salvador/Bahia; também assumiu a responsabilidade temporária pela condução dos destinos do Fórum no primeiro semestre de 1990, quando passou a presidência oficialmente ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, sob a minha Presidência.

Essa primeira reunião do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, após a sua fundação, teve como objetivo prioritário debater a proposta de criação de um Fórum Permanente que congregasse todos os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal, dando-lhes força para a apresentação conjunta de propostas educacionais inovadoras e ousadas em relação à nova LDB em processo de construção no Congresso Nacional, objetivando concretizar o Projeto de Nação aprovado pela atual Constituição Federal. Estavam presentes nessa primeira reunião e assinaram o Termo de Fundação do Fórum os Presidentes dos seguintes 15 Conselhos Estaduais e Distrital de Educação: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia e São Paulo.

No período de 27, 28 e 29 de junho de 1990, foi realizada a segunda Reunião do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação em São Paulo, na sede do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Estavam presentes os presidentes dos seguintes 23 Conselhos Estaduais de Educação: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

Estiveram também presentes nessa segunda reunião do Fórum os ilustres representantes convidados do Conselho Federal de Educação e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Nesta reunião foi aprovado o Estatuto do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, cujo Art. 12 previa que “caberei ao Conselho de Educação do Distrito Federal providenciar o registro no órgão próprio” (FORUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO, 1990). Assim, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação tem seu registro oficial no 1º Ofício do Cartório de Brasília (CORDÃO; CARBONARI; DA SILVEIRA, 2017).

Considerando-se a primeira reunião do Fórum aquela realizada na Bahia, no Instituto Anísio Teixeira, sob coordenação *ad hoc* do Prof. Luiz Felipe Serpa, então Presidente do Conselho Estadual de Educação da Bahia, a reunião de São Paulo, no ano seguinte, é a segunda reunião do Fórum, na qual eu fui eleito o primeiro Presidente oficial do FNCE, na qualidade de Presidente do CEE de São Paulo. A terceira reunião também aconteceu em São Paulo, ocasião em que assumiu a Presidência do Fórum o Professor João Gualberto de Carvalho Menezes, na qualidade de novo Presidente do CEE de São Paulo, tornando-se o segundo Presidente do FNCE. A quarta reunião do Fórum foi realizada em Pernambuco e presidida pelo Professor Paulo da Silveira Rosas, então Presidente do CEE de Pernambuco e terceiro Presidente do FNCE. Na sequência, a quinta reunião ocorreu em Goiás e foi presidida pelo Professor Helder Mulatinho, então Presidente do CEE de Goiás e quarto Presidente do FNCE. A sexta reunião foi realizada em Porto Alegre e foi presidida pela Professora Iara Silvia Lucas Wortmann, então Presidente do CEE do Rio Grande do Sul e quinta Presidente do FNCE (FORUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO, s.d.).

Os Presidentes seguintes, pela ordem, a partir do sexto Presidente, estão indicados a seguir, nomeando as respectivas Unidades da Federação, pois não houve mais, necessariamente, a coincidência entre o local da realização das respectivas reuniões plenárias e a eleição do Presidente, permitida a sua reeleição para um mandato subsequente, a partir de alteração regimental. Assim, os seguintes Presidentes de Conselhos Estaduais de Educação assumiram a Presidência do Fórum: Marcondes Rosa de Souza – Ceará; Ricardo José Araújo de Oliveira – Santa Catarina; Suely Melo de Menezes – Pará; Rogério Vargens – Bahia; Silvia Presente de Abreu – Espírito Santo; Marlene Silva de Oliveira Santos – Mato Grosso; Silvestre Heerd – Santa Catarina; Nadja Maria Valverde Viana – Bahia; Alaídes Alves Mendieta – Mato Grosso; Sônia Maria Seadi Verissimo da Fonseca – Rio Grande do Sul; Geraldo Grossi Junior – Mato Grosso; Francisca Batista da Silva – Rondônia; Maurício Fernandes Pereira – Santa Catarina; Suely Melo de Menezes – Pará; Maria Ester Galvão de Carvalho – Goiás.

O Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação caracteriza-se como uma entidade civil sem fins lucrativos, com sede e foro em Brasília-DF, mas que, em função da eleição de sua Mesa Diretora, funciona também de forma itinerante, na sede do Conselho Estadual responsável pela presidência. Seus objetivos principais são: aglutinar esforços para permanentemente pensar a Educação Nacional, à luz das necessidades da sociedade brasileira; propor debates e estudos, bem como encaminhar sugestões e recomendações para decisão na esfera federal ou de outras Unidades da Federação;

divulgar iniciativas e procedimentos de ordem legal e técnico-administrativa que possam contribuir para o aperfeiçoamento organizacional dos Colegiados; contribuir para o estreitamento das relações institucionais entre os Conselhos de Educação, nas instâncias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como representar, na esfera federal, os interesses comuns aos Conselhos de Educação; propor sugestões e subsidiar a elaboração, aprovação, implementação, acompanhamento e avaliação de Planos Nacionais, Regionais e Municipais de Educação; promover e articular o intercâmbio de experiências e de estudos específicos.

O Fórum reúne-se ordinariamente em Reunião Plenária, até duas vezes por ano e extraordinariamente, por convocação do presidente ou por iniciativa de, no mínimo, um terço dos seus membros. Entretanto, anualmente também são realizadas reuniões plenárias regionais, coordenadas pelos respectivos vice-presidentes regionais do Fórum. Na qualidade de um dos sobreviventes dos sócios-fundadores do Fórum e também como Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, cujo quarto mandato venceu em junho de 2016, tenho sido um assíduo frequentador e colaborador do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação.

Em busca de um Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino

Ao longo dos meus quatro mandatos na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, assumi como tarefa e, praticamente, como uma questão de honra e de brio profissional, buscar incansavelmente concretizar o regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino, tal qual previsto no caput do art. 211^o da Constituição Federal, o qual é reproduzido *ipsis litteris* no caput do art. 8^o da LDB (BRASIL, 1996), considerando que, apesar do §2^o prever que “os Sistemas de Ensino terão liberdade de organização, nos termos desta Lei”, o §1^o do mesmo artigo determina que “caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa e supletiva em relação à demais instâncias educacionais”.

Um dos Pareceres paradigmáticos sobre essa busca da concretização do regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino, nos termos do art. 211 da Constituição Federal e art. 8^o da LDB, é o Parecer CNE/CEB nº 13/2015, de 11 de novembro de 2015, identificado como: “Reexame do Parecer CNE/CEB nº 02/2015, que reexaminou o Parecer CNE/CEB nº 12/2012, que define Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), no âmbito da Educação Básica, em regime de colaboração entre os Sistemas de

Ensino”. Foi finalmente homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 28 de janeiro de 2016, dando origem à Resolução CNE/CEB nº 01/2016, definindo “Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino”.

Esse Parecer começou a ser debatido pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em meados do ano de 2010, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), a partir da então Secretaria de Educação a Distância e em articulação com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Foram debatidas propostas de instituição do regime de colaboração entre os sistemas de ensino para a oferta de programas de Educação a Distância (EAD), no âmbito da Educação Básica, em especial para a oferta tanto de cursos de Ensino Médio quanto de programas de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ainda no final do ano de 2010, em reunião plenária do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, realizada em Vila Velha/ES, essa proposta foi tema de exaustivo debate, retomando mais conclusivamente uma temática já debatida em outras reuniões do referido Fórum, especialmente nas regiões Norte e Nordeste.

Ao longo do ano de 2011, esse assunto foi amplamente discutido em várias reuniões regionais daquele Fórum, as quais contaram sempre com representação da Câmara de Educação Básica do CNE e das várias instâncias do MEC. Com ampla representação nacional, o assunto foi considerado objeto de consenso na reunião plenária geral do FNCE, no final de 2011, realizada no Rio de Janeiro/RJ. Finalmente, em 10 de maio de 2012, a referida Câmara aprovou, por unanimidade, o Parecer CNE/CEB nº 12/2012 que havia sido objeto de consenso entre a Câmara de Educação Básica e os Conselhos Estaduais de Educação, bem como dos órgãos próprios do MEC. Assim, foram definidas Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

O Parecer CNE/CEB nº 12/2012 e seu anexo Projeto de Resolução foram objeto de longa tramitação nos diversos órgãos técnicos do MEC, rumo à homologação. Durante esse período de tramitação, surgiram diversos questionamentos por parte de alguns Conselhos Estaduais de Educação, como o de São Paulo, que aprovou a Indicação CEE/SP nº 120/2013, relatado pelo Conselheiro Walter Vicioni, a qual questiona não apenas o Parecer CNE/CEB nº 12/2012 e seu Projeto de Resolução, como principalmente o art. 33 da Resolução CNE/CEB

nº 6/2012, definida com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Outros questionamentos também foram encaminhados a esta Câmara pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e por diversos educadores e estudiosos da área da Educação a Distância.

Em boa hora, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação decidiu constituir um grupo de trabalho especial para estudar a matéria e melhor se posicionar sobre o tema da Educação a Distância na Educação Básica, apresentando ao Conselho Nacional de Educação um completo material analítico e propositivo, que foi amplamente aproveitado na redação final do Parecer CNE/CEB nº 02/2015. O ponto de partida do trabalho apresentado pelo Fórum é o preceito constitucional e legal da educação como direito de todos e dever do Estado e de toda a sociedade para o pleno desenvolvimento do ser humano, nas dimensões individual e social. Com base nesses princípios e nesse cenário desafiador, foram sendo criadas novas maneiras de ensinar e de aprender, frente ao avanço e expansão das tecnologias de informação e comunicação (TIC) geradoras de mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade, com novos estilos de vida e formas de trabalho. Nesse sentido, a Educação a Distância apresenta-se como uma possibilidade, por excelência, de consecução do direito inalienável do cidadão à educação, independentemente dos limites físicos, temporais e territoriais a que esteja circunscrita. Nesse contexto, o Fórum de Conselhos Estaduais de Educação concluiu pela necessidade de revisão do Parecer CNE/CEB nº 12/2012, razão pela qual a própria Câmara de Educação Básica, por intermédio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), provocou o retorno do processo ao Conselho Nacional de Educação, para que a Câmara de Educação Básica pudesse fazer uma revisão do Parecer e do Projeto de Resolução.

A temática foi extensamente debatida em reuniões plenárias do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e em uma reunião plenária do Fórum Ampliado de Conselhos de Educação, realizada na sede do Conselho Nacional de Educação. Todas essas contribuições trazidas à apreciação da Câmara de Educação Básica resultaram na elaboração de nova proposta de

resolução, a qual foi amplamente debatida na Câmara de Educação Básica; foi considerado, ainda, o resultado dos debates que estavam ocorrendo em paralelo na Câmara de Educação Superior, em relação à Educação a Distância na Educação Superior.

Assim que foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 2/2015, em 11 de março de 2015, pela unanimidade dos conselheiros presentes na Câmara de Educação Básica, este foi encaminhado ao Gabinete do Ministro da Educação para a devida homologação, para dar início imediato a esse processo de supervisão efetiva dos programas educacionais desenvolvidos na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da Educação Básica, valendo-se do regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

Após intensa movimentação do Parecer CNE/CEB nº 2/2015 nos órgãos próprios do MEC, foi encaminhado à SETEC/MEC o Parecer CONJUR/CGU/AGU nº 533/2015, favorável à aprovação e devida homologação ministerial do Parecer CNE/CEB nº 2/2015. Entretanto, a CONJUR julgou por bem propor algumas alterações no Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CEB nº 2/2015, de modo especial, considerando as normativas atuais que foram definidas pela Lei nº 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em especial na redação dada pela Lei nº 12.816/2015. A partir das considerações apresentadas pelo Parecer CONJUR nº 533/2015, a SETEC/MEC promoveu intensa análise e estudos sobre a matéria, inclusive envolvendo representantes do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e contando até mesmo com representação da Câmara de Educação Básica do CNE. Em consequência desses novos estudos, foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação uma Nota Técnica da SETEC/MEC para apreciação da Câmara de Educação Básica. A Nota Técnica nº 50002/2015/DIR/SETEC/DDR/SETEC foi devidamente debatida pela Câmara de Educação Básica do CNE, finalizando a redação do Parecer CNE/CEB nº 13/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015, o qual foi finalmente homologado em 28 de janeiro de 2016, dando origem à Resolução CNE/CEB nº 01/2016, de 02 de fevereiro de 2016. ■

Nota


¹ Vide o trabalho de Genuíno Bordignon (2010, p. 11), “Conselho Nacional de Educação: Desafios do contexto atual”, produzido em 2010 para a comemoração dos 15 anos de existência do Conselho Nacional de Educação.

Referências bibliográficas

- AZANHA, J. **Objetivos da educação Nacional e currículos para o Ensino de 1º, 2º e 3º Graus**. In: CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Acta Especial – Edição Comemorativa dos 25 anos do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Ano XXV (1963 – 1988), São Paulo, 1989.
- BARRETO, E. **O Ensino Fundamental na Política Nacional de Educação – alguns aportes**. In: CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Acta Especial – Edição Comemorativa dos 25 anos do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Ano XXV (1963 – 1988), São Paulo, 1989.
- BORDIGNON, G. **Conselho Nacional de Educação: Desafios do contexto atual**. Conselho Nacional de Educação, 2010.
- BRASIL. **Constituição Brasileira de 1934**. DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1934.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Lei nº 9.131 de 24 de Novembro de 1995**: Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
- _____. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Acta Especial – Edição Comemorativa dos 25 anos do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Ano XXV (1963 – 1988)**, São Paulo, 1989.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 13/2015 de 11 de novembro de 2015**: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 02/2015, que reexaminou o Parecer CNE/CEB nº 12/2012, que define Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), no âmbito da Educação Básica, em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 01/2016 28 de janeiro de 2016**: Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino.
- CORDÃO, F.; CARBONARI, F.; DA SILVEIRA, A. **A história do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação**. Disponível em: http://fncee.com.br/?page_id=107. Acesso em abril de 2017.
- FORUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. **Estatuto (1990)**.
- _____. **Relatório circunstanciado das atividades do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação – Gestão 2012/2013**. Florianópolis: s.d.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MELCHIOR, J. **Financiamento da Educação – Sugestões para a nova LDB**. In: CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Acta Especial – Edição Comemorativa dos 25 anos do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Ano XXV (1963 – 1988), São Paulo, 1989.
- SEVERINO, A. **A formação do Educador no Brasil**: uma contribuição ao debate da nova LDB. In: CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Acta Especial – Edição Comemorativa dos 25 anos do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Ano XXV (1963 – 1988), São Paulo, 1989.

■ ARTIGOS

■ Cidadania, participação social e democracia na análise de pareceres do Conselho de Educação do Distrito Federal

 Regina Tomás Blum de Oliveira*
Wellington Ferreira de Jesus**

Resumo: Este artigo busca identificar, com base na análise de pareceres emitidos entre os anos de 2011 e de 2012 pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), como os conceitos de cidadania, participação social e democracia compõem nas decisões emanadas desse órgão e de que forma isso impacta na qualidade da educação no Distrito Federal. Tal análise mostra-se de grande relevância, uma vez que, entre os anos de 2011 e de 2012, o CEDF vivencia um período de transição governamental. Em razão disso, estava vinculado, ainda, a um período de acomodações políticas que, certamente, influenciaram nos rumos das decisões ligadas à educação. Nessa perspectiva, este artigo é oriundo de uma pesquisa que se valeu de uma abordagem qualitativa, compreendendo o CEDF como um caso a ser estudado, a partir da análise do conteúdo dos pareceres emitidos, tendo como base teórica os pressupostos de Bardin (2011). Foram determinados processos de análise dos pareceres. Após a análise desses pareceres, verificou-se que o CEDF caracteriza-se como um órgão-chave para a compreensão e a difusão do conceito de gestão democrática. Nesse sentido, pressupõe em suas ações a participação da sociedade civil. No entanto, ainda não se configura, de forma concreta, para a sociedade como um todo de que modo o CEDF pode ser acionado para a resolução de questões atinentes à educação.

Palavras-chave: Cidadania. Participação Social. Democracia.

* Regina Tomás Blum de Oliveira é licenciada em Letras pela Universidade de Brasília (1981), especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil (2008), mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2013). Atua como Professora de Língua Portuguesa no Colégio Militar de Brasília.

** Wellington Ferreira de Jesus é pós-doutorando em Educação, Saúde e Trabalho pela UFG, doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011), mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2007), graduado em História pela FFLCH/USP (1985), licenciado em História pela FE/USP (1985). É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e na Graduação da Universidade Católica de Brasília (UCB), e professor de História na educação básica na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). É membro do Fórum Nacional de Educação, integra a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação); Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Fineduca (Associação de pesquisa em financiamento da educação) e SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação). Email: wellington.jesus@catolica.edu.br

Introdução

Historicamente, o conceito de cidadania tem ocupado local de destaque em debates políticos, sociológicos e filosóficos. Carvalho (2010) introduz a discussão acerca de cidadania apresentando a definição de Marshall, para o qual cidadania é um conjunto de direitos embasados e organizados em três elementos: civil, político e social. Observe-se que, para esse sociólogo britânico, a cidadania não é um direito (como se apregoa com facilidade no senso comum) isolado, mas uma confluência, uma multiplicidade de direitos que, no todo, estabeleceriam o estado de cidadania.

O aspecto civil da cidadania compreende os direitos ligados às liberdades individuais (direito de ir e vir, liberdade de pensamento, direito à justiça). No que se refere ao aspecto político, tem-se o direito de exercício do poder político, de representatividade, como eleitor. Por sua vez, o aspecto social está ligado ao acesso aos bens culturais e materiais, que pressupõem uma vida civilizada.

Nesse sentido, um estado 'pleno' de cidadania, que, segundo Carvalho (2010, p. 9) "[...] é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível", compreende a possibilidade de o cidadão estar inserido em um ambiente que respeite sua individualidade e trate a todos igualmente em direitos, oportunidades e deveres, ao mesmo tempo em que possibilita a esse cidadão representatividade. Com isso, o indivíduo tem condições de ter acesso a todos os bens que a sociedade organizada produz, como forma de se posicionar no espaço que o rodeia.

Dessa forma, consideramos cidadania um estado de exercício de direitos e de deveres; e é esse exercício que possibilita ao indivíduo posicionar-se como um ser cultural e historicamente determinado, capaz de intervir no meio e nas pessoas que o rodeiam. A partir de seu empoderamento cidadão, o indivíduo tem condições de participar de forma não alienada e, por consequência, de estabelecer-se em um processo democrático.

É nesse sentido – de cidadania como instrumento de participação popular – que se propõe a prática dos Conselhos de Educação. O conceito de 'conselho' remete a essa ideia de participação. Trata-se de um instrumento público, cuja gestão também deve estar imbuída das características relacionadas à administração pública, como a publicidade e a eficiência. Dessa forma, o que se pode observar é que os Conselhos de Educação (CE) possuem entre suas características essenciais o hibridismo entre as necessidades da administração pública e a satisfação dos cidadãos, permeado pela participação da sociedade.

O presente artigo apresenta-se como recorte de uma pesquisa desenvolvida em 2013, cujo objetivo foi

investigar, com base na análise dos pareceres emitidos pelo CEDF, a participação social e o exercício da cidadania, bem como seus limites e possibilidades de atuação. Além disso, buscava-se relacionar esses conceitos aos de democracia e qualidade da educação. Como base teórica, estão os pressupostos de Carvalho (2010), Torres (2011) e Gohn (2011).

1. Conselhos de Educação, participação social e democracia

Os Conselhos de Educação constituem-se como instrumentos privilegiados para a promoção da emancipação e da prática democrática no *locus* da educação. Ganha relevância, aqui, a pressuposição da educação como espaço de representação das vivências dos indivíduos em sociedade.

Os conselhos – aqui compreendidos em uma acepção mais ampla – têm sido criados para apoiar o exercício do poder político (CUNHA; PINHEIRO, 2009). Com isso, essas formas de organização servem para que o aspecto político do conceito de cidadania seja exercido, embora seja preciso compreender que o alcance e as formas de exercício desse aspecto se modificam em função das influências do meio social, histórico e cultural.

Nesse sentido, é relevante a afirmação de Gadotti (2010, p. 47) ao postular que "[...] a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A formação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão". Vê-se que, por essa via de raciocínio, os CE se inserem como instrumento para a participação cidadã, envolvendo o indivíduo na tomada de decisões para os rumos da qualidade na educação.

Nessa perspectiva, mostram-se relevantes trabalhos de pesquisa que se proponham a estudar os CE, bem como a interface entre esses conselhos e os conceitos de cidadania e de participação. Faria (2006), Alves (2005), Moura (2010), Amorim (2005) e Martiniano (2010) são alguns dos exemplos que apresentam investigações pertinentes a esse respeito, mais especificamente na relação entre os CE e os conceitos de cidadania e participação.

Essa discussão é pertinente justamente pelo fato de a participação dos indivíduos ainda não ter crescido, fundamentalmente, como participação política (NOGUEIRA, 2009). Um dos aspectos que mais contribuíram para o crescimento dessa participação foi justamente o delineamento de um padrão de solidariedade. Esse aspecto, intimamente ligado a estados subjetivos do indivíduo, reforça ainda mais a importância de se compreender de que forma cidadania e participação se manifestam no Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF.

2. Breve histórico do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF

O CEDF foi instituído pelo Decreto n. 171, de 7 de março de 1962, da então Prefeitura do Distrito Federal (CAPANEMA; LIMA, 2008), constituindo-se como órgão de deliberação coletiva, normativo e orientador das atividades educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal. Nesse período, o Distrito Federal legalmente ainda era considerado município, estrutura que somente viria a ser alterada com a promulgação da Carta Magna de 1988. Em razão disso, na área educacional passou a acumular as competências atribuídas aos estados e aos municípios, conforme se lê no parágrafo único do artigo 1º da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Bordignon (2012) ressalta que, mesmo sendo considerado município à época, o Distrito Federal criou seu Conselho de Educação dentro dos princípios dos Conselhos Estaduais. Dessa forma, desde sua origem o CEDF assumiu o modelo e a identidade, tanto na composição quanto nas atribuições, dos Conselhos Estaduais de Educação.

Deve-se destacar, contudo, que o CEDF possui características que lhe conferem uma natureza particular, a qual diz respeito ao fato de, embora ter sido criado no contexto dos Conselhos Estaduais de Educação, ser dotado de uma identidade mista, pois assume atribuições de conselho estadual e de conselho municipal. Na esfera estadual, normatiza ações voltadas para o ensino médio e, em caráter complementar, questões ligadas ao ensino fundamental. Na esfera municipal, normatiza a educação infantil (BORDIGNON, 2012).

Inicialmente, O CEDF contou somente com nove conselheiros, com mandato de seis anos, nomeados pelo prefeito do Distrito Federal. Os critérios de escolha estabelecidos à época eram: os conselheiros deveriam ser residentes no Distrito Federal, dotados de notório saber e ainda representar os diversos graus de ensino e dos magistérios oficial e particular. O mandato de um terço dos membros cessava de dois em dois anos, e a recondução era permitida apenas por uma vez. Em 1972, tal dispositivo foi revogado, e a recondução ao cargo foi autorizada sem limite de vezes.

Em 1973, em decorrência da Lei Federal n. 5.931, de 1973, o CEDF foi novamente reestruturado, e os três cargos de suplentes foram transformados em cargos de conselheiros. Com isso, o CEDF passa a contar com 12 membros. Dois anos depois, em maio de 1975, o terceiro Regimento do Conselho é aprovado, sendo atualizadas as competências do órgão de acordo com os dispositivos da Lei n. 5.692/1971. A partir de 1987, os mandatos dos conselheiros foram abreviados de seis para quatro anos.

Na trajetória do CEDF, observa-se ter ele sido submetido a múltiplas formas de organização e de orientação de suas relações com a União (GOMES; JESUS; SOUZA; CAPANEMA, 2013). Essas diversas relações contribuíram para a consolidação do perfil misto adotado por este órgão e acabaram por impactar no modo como a participação social e a cidadania passaram a emanar do CEDF para a população, a partir da trajetória de educação construída no Distrito Federal ao longo desses mais de cinquenta anos de existência.

Bordignon (2012) assinala que o CEDF, em suas inúmeras reformulações, sempre se comportou como um conselho estadual, o que se manifestou de forma muito concreta durante as gestões empreendidas entre 1987 e 1998. No entanto, em 1998, aproximando-se mais das características do Conselho Nacional de Educação, o CEDF, pelo menos na composição, modificou-se, adotando o princípio da paridade, de acordo com o qual metade das indicações é do governo e metade da sociedade civil.

Em setembro de 1999 o quinto Regimento foi então elaborado pelo colegiado e aprovado pelo Decreto n. 20.551, de. O número de conselheiros passou para 18, sendo quatro membros natos. Os mandatos teriam duração de quatro anos, e para garantir a continuidade dos trabalhos metade de seus membros seria renovada a cada dois anos; previa-se também a recondução ao cargo por mais dois anos.

Essa nova redação do artigo 244 da LODF de 1998, segundo Faria (2006), impôs uma alteração substancial na composição do CEDF, não apenas na paridade representativa, como também nos critérios de escolha dos membros. Quanto à paridade representativa, não se observou mais o equilíbrio entre governo e sociedade civil. A redação nem fez menção a uma proporcionalidade da participação das entidades representativas.

No que diz respeito à composição e à escolha dos conselheiros, só se fez menção a 'notório saber e à experiência em educação', ou seja, apenas um grupo restrito da sociedade foi contemplado. A referida autora assevera ainda que essa mudança causou um prejuízo na participação política, uma vez que não permitiu a mediação de vontades e interesses entre governo e sociedade e ainda suprimiu a possibilidade de participação de entidades representativas de trabalhadores em educação, dos pais, dos alunos e das mantenedoras de ensino.

Essa estrutura de 'representação falseada' perdura até 2012, uma vez que em 8 de fevereiro desse ano, o CEDF passou a ser regido por um novo instrumento legal: a Lei n. 4.751/2012, que determina:

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola

no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2012)

Sobre os conselheiros, a Lei n. 4.751/2012 dispõe que estes deverão ter mandato de quatro anos, sendo possível uma recondução e com renovação de metade dos membros a cada dois anos (art. 17, § 1º). O CEDF será presidido por um de seus membros, e suas deliberações serão tomadas com a maioria simples dos votos, conforme os artigos 17 a 19. O colegiado será constituído por 16 conselheiros entre pessoas de ‘notório saber e probidade, com ampla experiência em matéria de educação’ (DISTRITO FEDERAL, 2012), dos quais oito serão indicados pelo secretário de Educação e outra metade do Conselho por representantes da sociedade civil, inclusive sindicatos.

3. Participação social, cidadania e democracia: uma análise dos pareceres do CEDF emitidos em 2011 e 2012

Neste artigo, o eixo central é a análise dos pareceres emitidos pelo CEDF nos anos de 2011 e 2012. Desse modo, ganha *status* privilegiado a análise do conteúdo, uma vez que se busca – com base na redação dos pareceres – identificar as categorias que emergiram da mensagem contida nesses pareceres. Bardin (2011, p. 44) apresenta que “A intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*” (grifo da autora). Partindo-se desse pressuposto, a inferência assume um papel fundamental na análise do conteúdo de mensagens produzidas que serviram de base para a discussão de questões relevantes – no caso deste artigo, os pareceres do CEDF.

Após a pré-análise dos pareceres do CEDF, emitidos em 2011 e 2012, foi possível uma discussão organizada nas seguintes categorias: *participação social e democracia*; e *cidadania*. Posteriormente à leitura exaustiva dos pareceres, foi possível a seleção dos mais representativos para a análise das categorias definidas *a priori*; com isso, demarcaram-se temas-chave que embasaram a discussão empreendida e a fixação de inferências que resultaram nas interpretações geradas. Do número total de pareceres (553), oito, por representarem análises de questões muito técnicas (como escrituração escolar e consultorias), não foram enquadrados nas categorias de estudo da pesquisa que deu origem a este artigo.

Quadro 1. Participação social e democracia.

CATEGORIA 1 – PARTICIPAÇÃO SOCIAL E DEMOCRACIA	
Temas-chave	Avanço escolar / Questionamento de material didático de cunho racista / Matrícula de criança no 1º ano do EF
Número de pareceres	21
Inferências	Pouca participação de esferas ligadas à educação pública. Maior politização da classe média. Interesses ligados a escolas e pais das classes média e média-alta
Interpretação	
As decisões do CEDF, com base na análise dos pareceres, demonstram que as famílias de classe média mostram-se mais esclarecidas quanto ao papel desse órgão na deliberação e na solução de suas demandas. Os agentes e os pais ligados à educação pública apresentam participação quase nula no que se refere à utilização do CEDF como órgão de representação social e de garantia da democracia	

Fonte: Elaborado com base na análise dos pareceres disponíveis no site do CEDF (2011 e 2012).

3.1 Participação social e democracia

Ao se abordar a participação social e a democracia, atrelando-as ao papel desempenhado pelo CEDF, deve-se fazer uma análise crítica do que seria essa ‘participação social’ – na perspectiva do CEDF – e de que maneira o conceito de ‘democracia’ comparece nas decisões desse órgão.

Guerra (2012) deixa claro que há uma relação intrínseca entre democracia e participação popular: à medida que o povo se organiza em movimentos sociais (participação), mais apto se mostra a exercer uma democracia de fato, que possibilitará sua inserção social e também possibilitará uma análise crítica dos eventos que o rodeiam e dos quais participa. A própria análise de eventos da história do Brasil demonstra que a participação social surge como elemento reivindicador da democracia (CARVALHO, 2010), e somente um estado democrático de fato – e de direito – construirá um ambiente democrático favorável.

Em função disso, quando se analisa a história recente do país se observa que o florescimento de um Estado democrático de fato e de direito somente se tornou possível quando o povo pôde organizar-se e efetivar sua participação sem o temor das amarras e do aparelho de repressão do governo.

Ao se pensar em democracia, é necessário que não se perca de vista também – conforme já demonstrado na análise de Bobbio (2000) – que é o conceito de cidadão que forjará o conceito de democracia. É consenso, na atualidade, que o conceito de democracia está vinculado à teoria clássica (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010), segundo a qual o poder emana do povo a partir da representatividade. Essa representatividade, no entanto, não está longe de críticas, pois está vinculada a um grupo privilegiado que, de certa forma, estabelece seu olhar sobre os fatos sociais como modelo para análise dos acontecimentos.

Desse modo, órgãos como o CEDF aparecem como ‘locais’ privilegiados para o desenvolvimento da participação social e a efetivação da democracia, pois se mostram como representantes dos anseios de um grupo maior do qual fazem parte; no caso, a sociedade constituída.

A análise dos pareceres emitidos pelo CEDF nos anos de 2011 e 2012 demonstra que essa categoria – participação social e democracia – ainda tem participação tímida nas decisões do Conselho: menos de 4% do total de pareceres emitidos permitem o comparecimento dessas questões. Não se afirma aqui que o CEDF não é um órgão democrático ou que impede a participação social. O que se pode inferir da análise dos pareceres é que a sociedade ainda não consegue ter uma visão clara da função do Conselho nos processos de efetivação democrática por meio da participação social.

Os pareceres analisados têm como tema central os seguintes assuntos: doze referem-se a questionamentos de pais de alunos portadores de altas habilidades a respeito do avanço escolar desses educandos; sete mencionam questionamentos a respeito de avanço no ensino médio de alunos aprovados em concursos vestibulares; um parecer alude à matrícula de criança já alfabetizada, mas com apenas 5 anos, no 1º ano do EF; e um parecer trata do questionamento de um agente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a respeito de material didático de cunho racista.

Esses números mostram que ainda é pouco significativo o número de cidadãos que recorrem ao CEDF como forma de efetivar sua participação social: ao questionarem aspectos da legislação educacional, esses cidadãos demonstram estar conscientes de seu papel político na sociedade à qual pertencem. Com isso comprovam a assertiva de Faria (2006), quando afirma que a participação representa um dos mais importantes princípios políticos numa sociedade democrática, porquanto abre espaço e estabelece princípios que nortearão a organização política de uma sociedade.

No Parecer n. 81 de 2011, na seção intitulada Análise lê-se o seguinte excerto:

O presente processo trata da situação escolar de [...], que apresenta habilidades e competências para frequentar o 1º ano do ensino fundamental, embora não tenha atingido a idade mínima estabelecida pela legislação vigente para ingresso nessa etapa da educação básica.

O processo foi instruído pela Secretaria Geral deste Conselho de Educação, a pedido do relator, por inexistência de instrução inicial quer da Cosine/SEDF, quer da assessoria técnica deste Colegiado. Destaca-se dos autos, a seguinte documentação:

- Pe7,35ição inicial, fl. 1;
- relatório informativo de observação e avaliação cognitiva, emitido pela Escola [...], fl. 2;
- relatório psicopedagógico, emitido por psicóloga, indicada pelo Conselho Brasileiro de Superdotação – CONBRASD, fls. 4 e 5;
- relatório informativo, emitido pelos pais da criança em tela, fls. 10 a 14;
- cópias, sequencial, de e-mails enviados pelo CONBRASD aos pais em questão, fls. 15 a 19;
- currículo sintético da psicóloga indicada pelo CONBRASD para emissão do parecer psicopedagógico, fl. 20;

- declaração de escolaridade do menor, emitida pela Escola [...], relativamente ao maternal I, maternal II e jardim I, cursados, respectivamente, nos anos de 2008, 2009 e 2010, fl. 23;
- relatórios de avaliação bimestral do aluno em pauta, referentes ao 4º bimestre do maternal II e do jardim I, emitidos pela Escola [...], fls. 24 a 28;
- cópia do requerimento dos pais do aluno à Coordenação Pedagógica Geral da Escola [...], fl. 31;
- cópia da resposta da escola ao supramencionado documento, fl. 32;
- cópia do Pedido de Liminar para manutenção de aluno menor em série compatível com sua capacidade, o qual foi deferido, fls. 33 a 52;
- mandado de citação e intimação da Décima Quinta Vara Cível do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, fls. 29 e 30;
- cópia do Regimento Escolar da instituição, aprovado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio da Ordem de Serviço/Cosine/SEDF n. 263, de 26 de novembro de 2010, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal de 1º de dezembro de 2010, fls. 64 a 88. (CEDF, PARECER 81/2011).

Observa-se, desse trecho inicial, que os pais solicitantes da petição demonstram consciência de seus direitos na sociedade, uma vez que buscaram o CEDF como órgão regulador da questão que os afligia – no caso, o avanço escolar de um filho comprovadamente portador de altas habilidades. Infere-se, pois, a compreensão do CEDF como órgão de representação, legitimado por um Estado democrático de direito e competente para a análise dessa demanda.

Ao mesmo tempo, a documentação solicitada pelo CEDF demonstra a preocupação do órgão em garantir uma análise imparcial do questionamento apresentado, comprovada em fatos e não em especulações. Vê-se, dessa maneira, que o CEDF adota uma postura pragmática: mostra-se atento aos anseios da sociedade, mas tem o cuidado de exigir elementos concretos para a análise desses anseios. O texto que antecede o parecer favorável do CEDF em relação ao questionamento desses pais deixa nítida essa postura:

Na oportunidade, não poderia deixar de cumprimentar:

- a. os pais do menor em questão pela árdua tarefa desenhada em busca da oferta de educação de qualidade, pelo caminho da legalidade, que oportunize o desenvolvimento das potencialidades de seu filho;
- b. a Escola [...] que, no exercício da autonomia pedagógica que lhe é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de forma responsável, adotou os procedimentos adequados para o caso em análise. (CEDF, PARECER 81/2011)

A análise desse parecer permite entrever que alguns segmentos da sociedade reconhecem o CEDF como órgão de representação de interesses ligados à educação, e quando demandado nesse sentido o CEDF cumpre um papel democrático, ao possibilitar a participação

desses segmentos da sociedade para a compreensão de suas demandas. No entanto, pela quantidade inexpressiva de pareceres nessas questões é perceptível que grande parcela da sociedade ainda não se apropriou do CEDF nesse sentido.

Nesse aspecto, o único parecer emanado de agentes ligados à educação pública é o de número 182, também do ano de 2011, que trata da seguinte matéria:

Pelo não atendimento à solicitação de Antonio Gomes da Costa Neto sobre o Parecer CNE/CEB n. 15/2010.

I – HISTÓRICO: [...], brasileiro, técnico em Gestão Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, protocolizou o presente processo em 20 de abril de 2010, solicitando, inicialmente, que este Colegiado:

[...] promova a orientação das Escolas Públicas e Particulares do Distrito Federal, para que observem as normas insculpidas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no sentido de que se abstenham de utilizar livros, material didático, ou qualquer outra forma de expressão que, em tese, contenha expressões da prática de Racismo Cultural, Institucional ou Individual perante a Educação Básica e Educação Superior Distrital (Resolução n. 1/2009-CEDF, de 16 de junho de 2009). (sic) (fl. 5). (PARECER 182/2011)

Trata-se de um parecer cujo foco é a análise de uma questão oriunda de um agente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Nesse caso, o agente da SEDF busca um posicionamento a respeito da representação das relações étnico-raciais em materiais didáticos. O próprio conteúdo da demanda já possibilita a presença da participação social: o cidadão vê-se impelido a buscar um órgão de representação por entender que a educação pública não pode converter-se em espaço de difusão de preconceitos, no caso, de cunho étnico.

Essa é a única demanda que tem como base, além do aspecto civil da cidadania, a atenção ao multiculturalismo e à diversidade. A leitura do parecer apresenta, contudo, que o questionamento do cidadão não foi deferido pelo CEDF em função de não ter cumprido os ritos legais estabelecidos pelo órgão para a análise de questões dessa natureza.

Vê-se, nessa perspectiva, que mais uma vez o pragmatismo e o zelo pelo cumprimento dos ritos legais é ponto fundamental nas decisões do CEDF. Esse parecer, ainda que tenha sido indeferido, é peculiar para a análise que esta investigação pretende justamente pelo fato de trazer à tona questões que não envolvam apenas solicitações individuais, mas que tenham impacto nas relações de um grupo social maior.

Outro parecer que merece destaque no que se refere à participação social e à democracia é o de número 84 do ano de 2012. Esse parecer apresenta o seguinte questionamento:

I – HISTÓRICO – O presente processo é de interesse da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC/MPDFT, que, por meio do Ofício n. 103/2012–PROEDUC e do Requerimento n. 038374/12-36, datado de 26 de março de 2012, solicita providências deste CEDF “[...] no sentido de garantir o exercício do direito à educação ao aluno [F.O.C.A]” e que “[...] autorize, extraordinária e justificadamente, que o aluno receba o material referente ao 3º Segmento do EJA, da mesma instituição, CETEB, para que possa ir estudando, de forma que, quando completar 18 anos, possa então fazer os exames e ter a chance de se graduar no ensino médio”, em que apresenta as seguintes informações:

- o aluno foi matriculado com a idade de 15 anos na modalidade Educação de Jovens e Adultos, a distância, equivalente ao ensino fundamental, na Escola CETEB de Jovens e Adultos;
- concluiu a EJA equivalente ao ensino fundamental em 2011 na referida instituição;
- sofre de TOC (transtorno obsessivo-compulsivo) e síndrome do pânico;
- não tem condições de frequentar o ensino regular presencial, por não ser capaz de sair de casa para assistir às aulas;
- não pode ingressar na EJA, nível médio, em razão da idade;
- não pode cursar o ensino presencial, por causa das limitações da síndrome do pânico.

Esse parecer também emana de uma questão particular e chama atenção pelo fato de o CEDF estar atento à garantia de um direito previsto pela legislação. Mais uma vez o questionamento dos familiares apresenta a conscientização de alguns grupos a respeito de seus direitos, o que configura o Estado democrático de fato; além disso, a decisão positiva do CEDF demonstra o cuidado dessa instituição em estar atenta às questões de interesse dos cidadãos e que interferem nos rumos que a educação tomará para esses grupos.

A leitura dos pareceres, porém, chamou atenção para um aspecto em especial: todas as solicitações eram oriundas de pais de alunos de escolas particulares. Nesse sentido, é cabível a inferência de que o cidadão de médio ou elevado *status* socioeconômico possui uma maior conscientização de seu papel político na solicitação de que os aparelhos públicos possam garantir o cumprimento de dispositivos legais.

Verifica-se ainda, na análise desses pareceres em destaque, que o CEDF se apresenta conforme o preconizado por Jacobi (2008): um espaço de poder estabelecido que permite a participação social e um *continuum* democrático. No entanto, falta ainda a esse Conselho a presença da pluralidade de atores em seus processos decisórios. Além disso, a análise dos pareceres permite a inferência de que o CEDF ainda se encontra distante das grandes massas sociais, não estando ao alcance de todos os cidadãos, mas apenas de uma parcela privilegiada, que pelas próprias condições histórico-sociais conseguiu apropriar-se da função deste órgão como um *locus* de representação.

Não se pode deixar de considerar, devidamente, que existe uma grande ‘inércia’ da sociedade brasileira no que se refere a questões decisórias e de cunho político-social. Em razão disso, é importante que sejam elaborados mecanismos que façam a sociedade romper com essa inércia e se apropriar de órgãos de representação – como o CEDF – na busca por melhores condições das relações entre os indivíduos e os aparelhos do Estado.

3.2 Cidadania

Compreende-se cidadania, *grosso modo*, como a ‘ação do cidadão’. Este, de acordo com Pinsky (2010), diferencia-se do indivíduo por exercer suas atribuições. Desse modo, todas as vezes que o cidadão se mobiliza para solicitar a análise de assuntos que lhe dizem respeito – como as demandas levadas ao CEDF – exerce, de certo modo, sua cidadania.

A cidadania, nesse sentido, valendo-se de Marshall (1967), pressupõe três aspectos (já amplamente discutidos nesta pesquisa): político, social e civil. Além disso, devem-se acrescentar aqui as questões do multiculturalismo e da diversidade apresentadas por Torres (2011). Ao recorrer ao CEDF para resolver suas demandas particulares, o cidadão faz uso do aspecto político da cidadania; quando essa busca está atrelada a elementos que tenham relação com suas liberdades individuais, há aí o aspecto civil.

Por seu turno, o aspecto social está vinculado ao bem-estar econômico, ou seja, quando se recorre ao CEDF para buscar algo que terá impacto na relação do indivíduo com as questões de cunho econômico (como o prosseguimento de estudos para posterior ascensão a espaços de formação profissional) tem-se a representação do aspecto social.

Contudo, vive-se um momento histórico no qual ganha grande relevância a relação da cidadania com as questões culturais e de diversidade. Para um indivíduo ser cidadão, além de buscar sua participação nas esferas política, social e civil, deve estar atento ao modo como a sociedade com a qual interage se relaciona com os temas da diversidade e da filiação cultural entre seus indivíduos.

Nesse sentido, ser cidadão é também ser respeitado em suas diferenças, ou seja, um indivíduo homossexual, de uma camada popular menos favorecida, por exemplo, deve ser respeitado em seu estatuto de cidadão singular, não sendo obrigado a se oprimir em relação ao paradigma de uma maioria. A construção de um estado de cidadania está justamente na aceitação dessa diversidade nas esferas sociais.

Dessa forma, os órgãos de representação popular, como é o caso do CEDF, devem estar constantemente atentos em suas decisões a respeito do modo como a

Quadro 2. Cidadania.

CATEGORIA 2 – CIDADANIA	
Temas-chave	Equivalência de estudos / Solicitação da Promotoria de Justiça da Defesa da Educação.
Número de pareceres	253
Inferências	Cidadania atrelada aos aspectos social e civil.
Interpretação	
As demandas levadas pela sociedade ao CEDF – e a análise feita por este órgão dessas demandas – demonstram que a cidadania comparece de modo muitas vezes superficial, estando mais enfatizada em seu caráter social e civil. É quase nula a associação ao aspecto político e, de acordo com a temática dos pareceres, inexistem demandas ligadas à questão do multiculturalismo e à diversidade.	

Fonte: Elaborado com base na análise dos pareceres disponíveis no site do CEDF (2011 e 2012).

cidadania vem sendo representada em suas decisões. Deve-se ter em mente que o aparelho estatal não pode ser utilizado para operar uma ‘pasteurização’ cultural, desconsiderando as minorias sociais e culturais (HABERMAS, 1997).

O CEDF, nessa perspectiva, deve se configurar como órgão que possibilite ao cidadão libertar-se de processos de dominação e opressão. Desse modo, é preciso que o CEDF se revele como um espaço no qual as questões que emergem da sociedade serão analisadas em sua totalidade, respeitando-se o princípio da pluralidade cultural, tão presente na sociedade ocidental da atualidade.

Valendo-se do raciocínio de Vilani (2002), os indivíduos têm direitos justamente porque são humanos, ou seja, nosso processo de humanização está intrinsecamente ligado ao nosso processo de aquisição de cidadania; pode-se até arriscar que o indivíduo se humaniza na mesma medida em que toma consciência de sua cidadania.

Para essa tomada de consciência, a educação exerce papel primordial; por extensão, todos os instrumentos políticos, ideológicos e sociais ligados à esfera da educação têm uma função fundamental no desenvolvimento da noção de cidadania entre os indivíduos. O CEDF, como órgão de representação popular, pode – e deve – colaborar para a conformação das escolas como espaços de difusão da consciência cidadã.

A análise dos pareceres emitidos entre os anos de 2011 e 2012 deixa nítido que todas as vezes que a sociedade se organiza para levar suas questões ao CEDF ela está buscando exercer seu papel de cidadã. Todavia, a leitura atenta e pormenorizada dos pareceres emitidos nesse período permite afirmar que os aspectos civil e social da cidadania são os mais presentes nas decisões tomadas pelo CEDF, uma vez que dos 553 pareceres analisados 253 se referem à ‘equivalência de estudos’ ou à ‘solicitação da Promotoria de Justiça da Defesa da Educação’.

As solicitações da Promotoria, na verdade, correspondem a apenas três pareceres, vinculados a esclarecimentos a respeito da oferta de cursos e

de exames na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme se vê na introdução do parecer a seguir:

PARECER N. 92/2011-CEDF

Processo n. 410.000299/2011

Interessado: Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC/MPDFT

Responde à Douta 1ª Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, nos termos deste Parecer, louva a iniciativa da PROEDUC em trazer a este Colegiado os questionamentos, numa clara opção por dirimir dúvidas na busca das soluções referentes à oferta de cursos e exames na modalidade de Educação de Jovens E Adultos – EJA. (PARECER 92/2011)

Os 250 pareceres restantes dizem respeito à solicitação de equivalência de estudos de estudantes estrangeiros residentes no Brasil, ou de estudantes brasileiros que fizeram parte de seus estudos secundários no exterior. Todos, em sua maioria, apresentam estrutura muito semelhante em seu processo de escrita:

PARECER N. 160/2012-CEDF

Processo n. 080.006250/2012

Interessado: [...]

Pela declaração de equivalência de estudos de nível médio realizados no exterior.

HISTÓRICO – [...], russo, solicita declaração de equivalência de estudos realizados no exterior para fins, entre outros, de prosseguimento de estudos.

ANÁLISE – A Assessoria deste Conselho de Educação, ao examinar a matéria, constatou o atendimento às exigências da Resolução nº 2/97-CEDF e Parecer nº 40/98-CEDF e registrou que a documentação apresentada pelo interessado comprova: Tempo escolar: 3 anos.

Duração: 3.060 horas.

Currículo: Os estudos realizados guardam razoável semelhança com o currículo do ensino médio brasileiro, de acordo com a legislação federal e do Distrito Federal em vigor.

CONCLUSÃO – Em face do que dispõe a Resolução nº 2/97-CEDF e jurisprudência firmada por este Colegiado, o parecer é pela declaração de equivalência ao ensino médio dos estudos realizados por [...], concluídos em 2012, na Escola da Embaixada da Rússia, em Brasília, Distrito Federal, inclusive para fins de prosseguimento de estudos. (PARECER 160/2012)

Os pareceres emitidos em 2011 e 2012 chamam atenção para uma série de questões pertinentes. A primeira delas diz respeito ao fato de quase 50% das decisões tomadas pelo CEDF estarem concentradas na equivalência de estudos. Esses pareceres podem ser vinculados à questão da cidadania pelo fato de terem como foco a possibilidade de o indivíduo buscar os órgãos de representação (aspecto político da cidadania) para a resolução de demandas individuais

(aspecto civil da cidadania) que terão impacto em suas relações futuras com o mercado de trabalho e a própria trajetória acadêmico-profissional (aspecto social da cidadania).

Não se desmerece nem se desqualifica aqui essa função do CEDF; é fundamental que o órgão exerça o papel de dar ao cidadão respostas em relação a questões educacionais que lhe são particulares e fundamentais (como é o caso da equivalência de estudos). Entretanto, observa-se, da análise dos pareceres, que o raio de atuação do CEDF é diminuto, com atuação burocratizada e sem espaço (ou sem tempo hábil) para a discussão de outros aspectos extremamente relevantes acerca do papel da cidadania nos temas educacionais.

O primeiro aspecto a se levar em consideração é a questão do enfoque multicultural do conceito de cidadania. Valendo-se das considerações de Torres (2011), nenhum dos pareceres analisados permite a percepção de que o CEDF tenha como foco a preponderância dessa faceta na condução dos trabalhos educacionais na esfera de atuação do Distrito Federal. Nem a sociedade, por sua vez, demanda do CEDF alguma análise nesse sentido. Pode-se inferir, dessa feita, que nem a sociedade tem consciência do papel que o CEDF – como órgão de representação – tem de exercer nessa esfera.

Um exemplo concreto disso é o fato de não haver pareceres que tratem, por exemplo, de questionamentos ligados ao ensino da diversidade cultural nas escolas ou ao desenvolvimento de ações gestoras que construam espaços de interlocução do multiculturalismo no *locus* das escolas.

Da mesma forma, a questão da diversidade também não encontra eco nas demandas do CEDF. Com exceção dos poucos pareceres ligados à problemática de alunos portadores de altas habilidades, pleitos como a educação especial e as políticas públicas para a educação das minorias também não são demandados pela população. Pode-se concluir, dessa feita, que a visão da população acerca do órgão é pragmática, vendo-o como um mero executor de questões práticas e técnicas, não havendo espaço para a abordagem de outros assuntos que se relacionem diretamente com a cidadania.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, a leitura dos pareceres que compuseram essa categoria deixa claro que, no caso do CEDF, ainda não há espaço determinado para a aplicação de uma teoria de cidadania multicultural e democrática em sua plenitude (TORRES, 2011). Chega-se, portanto, à dicotomia entre cidadania restrita e cidadania plena.

A constatação de que, por meio dos pareceres analisados nessa categoria, o CEDF é demandado para questões burocráticas, quase todas formatadas em um mesmo estilo de deliberação, permite entrever que ainda é muito forte o senso de cidadania restrita em sua

atuação. Ou seja, a própria sociedade desconhece o papel que pode ser exercido por esse Conselho no debate de questões que podem interferir de maneira decisiva nos rumos da educação praticada no Distrito Federal.

Um bom exemplo disso é a celeuma causada pela discussão da adoção ou não do regime de ciclos nas escolas do Distrito Federal. Ao retirar esse assunto da pauta de sua reunião, ocorrida no início de 2013, o CEDF perdeu um excelente momento para abrir espaço à análise de uma questão educacional de interesse da sociedade e que teria impactos significativos na condução dos processos educacionais do DF. Essa decisão do Conselho esvaziou o espaço de participação social e, conseqüentemente, de expressão da cidadania.

O estado de cidadania plena, no escopo do CEDF, somente será alcançado quando o órgão tiver condições – não só por sua própria conformação, como também pela visão da sociedade em relação a ele – de desenvolver também os outros aspectos fundamentais para a consolidação de um *status* pleno de cidadania.

Dessa feita, este estudo parte agora do pressuposto de que o CEDF deve criar mecanismos para que a sociedade o encare não apenas como um órgão garantidor de conquistas individuais, mas um órgão também atento a demandas coletivas que possam impactar grupos sociais e, com isso, fazer da educação um instrumento de libertação do indivíduo.

No entanto, não se deve perder de vista que essa conformação do CEDF pode ser considerada um resultado do próprio processo do conceito de cidadania na sociedade brasileira, que ainda se mostra oscilante entre momentos de cidadania restrita e momentos de busca por cidadania plena.

A sociedade brasileira ainda precisa avançar no que concerne a algumas questões a fim de que todos os indivíduos possam sair do *status* de meros indivíduos para o *status* de cidadão. Isso, embora explique as lacunas que ainda existem na atuação do CEDF nas questões de cidadania, não pode ser transformado em instrumento que venha a emperrar o alargamento da consciência cidadã entre os membros de nossa sociedade.

Conclusão

Do ponto de vista legal, o CEDF se insere em um contexto de gestão democrática e, portanto, pressupõe-se a participação da sociedade civil, representada nas decisões tomadas por esse órgão. No entanto, foi possível verificar que ainda não é claro para a sociedade de que forma o CEDF pode ser demandado para resolver questões advindas das grandes massas da população. O que se verificou é que os cidadãos de médio ou elevado *status* socioeconômico são os

que demandam, de fato, o órgão para a resolução de questões; e tais questões, por sua vez, apresentam um caráter reduzido, não representando, na sua essência, ganhos para um grande contingente da população.

Essa questão suscitada corrobora a afirmação de Bobbio (2000), de acordo com a qual os governos são feitos pela elite e para ela. Vê-se, pois, que as decisões emanadas do CEDF, em sua grande maioria, se vinculam à participação de um grupo mais privilegiado da população. Nesse sentido, deve-se ter em mente que essa constatação aponta para o fato de o CEDF não ser demandado pelas grandes massas da sociedade e não, necessariamente, para o fato de que seja um órgão elitizado e alheio aos questionamentos de parcelas mais humildes da sociedade.

Apesar disso, deve-se ter em mente o questionamento do que o CEDF tem feito – ou que pode vir a realizar – para mostrar-se à grande maioria da população como órgão de representação no que concerne à educação. É fundamental que esse Conselho empreenda ações para que a população compreenda sua função e possa perceber esse órgão como espaço de construção coletiva e de representação democrática. Essa postura vai ao encontro da concepção de Faria (2006), de acordo com a qual a participação é um princípio básico para uma sociedade democrática, justamente por possibilitar que se estabeleça o diálogo e a representação coletiva. Para esse fim, portanto, é fundamental que o CEDF se desvele para a sociedade como seu representante nas questões vinculadas à educação e traga para o centro de suas discussões as demandas que realmente façam a diferença para a construção de uma noção coerente de cidadania.

Vê-se, dessa forma, que o CEDF é um órgão que possibilita a participação social. No entanto, deve-se frisar que essa participação social não é universalizada, ficando restrita a parcelas privilegiadas da população. Nesse sentido, o exercício da cidadania nas decisões do órgão ainda não atende, em suas raízes, às questões de multiculturalismo e diversidade.

A investigação demonstrou, no que concerne à cidadania, que o CEDF ainda tem um longo caminho a percorrer para que suas decisões se vinculem a um processo de cidadania realmente mais amplo. É fundamental que o órgão busque compreender a cidadania em uma perspectiva mais transformadora, atrelada a uma conscientização da importância do multiculturalismo e da diversidade (TORRES, 2011).

Nesse sentido, a conformação do CEDF possibilita uma participação cidadã que, no entanto, conforme já discutido, se refere a um grupo reduzido da sociedade. Apesar disso, essa participação ainda não se abriu para questões urgentes da conscientização cidadã – e que possam interferir nos rumos da educação. Vê-se, diuturnamente, a redução das cercanias de atuação do órgão a questões

burocráticas, deixando-se de lado assuntos urgentes e fundamentais da sociedade atual, como as questões de diversidade cultural e a inclusão.

Chamou atenção, ao longo da análise dos dados deste artigo, que o CEDF tem uma grande preocupação com uma educação de qualidade. Porém, todas as vezes em que é demandado nessas questões o CEDF é conclamado por grupos mais privilegiados da sociedade.

Pode-se defender, de acordo com o referencial teórico discutido nesta investigação, que é fundamental que órgãos de representação da sociedade civil, como é o caso do CEDF, busquem trazer para o centro de suas discussões essas questões de cidadania a fim de que possam se configurar como órgãos de libertação. Gramsci (1973) é muito claro nesse aspecto, ao afirmar que essas organizações devem ser agentes conscientes de sua própria libertação.

Por extensão, essa libertação somente será possível quando a população se engajar na luta pelos seus direitos por intermédio de seus órgãos de representatividade. O CEDF, portanto, precisa encontrar sua conformação como órgão de representação na busca para a construção de uma ética cidadã. Somente assim a educação poderá se converter em prática de libertação (FREIRE, 1967), instrumento capaz de 'desalienar' as pessoas e transformá-las em agentes de modificação da sociedade em que todos estão inseridos; somente assim será possível subverter-se a ordem alienante que se constituiu na educação nos últimos tempos. Somente a partir dessa visão é que se poderá, verdadeiramente, ter-se uma educação voltada para a participação de cidadãos de fato, e não de meros indivíduos. ■

Referências Bibliográficas

- ALVES, D. M. V. **Conselho Municipal de Educação de Juiz de Fora: democratização, participação e autonomia.** 2005. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.
- AMORIM, D. M. de. **A participação dos Conselhos de Educação nas políticas públicas dos municípios: um estudo a partir de experiências do Conselho Municipal de Uberlândia.** 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70 LDA, 2011.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010.
- BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política: A filosofia política e as lições dos clássicos.** Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2000.
- BORDIGNON, G. **Conselho de Educação do Distrito federal: reflexões sobre sua natureza e singularidade.** Revista CEDF: 50 anos de Educação no DF. Brasília, v. 1, n. 1, p. 38- 42, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Brasília: Senado Federal, 2013.
- . **Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- . **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 27 de dezembro de 1961.
- . **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 12 de agosto de 1971.
- . **Lei n. 4.545, de 10 de dezembro de 1964.** Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de dezembro de 1964.
- CAPANEMA, C. F.; LIMA, J. D. A. **Histórico: Conselho de Educação do Distrito Federal: um contributo à preservação da memória.** Brasília: Governo do Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação, 2008. Disponível em: <http://antigo.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=13468>. Acesso em: 28/11/2012.
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

- CUNHA, E. S. M.; PINHEIRO, M. M. B. Conselhos nacionais: condicionantes políticos e efetividade social. *In*: AVRITZER, L. (Org.). **Experiências nacionais de participação social**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 142-156.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/publicacoes/lei_df.pdf>. Acesso em: 14/09/2012.
- . **Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993**. Brasília, Câmara Legislativa do DF, 1993. Disponível em: <<http://www.cl.df.gov.br/cldf/legislacao/lei-organica-1>>. Acesso em: 13/10/2012.
- . **Lei n. 1.868, de 19 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre a reestruturação do Conselho de Educação do Distrito Federal de que trata o art. 244 da Lei Orgânica do Distrito Federal. Disponível em: www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.aspx?id_norma_consolidado=49827. Acesso em: 01/11/2012.
- FARIA, C. E. **Participação e controle social**: a experiência do Conselho de Educação do Distrito Federal. 2006, 115f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- FRANCO, M. L. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, M. G. **Conselhos gestores e a participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOMES, C. A.; JESUS, W. F.; SOUSA, C. A. M.; CAPANEMA, C. F. CMES em Brasília e nos Estados do Mato Grosso do Sul e do Pará: desafios e possibilidades a consolidar. *In*: SOUZA, D. B. (Org.). **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil**: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 95- 109.
- GUERRA, S. **Direitos humanos & cidadania**. São Paulo: Atlas, 2012.
- HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Edições Loyola. 2002.
- JACOBI, P. R. Participação, cidadania e descentralização: alcances e limites da engenharia institucional. *In*: SOUZA, D. B. (Org.). **Conselhos Municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008. p. 115- 130.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINIANO, M. S. **Gestão democrática na educação**: a experiência de participação no Conselho Municipal de Educação de Campina Grande-PB (2009- 2010). 2010. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- MOURA, A. S. **Democracia, participação e controle social nos Conselhos Municipais de Educação**. 2010. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- NOGUEIRA, M. A. Prefácio. *In*: SILVA, M. Z.; BRITO JÚNIOR, B. T. (Org.) **A participação social na gestão pública: olhares sobre as experiências de Vitória- ES**. São Paulo: Annablume, 2009. p. 05-09.
- PINSKY, J. Introdução. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 09- 27.
- TORRES, C. A. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- VILANI, M. C. S. **Cidadania moderna**: fundamentos doutrinários e desdobramentos históricos. Cadernos de Ciências Sociais, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-64, dez. 2002.

■ O desafio da gestão democrática e o Conselho de Educação do Distrito Federal

 *Maria José Vieira Féres**

Resumo: O artigo trata, primeiramente, das características, da estrutura e das competências do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF, a partir da Lei de Gestão Democrática (Lei 4.751 de 7 de fevereiro de 2012). Aborda as experiências da autora como primeira Presidente do CEDF após a referida Lei, e os desafios enfrentados em prol da inclusão, da democracia e da inovação, destacadamente: a organização escolar em ciclos no Ensino Fundamental, a semestralidade no Ensino Médio e as diretrizes para avaliação educacional, dentre outros - destacadamente, a construção do Plano Distrital de Educação - PNE, no CEDF. Cita também a discussão acerca da chamada "ideologia de gênero" que envolveu a Resolução n.º 1/2012-CEDF e a Recomendação n.º 2/2013-CEDF. Aborda também a greve dos professores em 2015, quando foi elaborada pelo CEDF a Carta aberta à população do DF. Também traz a participação do Conselho na educação nacional, quanto ao Sistema Nacional de Educação e à Base Nacional Comum Curricular. Por fim, para o Conselho, são listados oito desafios para o futuro, além do desafio da maior autonomia.

Palavras-chave: Autonomia. Base Nacional Comum Curricular. Carta aberta à população do DF. Conselho de Educação do Distrito Federal. Democracia. Recomendação n.º 2/2013-CEDF.

* *Maria José Vieira Féres é professora aposentada do Departamento de História da Universidade Federal de Juiz de Fora, membro do Conselho de Educação do Distrito Federal, ex Coordenadora do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, ex Secretária Nacional de Educação Básica do Ministério da Educação e ex Secretária Adjunta de Educação do Estado de Minas Gerais. Contato: zeze.feres@gmail.com*

O mais importante e bonito do mundo é isto: as pessoas não são sempre iguais... Não foram terminadas... mas estão sempre mudando... Afinam ou desafinam... Verdade maior que a vida nos ensinou.

João Guimarães Rosa

Considerações iniciais

A Lei 4.751 de 7 de fevereiro de 2012, que “ Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal”, introduz mudanças importantes na concepção, estrutura e composição do Conselho de Educação, ao mesmo tempo em que insere o Colegiado no contexto da democratização da gestão educacional.

Composto por 16 membros, oito são representantes ou indicações da esfera governamental, sendo quatro membros natos e quatro de livre escolha da Secretaria de Educação do DF e oito são representantes da comunidade acadêmica/escolar e entidades representativas dos profissionais da educação.

Entre os membros natos estão as subsecretarias ou unidades equivalentes responsáveis: pela formulação das diretrizes pedagógicas para a implementação de políticas públicas da educação básica; pela formulação das diretrizes para o planejamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal e a implementação da avaliação educacional desse Sistema; pela formação continuada dos profissionais da educação; pela inspeção, pelo acompanhamento e pelo controle da legislação educacional específica do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

Os representantes da comunidade acadêmica/escolar e as entidades representativas dos profissionais da educação são indicados da seguinte maneira: um representante da Instituição pública federal de ensino superior; um representante da instituição pública federal de educação tecnológica; um representante de entidade sindical representativa dos servidores da carreira do Magistério Público do Distrito Federal; um representante de entidade sindical representativa dos servidores da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal; um representante de entidade sindical representativa das escolas particulares do Distrito Federal; um representante de entidade representativa dos estudantes secundaristas do Distrito Federal; um representante de entidade sindical representativa das instituições privadas de ensino superior.

Esta nova composição do Conselho de Educação do DF constitui uma mudança de qualidade importante que deve impactar na implementação de suas funções enquanto colegiado, nas concepções sobre as políticas educacionais e, conseqüentemente, em suas decisões.

O Conselho de Educação não é o único órgão colegiado a integrar a gestão democrática da educação

do DF. São previstos outros mecanismos de participação como a Conferência Distrital de Educação, o Fórum Distrital de Educação e os vários mecanismos de participação na gestão das Escolas. Cada colegiado tem atribuições definidas, entretanto, a articulação entre eles é um desafio constante para materializar a gestão democrática do Sistema.

Em 2013 o Secretário de Educação Marcelo Aguiar me convidou para fazer parte deste novo Conselho como indicação da Secretaria. Foi com a disposição de ajudar a construir o processo democrático que aceitei o desafio. Embora já tenha participado do Conselho Nacional de Educação em 2003, como membro nato, na qualidade de Secretária Nacional de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação, o Conselho de Educação do DF seria, mais que uma experiência inovadora, um teste importante na construção da participação democrática.

Escolhida pelos meus pares, tive o privilégio de ser a primeira presidente deste Conselho renovado. Este artigo pretende colocar algumas reflexões sobre esta experiência e também sobre os possíveis desafios para a consolidação de uma gestão democrática no Conselho de Educação do DF.

1. CEDF - características, competências e estrutura

O Conselho de Educação do DF é órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva e de assessoramento superior à Secretaria de Estado de Educação, com a atribuição de definir normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, bem como de orientar, fiscalizar e acompanhar o ensino das redes pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal. (Art. 1º do Regimento do CEDF).

Enquanto órgão de assessoramento superior, o Conselho se manifesta na definição de políticas públicas educacionais, quando acionado pela Secretaria de Estado de Educação. Esse assessoramento promove a democracia, a qual é consolidada a cada consulta. É fundamental, pois, que o Conselho seja acionado, continuamente, não apenas por exigência da norma, mas também pela constante necessidade de soluções democráticas e concretas.

Enquanto órgão definidor de normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, o Conselho cumpre o seu papel em relação ao credenciamento e recredenciamento de Instituições Educacionais privadas, bem como no processo de autorização de cursos e outras atividades. Cabe registrar que esses processos têm origem na Secretaria de Educação do DF com a atuação da Coordenação de Supervisão, Normas e Informações do Sistema de Ensino - COSIE/SUPLAV.

A equivalência de estudos realizados no exterior é

outra tarefa que o Conselho executa regularmente e com muita competência. Os processos demandam muitos estudos, muitas visitas às Instituições Educacionais e muitas diligências, sobretudo por parte de Órgãos maiores do que o Conselho, de modo que, não raro, o trâmite do processo se estende além do tempo ideal.

A montagem da estrutura do Conselho para atender a todas as demandas é de responsabilidade da Secretaria de Estado. O espaço físico, as condições tecnológicas e a política de pessoal são insuficientes para que se possa cumprir com tantas atividades em tempo hábil. Apesar de uma equipe técnica competente e comprometida com o trabalho, este quadro precisa ser ampliado para que seja possível ao Conselho cumprir com todas as suas atribuições. Aliás, se verificarmos o Regimento do CEDF, as atribuições são muito maiores do que as que estou destacando. A razão do destaque é que estas atividades ocupam grande parte do tempo do Conselho. Acaba-se por travar uma batalha constante entre a burocracia, a definição de políticas e a democratização da gestão.

2. O caminho da inovação e da democracia

O caráter inovador do Conselho de Educação do Distrito Federal e o aprimoramento da democracia supõem um processo de construção permanente.

Não basta uma lei para que a gestão democrática se estabeleça. Não basta só pregar a democracia, é fundamental *ser democrata*. Conviver com as diferenças e saber respeitá-las, viver o pluralismo de ideias sem preconceitos, saber ouvir e saber falar, garantir a participação de todos, buscar intransigentemente a liberdade, tudo isso exige uma verdadeira mudança de mentalidade e a construção de outra cultura política. Este processo é muito complexo, porque envolve corações e mentes, bem como valores já consolidados em anos de cultura autoritária. A mudança, na maioria das vezes, é dolorosa e traz para todos muitos desafios.

Com todas as dificuldades características deste processo, o Conselho de Educação do Distrito Federal vem trabalhando para cumprir com as suas funções antigas e novas. A inovação não é a destruição do que já existe, mas a sua resignificação.

Neste sentido, o CEDF tem atuado procurando romper as barreiras da burocracia e do cartório e assumindo posições importantes em relação às políticas educacionais, em prol da inovação, da inclusão e da democracia.

Alguns exemplos importantes deste caminho que vem sendo trilhado:

a) O projeto da organização escolar em ciclos para as aprendizagens para a Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos finais), na rede pública de ensino, levou o CEDF a um amplo debate sobre política educacional e projeto

pedagógico. Tendo como referência que a aprendizagem é um direito dos estudantes, questões sobre o cotidiano escolar, envolvendo a implementação do currículo, os processos de avaliação e as dificuldades de aprendizagem, foram exaustivamente discutidas.

Ao aprovar a organização escolar em ciclos de aprendizagem na rede pública de ensino do DF, o Conselho criteriosamente entendeu que esta política seria implantada gradativamente, a partir da adesão das Instituições Educacionais e com as condições de trabalho necessárias ao êxito da proposta.

A avaliação dos estudantes deve ser formativa, diagnóstica e contínua, comprometida com a aprendizagem, num processo de progressão continuada.

Esta foi uma decisão logo após a posse deste novo Conselho e que começava a fazer a diferença em relação às concepções de educação e de uma escola democrática e inclusiva com qualidade para todos.

b) A semestralidade no Ensino Médio. O Conselho de Educação autoriza a implantação do Projeto *Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres*, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Este foi um salto de qualidade importante para melhorar as condições de aproveitamento acadêmico dos estudantes, combater a evasão escolar, garantindo a qualidade do processo educativo com maior flexibilidade na organização dos tempos e no desenvolvimento curricular.

c) Diretrizes para a Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala para a rede pública de ensino do DF. A organização da educação infantil e do ensino fundamental em ciclos de aprendizagem e do ensino médio em semestres exigiam diretrizes claras para a avaliação tanto no plano da aprendizagem dos estudantes, como no plano institucional e de avaliação de Rede em larga escala. Um projeto ousado e bem elaborado pela Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal foi exaustivamente analisado pelo CEDF e aprovado após amplo debate.

Outros vários temas poderiam ser citados, como a elaboração das diretrizes para a Socioeducação no Sistema de Ensino do DF, que elevou o CEDF a se debruçar e a discutir profundamente a importância da escolarização para os adolescentes em cumprimento de medidas sócio educativas, considerando as suas especificidades e a necessidade de se contribuir para a sua reintegração na sociedade, como cidadãos e como trabalhadores,

As diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos para o período de 2014 a 2017 foi outro avanço importante na busca da educação de qualidade para todos, garantindo-se a equidade e buscando resgatar para este público alvo a igualdade de oportunidades educacionais a que todos têm direito.

3. Plano Distrital de Educação do DF

No caminho da inovação e da democracia, o Plano

Distrital de Educação do Distrito Federal ocupa um lugar de destaque nas discussões do Conselho de Educação.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, exige que os Planos estaduais fossem elaborados em consonância com os dispositivos nacionais e com prazos determinados. A consolidação das metas e estratégias nacionais está relacionada diretamente com os sistemas de Educação nos Estados e no Distrito Federal.

O Fórum Distrital de Educação, de caráter permanente, previsto como instância de participação da gestão democrática na Lei 4.751 de fevereiro de 2012, já organizado, encaminha a discussão para a construção coletiva de um Plano Distrital de Educação.

Cabe, entretanto ao Conselho de Educação do DF fazer a análise do Plano e elaborar o parecer técnico. Com todo o respeito pelo processo de discussão democrática que foi encaminhada pelo Fórum Distrital de Educação, o Conselho não abriu mão de suas atribuições e analisou todo o Plano com estudos minuciosos e com grande discussão sobre os diagnósticos apresentados, as metas estabelecidas e as devidas estratégias.

O parecer elaborado e aprovado pelo Conselho, por decisão do plenário, não ficou a cargo de apenas um parecerista, como acontece com os processos comuns, mas foi dado a este parecer um caráter coletivo como decisão e consenso de todo o colegiado.

A discussão do Plano Distrital de Educação, bem como os seus desdobramentos, foi um momento muito rico para o Conselho, mas também muito tenso. São as contradições inerentes à construção do processo democrático. De um lado, a pressão do Fórum Distrital de Educação para que o Conselho aprovasse tudo como havia sido encaminhado, em nome tanto da legitimidade do processo de discussão já realizado quanto das decisões tomadas pela comunidade. Por outro lado, o Conselho de Educação do Distrito Federal tinha o dever de cumprir com as suas atribuições estabelecidas na mesma lei que cria o Fórum Distrital. A postura do Conselho foi corajosa e competente, garantindo a discussão e não cedendo a pressões.

A construção da cultura democrática supõe a convivência com o pluralismo de ideias e concepções procurando, por meio do debate, realizar os acordos possíveis em relação a posições diferentes.

Cabe também ao Conselho acompanhar junto com outras instâncias a implementação do Plano Distrital de Educação no Distrito Federal.

4. Democracia, inclusão e liberdade

A liberdade e os processos inclusivos são componentes essenciais para a vitalidade da democracia.

A Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do

Distrito Federal, que estabelece as normas para o sistema de ensino do DF, prevê em seu artigo 19 que:

Constituem conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica:

I - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio, ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de arte e de literatura e história brasileira;

II - Direito e Cidadania nos currículos dos ensinos fundamental e médio;

III - Direitos das Crianças e dos Adolescentes no currículo do ensino fundamental;

IV - Música, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, nos ensinos fundamental e médio;

V - Educação Financeira, como conteúdo obrigatório do componente curricular Matemática nas três séries do ensino médio;

VI - Direitos da mulher e outros assuntos com o recorte de gênero nos currículos dos ensinos fundamental e médio.

Em 2015, o Conselho foi surpreendido com aproximadamente 15.000 e-mails enviados pelo site citizengo.org, em que se reivindica a eliminação do item VI do artigo 19 da Resolução nº 1/2012-CEDF, bem como da Recomendação nº 2 de 2013 do Conselho de Educação do Distrito Federal, que faz considerações importantes sobre como as escolas deveriam tratar a questão.

Sob o título “ideologia de gênero”, as diversas manifestações se sucederam de forma, ao mesmo tempo, incisiva e equivocada. O equívoco diz respeito ao termo ideologia como foi usado. A questão de gênero não é ideologia, é realidade vivida por milhares de seres humanos ao longo da História.

O conselho de Educação do Distrito Federal abriu uma ampla discussão sobre o tema com a participação de especialistas de várias áreas e com determinação rechaçou esta onda de conservadorismo e manteve tanto o item VI do artigo 19 Resolução nº 1/2012-CEDF, como a Recomendação nº 2 de 2013.

É alarmante que no século XXI, em que a revolução científica e tecnológica é um processo contínuo e cada vez mais presente no dia a dia das pessoas, o fundamentalismo em relação a valores morais e religiosos ainda seja uma realidade.

A gestão democrática da educação em todas as suas instâncias deve considerar a importância de se garantir a formação integral do ser humano, e a necessária formação de valores identificados com a equidade e a igualdade de oportunidades educacionais.

O respeito às diferenças é o caminho eficaz da luta pela igualdade. Cabe ainda lembrar que o Conselho de Educação do Distrito Federal está revendo a Resolução nº 1/2012, mas, sobre o artigo 19, manteve a mesma posição. Esta postura é claramente identificada com as concepções e a organização de um Conselho comprometido com a democracia.

5. Crise da Educação Pública

Em outubro de 2015, a repressão policial atingiu o movimento grevista dos professores da rede pública de Ensino do Distrito Federal. Independente das possíveis razões que teriam originado a ação da polícia, as imagens divulgadas pela mídia eram chocantes: professores algemados e sofrendo a violência policial.

Convocado extraordinariamente para tratar deste assunto, após ouvir o Senhor Secretário de Educação e o Sindicato dos Professores, o Conselho realizou uma grande discussão sobre a crise e seus possíveis desdobramentos na rede pública de ensino com incontestável prejuízo para os estudantes.

Diante desta realidade e cumprindo as suas funções, o Conselho de Educação se posicionou por meio de uma Carta aberta à população do DF que, naquela época foi divulgada no site e encaminhada para várias entidades.

Este CEDF acredita que o diálogo deve sempre pautar qualquer negociação, portanto, registra repúdio à ação policial desencadeada contra professores da rede pública de ensino do DF. Nesse sentido, reitera o seu compromisso com a manutenção e o respeito às normas e garantias constitucionais, em especial à liberdade democrática conquistada a duras penas ao longo dos últimos trinta anos.

Cumprir destacar que o Plano Nacional de Educação e o Plano Distrital de Educação enfatizam, em suas metas e estratégias, o direito de todos à aprendizagem e, portanto, à educação, bem como a necessidade de que se estabeleçam políticas claras de valorização dos profissionais da Educação. Dessa forma, faz-se mister que o Distrito Federal propicie à população políticas públicas que garantam o cumprimento das referidas metas e estratégias.

O CEDF entende que o direito à Educação pode ser comprometido uma vez que se aproxima o final do ano letivo e que os atos de reposição das atividades pedagógicas nas escolas paralisadas podem se estender até o ano de 2016. Portanto, faz-se imprescindível e emergencial uma solução amistosa e negociada para que se retorne à normalidade as atividades escolares na rede pública de ensino do DF. Nesse sentido, este Colegiado vem fomentando o debate para a definição de estratégias, a fim de acompanhar os desdobramentos do momento ora vivenciado, de modo a garantir o cumprimento da legislação educacional vigente.

A Educação, segundo Anísio Teixeira, não é privilégio, é direito. E é na realização desse direito público subjetivo que o Conselho de Educação do Distrito Federal se estabelece como espaço dialógico que discute, propõe, promove e zela pelas políticas públicas voltadas para a Educação do Distrito Federal. Educação esta da qual as atuais e futuras gerações possam se beneficiar, constituindo-se, por conseguinte, um patrimônio comum da humanidade e um instrumento da própria cidadania. (Trechos da Carta Aberta à População do DF - novembro de 2015, grifo nosso).

Esta é de fato uma ação inovadora deste novo Conselho, criado pela Lei da Gestão Democrática. Denunciando a violência e defendendo o diálogo, o CEDF participou e acompanhou também a discussão para reposição das aulas, deliberando sobre recomendações para a reposição do calendário escolar de 2015. Em momentos de tensão e de crise, um Conselho de Educação não pode ficar omissivo.

6. Participação do CEDF na educação nacional

Enquanto Conselho de Educação, o CEDF integra e participa do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação - FNCEE.

A aprovação do Plano Nacional de Educação bem como a elaboração e aprovação dos Planos Estaduais e do Distrito Federal foram fatores determinantes para grandes discussões em torno das políticas nacionais de Educação. A discussão sobre o Sistema Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular são exemplos marcantes que caracterizam mudanças significativas nos rumos da Educação Nacional. A questão da qualidade está presente em todos os debates e propostas, garantindo a todos os estudantes (crianças, jovens e adolescentes) o direito de aprender.

A igualdade de oportunidades educacionais e a equidade são eixos norteadores em todas as discussões. Este foi e tem sido um momento muito rico, e o Conselho de Educação do Distrito Federal tem participado dos debates com compromisso e competência.

As propostas sobre um Sistema Nacional de Educação levam em conta os pressupostos já definidos na Constituição Federal, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação. O regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, já previsto legalmente, precisa de instrumentos específicos para que possa ser regulamentado. O Sistema Nacional de Educação vem responder ao grande desafio de se estabelecer uma coordenação nacional articulando os sistemas estaduais e municipais. Um Sistema Nacional garante padrões nacionais de qualidade da educação e, além das mudanças legais, aponta para um novo patamar na condução das políticas educacionais. Questões como financiamento da educação, valor aluno/ano, custo aluno inicial e custo aluno-qualidade são temas fundamentais para se construir com êxito o Sistema Nacional de Educação.

O Ministério da Educação encaminhou que as discussões sobre o Sistema Nacional seriam um processo de construção coletiva com ampla participação das várias entidades da Educação. O CEDF produziu um documento que foi enviado ao MEC.

A Base Nacional Comum Curricular é outra política de grande importância definida pelo Plano Nacional

de Educação. A proposta de Base Nacional Comum expressa na sua primeira versão foi debatida pelos vários segmentos da educação e da sociedade civil organizada. Os resultados dos debates e as diversas contribuições deram origem à segunda versão da Base.

Atualmente, já em sua terceira versão, a Base Nacional Comum Curricular foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Diferentemente das duas primeiras versões, o processo que está no CNE trata exclusivamente da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O ensino médio, que passa por uma reforma feita por Medida Provisória e transformada em Lei pelo Congresso Nacional, terá a sua base curricular enviada posteriormente.

A reforma do ensino médio é um tema relevante a ser apropriado e discutido pelo Conselho de Educação do Distrito Federal.

Outros muitos exemplos das transformações que vêm acontecendo nas políticas educacionais poderiam ser citados. O acompanhamento deste processo pelo Conselho está intimamente relacionado com a sua participação no Fórum Nacional dos Conselhos de Educação.

7. Desafios futuros

Ao completar cinquenta e cinco anos de existência e de relevantes serviços prestados à educação do Distrito Federal, o Conselho de Educação tem muito o que comemorar; mas também tem que fazer a avaliação de sua trajetória e, principalmente, deve olhar para o futuro com a disposição e o compromisso de assumir os grandes desafios que se apresentam atualmente, entre os quais cabe destacar:

1. A avaliação da atuação do Conselho de Educação do Distrito Federal, considerando as mudanças estabelecidas pela Lei da Gestão Democrática.

2. A necessidade de uma maior articulação com as demais instâncias da gestão democrática da Educação, particularmente, com o Fórum Distrital de Educação. O Conselho tem suas atribuições específicas, bem como o Fórum. A construção da democracia exige uma articulação permanente entre estas instâncias. Esta é uma tarefa complexa e, por isto mesmo, é um desafio.

3. A construção da Lei do Sistema de Ensino. O Distrito Federal não tem um instrumento legal que organize e regule o sistema de Ensino. Este projeto é fundamental em vários aspectos: além de garantir o desenvolvimento de uma gestão democrática em todo o sistema, pode e deve ser um instrumento de articulação entre o público e o privado na educação do Distrito Federal.

4. A participação do CEDF nos desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular em estudo no Conselho Nacional de Educação, por meio de elaboração de propostas próprias para as audiências públicas que serão realizadas. Esta terceira versão, além de ser restrita à Educação Infantil e Ensino Fundamental, tem alterações em relação à versão que foi discutida com a sociedade. A participação do CEDF neste processo é muito importante.

5. A reforma do Ensino Médio e suas repercussões em todo o sistema de ensino do DF. O Conselho de Educação deve ter clareza das mudanças para que possa assessorar a Secretaria de Educação e, ao mesmo tempo, contribuir com as Escolas privadas.

6. O acompanhamento e monitoramento das metas e estratégias do Plano Distrital de Educação. Conforme a lei, o CEDF faz parte da Comissão responsável pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação do PDE.

7. O assessoramento permanente em relação às políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação. É importante que o Conselho tome esta iniciativa e não fique aguardando ser acionado pela Secretaria.

8. O aprimoramento da Resolução nº 1/2012-CEDF, o qual já está em curso e precisa ser concluído.

8. O grande desafio da autonomia

O Conselho de Educação do Distrito Federal, pela sua estruturação e natureza legal, é órgão de assessoramento superior da Secretaria de Educação, pela qual é mantido, no que tange a espaço físico, recursos humanos e recursos financeiros. Administrativamente, o CEDF está totalmente vinculado à Secretaria de Educação. Nestas condições, trata-se de um órgão de governo. A transformação do CEDF em um órgão de Estado é um processo resultante da prática cotidiana do Conselho em relação ao cumprimento de suas várias atribuições e competências.

Nesta perspectiva, a autonomia administrativa, financeira e política do Conselho de Educação do Distrito Federal é uma necessidade e, ao mesmo tempo, um caminho viável para que a gestão democrática seja uma realidade. Com autonomia para se organizar e definir democraticamente suas linhas de atuação, o Conselho terá uma contribuição ainda mais consistente para a educação no DF.

Nesta comemoração dos 55 anos de muito trabalho, competência e dedicação à causa da educação, nada mais justo do que sonhar e apontar para um futuro promissor em que o Conselho, com a autonomia necessária, possa atuar como um órgão de Estado.

Conclusão

O Conselho de Educação do Distrito Federal completa os seus cinquenta e cinco de existência em uma conjuntura nacional complexa e difícil, em que o mundo da política passa por um total desmantelamento provocado pela crise ética e moral. Neste momento, posturas fundamentalistas e autoritárias tendem a crescer. O papel da educação assume uma importância cada vez maior em relação à formação de novas gerações

e à consolidação de valores éticos e democráticos. A construção da democracia exige de nós, educadores, coragem, compromisso e muita esperança.

Murilo Mendes, poeta mineiro, tem um verso que diz: “Ninguém moverá para mim a máquina do sonho, eu hei de movê-la”. É com esta disposição de mover a máquina do sonho que desejo ao Conselho de Educação do Distrito Federal que continue cumprindo as suas funções, olhando para o futuro desafiante e apostando na construção da Escola democrática, inclusiva e de qualidade para todos. ■

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em abril de 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=70523>. Acesso em abril de 2017.

_____. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.** Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf>. Acesso em abril de 2017.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Regimento.** Disponível em: <http://cedf.se.df.gov.br/images/Docs/Regimento_-_aprovado_-_Decreto_n_35.316-2014_2.pdf>. Acesso em abril de 2017.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução n.º 1/2012-CEDF.** Disponível em: <http://cedf.se.df.gov.br/images/Docs/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_1-2012-CEDF_-_alterada_pela_Res.n%C2%BA_1-2014-CEDF_e_Res._n%C2%BA_2-2016-CEDF.pdf>. Acesso em abril de 2017.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Carta Aberta à População do Distrito Federal.** Disponível em: <http://cedf.se.df.gov.br/images/Carta_Aberta_%C3%A0_Popula%C3%A7%C3%A3o_do_DF_2.pdf>. Acessado em abril de 2017.

■ ARTIGOS

■ Gestão democrática na escola: os desafios da prática

 *Carmenísia Jacobina Aires**
*Lêda Gonçalves de Freitas***

Resumo: Neste texto pretende-se analisar a relevância da democracia no exercício da gestão escolar com a finalidade de acentuar a gestão democrática como um princípio do ensino. Considerando os processos históricos vividos pelo Estado brasileiro e tomando como base as concepções de democracia, analisam-se os princípios que fundamentam a construção e implementação da gestão escolar democrática, bem como os mecanismos pertinentes e necessários à sua efetivação, tendo em vista a garantia de direitos à educação socialmente referenciada. As lutas pela redemocratização do Estado brasileiro resultaram em conquistas inegáveis que não permitem retroceder no que tange ao exercício da gestão democrática como princípio constitucional e como efetivo aporte na constituição de uma educação de qualidade e emancipadora.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Democracia. Escola.

* *Carmenísia Jacobina Aires é doutora em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED, mestre em Planejamento Educacional, e graduada em Magistério e Tecnologia Educacional pela Universidade de Brasília. Professora Adjunta da Universidade de Brasília. Contato: jacob@unb.br*

** *Lêda Gonçalves de Freitas é doutora em Psicologia Social e do Trabalho, mestre em Educação, graduada em Pedagogia. Professora titular da Universidade Católica de Brasília no Programa de Pós em Psicologia. Atua no curso de graduação em Pedagogia e Psicologia. Contato: ledag@ucb.br*

Introdução

A vivência da democracia no Brasil é ainda embrionária. As interrupções do pacto democrático ao longo da história brasileira, assim como as profundas desigualdades sociais e econômicas, situam o país numa história de democracia tardia, difícil e confusa. Somente após 20 anos de ditadura militar, em sua sétima Constituição Federal, é que o Brasil institui o Estado Democrático de Direito e apresenta como fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e o pluralismo político.

Promulgada em outubro de 1988, a nova Constituição foi denominada *Cidadã* porque ela recuperaria milhões de brasileiros, vítimas da miséria, segundo o Presidente do Congresso Constituinte Ulysses Guimarães. Em seu Art. 1º, parágrafo único, prescreve que: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.” (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Além do mais, o Art. 50 da Constituição determina que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Prevê no Art. 14 a soberania popular, que será exercida pelo voto direto e secreto com valor igual para todos. (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Por conseguinte, o Estado Democrático de Direito estabelecido na Constituição Federal de 1988 se consolida, também, como Estado de Justiça Social. Desta forma, há condições de participação dos cidadãos na vida política do país, principalmente por meio dos mecanismos de democracia participativa. Além do sufrágio universal, a democracia brasileira prevê mecanismos de democracia direta por meio de referendo, plebiscito e iniciativa popular, os quais buscam proporcionar participação e o controle social.

O setor educacional estava atento e participativo no movimento em prol da redemocratização do país. A sociedade civil, através de seus segmentos organizados, levantava significativas bandeiras de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Relativamente à educação, mereceu destaque o caráter inédito da inclusão da gestão democrática entre os princípios fundamentais do ensino, nos termos do que estabelece o Título VIII (Da ordem Social), Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), no art. 206 [...] “VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A consolidação desse princípio, enquanto prática concreta, situa-se entre os desafios enfrentados pelos

sistemas de ensino, tendo em vista que a gestão praticada nas instituições educacionais ainda encontra-se, via de regra, culturalmente fundamentada na racionalidade técnica. Assim é que, em oposição à mencionada visão de gestão, Miguel Arroyo (1983) assinalava o componente político da administração escolar. Nesse período em que o País vivia a eferescência de lutas em prol das liberdades democráticas, o autor enfatizava a necessidade de o gestor escolar compreender o conteúdo político implícito no sistema de ensino e na escola. Nesse sentido, a política no campo da gestão escolar se expressava, entre outras formas, por meio da luta dos professores em prol de melhores condições de trabalho e das classes populares por uma escola que atendesse suas necessidades sociais. Assim, a gestão deveria mediar o diálogo, o debate dos problemas e a participação na tomada de decisão pelos diversos atores, em prol da coletividade, ou seja, dar sentido político à luta coletiva por uma educação para a emancipação.

Portanto, será a partir dos processos históricos no tocante ao estabelecimento da gestão democrática como princípio do ensino, que buscaremos revisitar a concepção de democracia, os princípios fundantes desse paradigma de gestão, para analisar os avanços e contradições e identificar os desafios inerentes à sua prática na escola.

Democracia como forma de emancipação humana – refletindo sobre concepções

A implementação da gestão democrática demanda a adoção da abordagem sócio-crítica e a devida integração teoria e prática. Faz-se mister o exercício de uma filosofia política de democracia participativa e a emancipação como integrante dos conhecimentos e como visão prática consubstanciada na práxis.

Tais elementos são básicos na sustentação da nova prática de gestão, cujo conteúdo definidor – a democracia – era incipiente naquele período de mudanças radicais no Estado brasileiro, aqui mencionadas. Democracia é um conceito que remonta aos primórdios da humanidade e, com o passar do tempo, tem sofrido mudanças no seu significado.

Touraine (1996) traz à reflexão o conceito de democracia, creditando nesse a perspectiva da libertação, e reforça a necessidade de manifestá-lo contra aqueles que, em nome das antigas lutas democráticas, se tornaram ou ainda permanecem servidores do absolutismo e da intolerância. Conceitua a democracia como “*O regime que reconhece os indivíduos e as coletividades como sujeitos, isto é, os protege e os encoraja em sua vontade de ‘viver a vida’ e de dar unidade e sentido à sua experiência vivida*”. Assim, democracia pode ser entendida como o reconhecimento do outro, conceito

este que traz uma resposta particular diferente da que se defende a interações comuns; é também a organização institucional das relações entre sujeitos. Ainda segundo esse autor, além da mobilização, da escuta e do debate, a democracia não passaria de uma fórmula vazia se não se traduzisse em programas de educação que atribuem a maior importância ao conhecimento do outro. Uma sociedade não é naturalmente democrática, mas torna-se democrática se a lei e os costumes vierem a corrigir a desigualdade dos recursos e sua concentração.

Como visto, Touraine (1996) enfoca a questão da democracia no sujeito, em sua subjetividade e a relação com a coletividade. Isto implica um processo de participação ativa, de respeito ao outro, assim como a realização de diálogos comunicativos. Portanto, não deve ser compreendida como uma referência fixa, mas como uma construção, um processo que, no conjunto social, se realiza por distintos caminhos. A escola, como instituição criada para proporcionar educação voltada à formação da cidadania, é parte de um sistema social que, embora o influencie, também sofre influência do que nele acontece.

Por sua vez, Bobbio (2009) considera a democracia como as regras necessárias que visam autorizar quem deverá tomar as decisões para o coletivo. Concebe que normas e leis precisam ser construídas para regular as disputas políticas. Assim, de acordo com o autor, para que um país tenha um regime democrático, faz-se necessário que em suas constituições sejam previstas as regras sobre como o poder político será disputado e exercido. Continuando, Bobbio assevera que os “procedimentos universais”, para que um país seja democrático, são: a garantia de direitos políticos a todos os cidadãos que atingirem a maioria; o voto de todos com o mesmo peso; a liberdade de votar de todos os cidadãos, com escolha livre de candidatos e de propostas partidárias, condição em que o vencedor é o que tiver a maioria numérica; e respeito aos direitos da minoria.

Esta concepção de democracia se realiza pela representação, na qual as decisões políticas são tomadas por representantes que foram eleitos, sob a condição de regras claras e, anteriormente, definidas. (BOBBIO, 2009). Dessa maneira, a democracia tem uma significação de precisão de regras para definir quem são os governantes, os quais são eleitos em processos variados de escolha pelos cidadãos.

Esta concepção de democracia, numa perspectiva formal, é criticada por Santos e Avritzer (2003), por entenderem que, na prática, a democracia está reduzida a simples escolha de representantes. Os cidadãos se mobilizam para exercerem o sufrágio universal, mas não participam do cotidiano da política e não fazem o controle social das ações dos governantes. Os autores

compreendem a necessidade de articular regras para estabelecer o jogo democrático com ampliação da participação dos cidadãos. Desta maneira, a democracia tanto é uma forma de organizar a sociedade, como é um processo de relação entre o Estado e a sociedade, afirmam os autores.

Para que as democracias não fiquem apenas na escolha de representantes, devem exercitar práticas políticas que busquem incorporar os diversos grupos atuantes na sociedade. De igual modo, devem absorver os diversos temas do cotidiano das lutas sociais. São ações relevantes para ampliar a relação do Estado com a sociedade, preconizam Santos e Avritzer (2003).

Os autores defendem que a democracia é um processo que realiza inclusão social e produz inovações culturais, pois é por meio dela que as experiências democráticas recentes, sobretudo na América do Sul, foram realizadoras de ampla inclusão de sujeitos que historicamente tiveram as condições básicas suprimidas do seu viver.

As três concepções de democracia analisadas embasam e fundamentam os seguintes processos democráticos mencionados: a mobilização de sujeitos em prol de anseios da coletividade, a garantia de direitos políticos, a inclusão social, a maior participação dos cidadãos e a proximidade do Estado com a sociedade, visto que democracia também é uma forma de organizar a sociedade.

Trazendo para o âmbito educacional, falar de democracia escolar remete à democracia na sociedade em geral. Uma sociedade em que o conjunto das pessoas que a conforma não pode decidir sobre os assuntos gerais e concretos de sua existência, não comporta uma escola democrática. As escolas democráticas supõem a ação permanente dos educadores para colocar em prática acordos e oportunidades, envolvendo a criação de estruturas e processos democráticos por meio dos quais possam se realizar nessa perspectiva. Isto significa dizer que a escola se torna democrática pela ação pedagógica que desenvolve, de modo coerente com os princípios democráticos.

Portanto, a democracia deve apoiar-se, antes de tudo, na capacidade criadora do sujeito, na sua disposição de assumir-se como ator social e modificar seu meio ambiente. Nesse sentido e, em uma visão ampla, repousa no conceito de comunidade, e, como tal, significa o coletivo assumindo a responsabilidade em uma perspectiva de unidade. Este é um dos desafios do processo democrático, que supõe a conjugação de responsabilidades coletivas e posições individuais, obtido mediante a integração de princípios, entre os quais: princípio da participação (cidadania ativa), princípio da descentralização (poder compartilhado) e princípio da autonomia (vontade própria).

Gestão democrática – princípios e mecanismos e os desafios da prática

As conquistas alcançadas pela aprovação da nova CF/1988 demandaram a elaboração de novos aparatos legais para cumprir as diretrizes instituídas. Dessa forma, seguindo os preceitos constitucionais, na esteira da redemocratização do País, foram aprovadas e sancionadas a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE. Ambas seguem a diretriz constitucional, no tocante à instituição da gestão democrática como princípio do ensino.

A modo de compreensão, juridicamente, o termo “princípio” é empregado para nortear o detalhamento dos textos constitucionais, bem como de outras normatizações legais. Desse modo, os princípios são referências que validam normas e não podem ser desrespeitados por instrumentos normativos governamentais nem por ação da sociedade civil. Destarte, considerando o contido nos instrumentos legais referidos e a concepção de democracia adotada neste artigo, ressaltamos a adoção dos princípios mencionados - participação, descentralização e autonomia -, cujo alcance deverá ocorrer de modo articulado com os entes federados. Neste sentido, a gestão democrática, como princípio do ensino, não se realizaria por si mesma, mas em inteira articulação entre os entes citados.

A abordagem e análise da gestão democrática demanda assinalar que a ideologia neoliberal, consoante o funcionamento do estado mínimo, atua preconizando a transferência de poderes em nome da descentralização, assim como proporcionando a participação e a autonomia, princípios fundantes da gestão democrática. Agindo desse modo, ao invés de mediar a realização da gestão democrática, esta fica subordinada à racionalidade econômica, à eficiência e aos princípios do mercado.

No campo educacional, o tema da descentralização tem sido sistematicamente debatido, de modo especial, em contraposição à centralização. Diz-se que um Estado é democrático quanto mais praticar a descentralização, o que supõe profundas modificações em seus processos de gestão. Sobretudo, a descentralização demanda redefinição de papéis, estruturas e espaços; alteração de atribuições nas diferentes instâncias decisórias; constituição de estratégias para efetuar mudanças nas relações e deslocamento do eixo do poder, permitindo que as políticas e as decisões sejam tomadas mediante processos participativos.

Em geral, no modelo gerencialista, lança-se mão da “desconcentração” que significa uma simples transferência de encargos, em oposição à concepção de descentralização. No processo de desconcentração, é mantida e reforçada a hierarquia nas instâncias superiores,

Quadro 1. A gestão democrática do ensino público na legislação federal.

Texto	Lei
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;	CF/1988
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.	LDB/1996
Art. 2º São diretrizes do PNE: VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	PNE/2014

Fonte: Legislações federais.

conservando-se a dependência em muitas decisões, constituindo-se, portanto, uma forma de centralização do poder. Isto significa transferência da execução de tarefas, mantendo-se inalteradas as estruturas e as relações de poder, não possibilitando mudança eficaz na gestão. Mais ainda, nesta prática ocorre a transferência de tomada de decisão sobre a oferta de bens públicos para instituições locais. Ademais, além de introduzir mecanismos de mercado, visa a contribuir para a eficiência e reduzir custos, ou seja, é uma aposta para atribuir eficiência ao governo, que transfere responsabilidades de serviços para a população, realizando, efetivamente, uma desconcentração. Trata-se de tendência mundial em transferir o controle e gestão das escolas para as famílias, professores e comunidade local.

De modo contrário, com base no princípio da descentralização, a escola poderá fortalecer-se como locus de decisão, mediante parceria indispensável com as demais instâncias do sistema educacional e com a comunidade. Isto resultará na definição e implementação de políticas e programas educacionais para gerar estratégias e para fomentar a capacidade inovadora e autônoma nas equipes de trabalho, assumindo as responsabilidades de uma prática descentralizada que reflita no funcionamento das estruturas administrativas em todos os níveis. Desse modo, assumir a *descentralização* implica compartilhamento de ações, tanto no campo das decisões políticas, como no das modificações das funções de gestão. Requer a capacidade de modernização e modernidade do sistema educacional, a qual envolve a preparação tecnológica e profissional de todos os sujeitos implicados.

Em síntese, a descentralização significa uma forma de superação do centralismo e da burocracia instalada nas esferas centrais da administração, visando à divisão e ao compartilhamento do poder, para alcançar níveis de autonomia e implementar políticas educacionais de acordo com sua realidade e necessidades. Assim, será possível constituir a prática democrática da gestão, articulada com a autonomia e a participação.

Em estudo realizado sobre autonomia, tomando a escola como referência, Barroso (1996) aponta dois níveis de análise: *autonomia decretada* e *autonomia construída*. Com relação à primeira, destaca que, desde os finais da década de 80, tem-se notado em vários países uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação. Segundo o autor,

(...) de um modo geral, pode dizer-se que essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão” mas entende que isto significa transferência de responsabilidades, ou seja, assume critérios de racionalidade subjacentes às medidas de “gestão centrada na escola” (BARROSO, 1996, p. 01).

Em contrapartida, para o autor, a *autonomia construída* “corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios”. (BARROSO, 1996, p.10)

Nessa perspectiva, a autonomia da escola supõe a construção de seu projeto próprio, considerando o modo de planejar, organizar e avaliar o trabalho e tendo em conta a realidade, a identidade e os propósitos de uma educação emancipatória. Desse modo, autonomia é compreendida como capacidade de autodeterminar-se e de autorrealizar-se, como autoconstrução e autogoverno, ou seja, é intrínseca à democracia e à cidadania. Porém, não é um fenômeno restrito às instituições educacionais, mas é requisito inerente à gestão das organizações em geral e, na perspectiva das relações humanas e do funcionamento das organizações, guarda estreitos vínculos com a descentralização e com a participação, constituindo-se, assim, como princípios fundantes da gestão democrática.

A escola autônoma assume a descentralização enquanto partilhamento de poder, implicando divisão de responsabilidades internas e externas inerentes ao seu funcionamento. Cria órgãos colegiados e busca maior participação da comunidade nas decisões, tendo em vista um projeto próprio voltado para a sua realidade e para sua identidade, direcionado aos seus objetivos. Desse modo, a escola constitui-se como o centro das decisões: traça seus rumos; cria seus caminhos, considerando as diretrizes gerais da educação emanadas das políticas governamentais educacionais; foca seu olhar para o atendimento da realidade local, buscando preservar sua singularidade, na diversidade do contexto macro social e político. Por outro lado, a escola que desenvolve sua gestão apoiada no princípio da autonomia,

se autoavalia e se fortalece com relação a seus papéis e funções, assumindo maior responsabilidade perante a sociedade.

A autonomia, como constitutiva da democracia, é relativa, é um processo sempre inacabado, por isto não existe uma autonomia absoluta. Por fim, a escola autônoma supõe assumir, coletivamente, novos modos de planejar, organizar e avaliar seu trabalho a partir de uma visão da realidade local para o atendimento de suas demandas básicas, em oposição à uniformização.

A participação é uma necessidade básica do homem, enquanto ser ativo, em associação com seus semelhantes, desde as tribos primitivas. A real participação nas instituições ocorre quando os sujeitos estão envolvidos, efetivamente, na vida institucional, isto é, na tomada, na implementação e na avaliação de decisões. Nesse sentido, o desempenho da organização é resultante dessa participação dos sujeitos, nos diferentes níveis e fases do processo decisório, o que exige mudança na cultura organizacional.

Assim sendo, a participação assume função educativa que se consubstancia, entre outras: na oportunidade de aprendizagem mediante a criação de vínculos grupais; no fortalecimento do respeito mútuo entre seus componentes; no desenvolvimento da iniciativa e da criatividade; na liberdade de expressão.

É importante ressaltar que a participação varia quanto ao significado, nível e alcance, distinguindo-se diferentes vias e mecanismos nos processos participativos. A prática da participação na escola pública, como princípio da democracia, requer, de antemão, que sejam compreendidos alguns aspectos essenciais. Em primeiro lugar, o reconhecimento do caráter público dessa instituição, mediante a adoção de práticas transparentes que viabilizem acompanhamentos e intervenções, enquanto condições básicas da democracia participativa. E, em segundo lugar, a presença da comunidade na escola, bem como a organização dos sujeitos que a compõe interna e externamente (professores, estudantes, pais e servidores), para caracterizar-se o mecanismo de representação e participação política. Por fim, a *participação* significa a ação em prol de interesses e objetivos comuns da comunidade. Requer o conhecimento do objeto que ela demanda, sendo imprescindível o diálogo e a convivência humana em função das ações educativas a serem desenvolvidas na escola pelos seus atores, para alcançar as finalidades do seu projeto educativo.

Os desafios para a efetivação da gestão democrática fundamentada nos princípios ora analisados continuam sendo expressivos. Por uma parte, destaca-se segundo Mendonça (2001), a permanência da cultura patrimonialista resultante do clientelismo instalado nas

escolas onde a troca de favores, negociações de cargos políticos e outras ações desta natureza são praticadas, contraditoriamente ao processo democrático de gestão. Por outra, observa-se a desarticulação dos sistemas de ensino no cumprimento do preceito constitucional e legal – gestão democrática -, visto que há certa dispersão e uma diversidade de formas no trato regulatório por parte dos entes federados. Pode-se dizer que isto evidencia, de certo modo, um dos grandes desafios enfrentados pelos sistemas de ensino, qual seja, o de promover a articulação necessária em atenção ao regime de colaboração estabelecido pela LDB/1996 e pelo PNE/2014.

De todo modo, estudiosos da gestão democrática como Dourado (2000), Mendonça (2001), Oliveira et al (2007) e Paro (2007, 2011) destacam alguns avanços e assinalam os mecanismos indispensáveis para concretização da gestão democrática considerando o exercício teoria e prática. São eles, o Projeto Político Pedagógico, os Conselhos Escolares, o Acesso ao Cargo de Diretor e os Grêmios Estudantis.

Nesse particular, é importante reconhecer que a própria LDB/1996 remete ao cumprimento de dois mecanismos, conforme os artigos 3º, 14º e 56º especificados no Quadro 01 deste trabalho. Não restam dúvidas de que os Conselhos Escolares são importantes viabilizadores da gestão democrática, mas ainda carecem de amadurecimento e senso crítico. As práticas adotadas, via de regra, ainda são calcadas no clientelismo e personalismo dos atores envolvidos, ou seja, um espaço que seria propício à participação não contribui com a prática de procedimentos democráticos de gestão.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), a LDB/1996 atribui importantes responsabilidades aos profissionais, destacadamente aos professores, que, além de participar da elaboração do PPP da escola, devem, segundo este, elaborar seu plano de trabalho. A LDB confere, desse modo, a essencialidade do planejamento na prática educativa. Na perspectiva da gestão democrática, a elaboração do PPP visa a superar a burocracia e o tecnicismo relativos ao planejamento, historicamente adotado no sistema de ensino brasileiro. Acrescente-se que o PPP busca a superação desse modelo em troca de um planejamento flexível, participativo e autônomo, no sentido de retratar a necessidade e singularidade de cada escola.

No entanto, na realidade se observa que, tal como ocorre com os Conselhos Escolares, em geral as práticas ainda denotam a persistência do planejamento centralizado nas instâncias das unidades de ensino e a ausência de participação da comunidade na elaboração do PPP como documento orientador da ação educativa.

Com relação ao acesso ao cargo de diretor, observa-se uma tendência incrustada nos sistemas de ensino

em considerar a eleição desses dirigentes com a personificação da gestão democrática. Constitui prática comum dos entes federados pautar a eleição como, praticamente, o único mecanismo que avaliza a gestão democrática. No caso deste mecanismo, além de outras questões vinculadas a opções político-ideológicas e partidárias, destacam-se como limitações e desafios para sua realização as distintas formas adotadas por Estados, Municípios e pelo Distrito Federal, configurando um mosaico de legislações, critérios e orientações, conforme práticas verificadas.

Os órgãos colegiados são considerados um avanço na construção da gestão democrática. São mecanismos que se caracterizam como instâncias instituídas, necessariamente, com a participação dos profissionais da educação, estudantes, pais e representantes da comunidade escolar e da sociedade, às vezes de abrangência interna ou externa à escola. No âmbito da escola, além do Conselho Escolar, identifica-se, também, a Assembleia Geral Escolar. No âmbito dos sistemas de ensino: Conferências de Educação, Fóruns de Educação, Conselhos de Educação e Conselhos de Acompanhamento.

Observa-se, portanto, que os mecanismos para que a democracia na escola se efetive são diversos e abrangentes quanto às possibilidades de concretização e de participação dos distintos atores sociais. No entanto, a cultura política brasileira marcada pelo interesse particular, pela falta de visão pública e pela reprodução de privilégios de grupos, apequena a prática democrática focando os discursos numa visão idealista dos mecanismos sem reconhecer os avanços que têm sido experimentados e sem procurar aperfeiçoar as práticas que já acontecem no sistema de ensino brasileiro.

Considerações finais

Embora haja críticas, devido ao princípio da gestão democrática ter sido reduzido à esfera pública, ele materializa uma forma de resposta às demandas da sociedade no contexto de mudanças no Estado brasileiro com o fim da ditadura militar. A consolidação desse princípio, enquanto prática concreta, situa-se entre os desafios enfrentados pelos sistemas de ensino, tendo em vista que a gestão praticada nas instituições educacionais, via de regra, ainda é praticada de modo centralizada, personalista e patrimonialista, ou seja, observa os fundamentos da racionalidade técnica.

Ademais, percebe-se, ainda, uma visão de democracia muito centrada nos procedimentos de escolhas do diretor. Constata-se, desse modo, um foco na lógica formal de democracia, na acepção de Bobbio (2009). Concepção esta necessária, pois regula como a escolha dos dirigentes escolares deve ocorrer; mas, por outro lado, nota-se um esvaziamento das instâncias

colegiadas que possibilitam a democracia participativa (SANTOS; AVRITZER, 2003).

Desse modo, a administração educacional praticada nas escolas ainda reflete e assume as marcas, as contradições sociais e os interesses políticos em jogo na sociedade, visto que a atividade administrativa não ocorre num vazio, mas sob condições históricas determinadas para servir interesses dos indivíduos e grupos. Assim, a administração da escola está organicamente vinculada à totalidade social, onde realiza e exerce sua ação e, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes (PARO, 1990).

Considera-se como desafios para o aprimoramento da democracia na gestão das escolas, primeiramente, um olhar de quem faz a educação em potencializar os mecanismos adequados à sua efetivação. De modo geral, todos os mecanismos citados incluem a participação, adotada prioritariamente no funcionamento dos

conselhos escolares, uma vez que acolhem todos os segmentos da comunidade escolar, o que o torna um espaço de inclusão dos diversos atores para pensar as necessidades reais de aprendizagem dos estudantes.

Como segundo desafio, os gestores das escolas eleitos devem, de fato, ter o projeto político-pedagógico como o centro do seu fazer na gestão. Todos sabem que este documento organizacional representa todas as intenções da instituição escolar. Com efeito, tal documento não pode perder de vista o foco essencial da escola: todos aprendem, e aprendem sendo diversos e diferentes.

Por fim, o grande desafio é a aprendizagem da prática democrática por todos que fazem educação básica no Brasil, aprendizagem que inclui, humaniza e trama um outro mundo em que a dignidade da pessoa humana é o cerne do fazer cotidiano e de uma educação emancipadora.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. **A administração da educação é um problema político**. Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre: 1 (I), 122-129, jan/jun, 1983.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: março 2017.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: março 2017.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em março de 2017.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. www.se.df.gov.br/. Acesso, março 2017.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão Democrática da Escola: movimentos, tensões e desafios. In: AGUIAR, M. A da S. e SILVIA A. M (org.). **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília, 2004.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Edições Lapplane, Unicamp, 2000.
- OLIVEIRA, João Ferreira et al. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Série Políticas e Gestão na Educação. MEC/ INEP. 2007.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão da escola pública: a participação da comunidade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 73(174): 225-290, mai/ago1992.
- _____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. A estrutura administrativa e a participação na escola. In: **Gestão Escolar, Democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007, p.82-109.
- _____. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, B. S. ; AVRITZER, L. "Para ampliar o cânone democrático". In: SANTOS, B. S. (org.). **Democratizar a democracia**. Porto: Afrontamento, 2003.
- TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996 (Tradução de Guilherme João de Freitas).

■ ARTIGOS

■ Educação a Distância, via Escola-Função

 Mário Sérgio Mafra*

Resumo: O artigo trata do início da Educação a Distância (EAD) no Brasil - destacadamente os Projetos Logos I e II -, da exportação da experiência a Moçambique - onde obteve reconhecido êxito -, bem como da situação atual da EAD no Brasil, salientando suas dificuldades e seus desafios (como complexidades e depreciações, conceitos e preconceitos), sobretudo no que diz respeito à Educação Básica destinada a Jovens e Adultos. Pondera sobre o modelo tradicional de escola - ou escola instituição -, rígido, o qual não se aproxima das necessidades e dos interesses dos alunos. Propõe, assim, uma escola-função de EAD, isto é, mais humana, que vai ao encontro do aluno, democratizando a educação; que respeita, assim, sua individualidade, fundamentada no processo de aprender a aprender, entendido como melhor alternativa de libertação ideológica e conceitual no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a distância. Projetos Logos I e II. Escola instituição. Escola-função.

* Mário Sérgio Mafra é licenciado em Pedagogia, pós-graduado em Docência Superior, especialista em EAD. Superintendente da Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), diretor do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) e Membro-Titular do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF).

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança
Todo o Mundo é composto de mudança (...)
Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança*
Luís de Camões

Desde o ano de 1971, dedico-me às teorias, aos estudos, às formulações e até às ilações ou impropriedades sobre a Educação a Distância (EAD), com acentuado destaque para as possibilidades de inovações a implantar ou incrementar no País, em larga escala, levando-se em conta o que existia e o que se pretendia para o Brasil.

Em 1974, na condição de Assessor Técnico de uma área do Ministério da Educação e Cultura, tive a oportunidade de coordenar o planejamento e executar a implantação de um sistema de EAD. Era ainda incipiente, devido à total ausência da tecnologia da informação e de experiências anteriores, bem como de meios precisos e eficazes em tecnologia de comunicação. Nascia o Projeto Logos I, um imenso desafio que, uma vez implantado em sua plenitude, sem dúvida resultaria em grande repercussão na escolarização e qualificação de “professores leigos”, ou seja, os professores sem tais requisitos, mas que se encontravam em pleno exercício do magistério em escolas públicas de várias Unidades da Federação.

O Logos I foi idealizado quando dados e informações contidos no Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) apontavam a existência, no Brasil, de 148.478 professores não titulados em exercício nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau, sendo que alguns nem sequer haviam completado a segunda etapa do 1º grau. Para fins de implementação de um projeto-piloto (testagem tanto da modalidade quanto da metodologia), foram selecionados dois estados brasileiros em difícil situação: Paraíba (que tinha em seus quadros 3.334 professores titulados e 7.525 não titulados) e Piauí (com um quadro de 2.582 titulados e 10.446 não titulados); também foram selecionados os Territórios Federais do Amapá (366 titulados e 346 não titulados), de Roraima (209 titulados e 232 não titulados) e de Rondônia (299 com titulação e 668 sem titulação), incluídos no Logos I não pelos quantitativos, mas porque a educação nos territórios federais era constitucionalmente uma responsabilidade da União.

A proposta de um projeto-piloto se explica em razão de um fator importante: não havia sido devidamente experimentada uma metodologia específica que possibilitasse a qualificação de professores com um mínimo de segurança científica, compatibilizando baixo custo com alto alcance e rentabilidade. A metodologia escolhida enfatizou a aquisição de conhecimento e formação de habilidades, oferecendo indicação de fontes de

consulta, provisão de materiais de ensino e de aprendizagem, alternativas de atividades, relacionando elementos cognitivo-experienciais, insistindo na imediata aplicação de conhecimentos. Como o seu funcionamento básico são os princípios da aprendizagem personalizada, as atividades propostas são diversificadas, incluindo a investigação, a partir das observações do dado concreto, a autoinstrução, revisão, retificação e aplicação dos conhecimentos. Selecionou-se como técnica experimental impressa o módulo didático, por permitir o ensino a distância, proporcionando condições ao estudante de progredir de acordo com o ritmo próprio, experiências pessoais e disponibilidade de tempo, aproveitando o trabalho que realiza em sala de aula como campo de observação e investigação para o seu estudo pessoal. Os módulos didáticos têm caráter altamente motivacional, não só porque o estudante escolhe atividades como porque permite o autocontrole da aprendizagem, evidenciando os efeitos na ação que desempenha na sala de aula. O controle e a heteroavaliação não são descurados, pois os encontros pedagógicos, realizáveis ao fim de cada série de módulos, envolvem discussão de dúvidas, levantamento de problemas e aplicação de testes de avaliação, o que colabora para o aumento e aprimoramento do campo motivacional com crescimento e desenvolvimento pessoal e social.

A clientela selecionada encontrava-se na faixa dos 20 aos 35 anos de idade, com escolarização mínima de 4ª série e máxima de 8ª série do 1º Grau, em efetivo exercício do magistério. Inicialmente, foi aplicado aos alunos-professores leigos um teste de identificação, com o objetivo de estabelecer estágios de habilidades em leitura, observação, interpretação e solução de pequenos problemas em sala de aula. Os resultados desse teste permitiram aos professores elaboradores de módulos definir, embora esquematicamente, o perfil de sua clientela e facilitar o estabelecimento de parâmetros para a seleção e dosagem dos conteúdos curriculares. Os elaboradores também foram submetidos a treinamento, afim de que, inteirados da metodologia empregada, pudessem cuidar para que os módulos se constituíssem realmente numa unidade integrada e autônoma de ensino-aprendizagem, perfeitamente adaptada à clientela a ser atingida. Na elaboração de quaisquer dos módulos, que foram baseados no Núcleo Comum do 1º Grau, foi sempre considerada a dinâmica do currículo estabelecido que, apoiada na atuação do professor na sala de aula, focalizou quatro aspectos norteadores, visando à seleção e dosagem de conteúdos em função de resultados obtidos com o teste de identificação de estágio: *compreensão do aluno* (biologia, psicologia, noções sociais); *observação do aluno* (técnica, comparação, registro); *ajustamento do aluno* (metodologias, orientação); e *ação do aluno* (atividades

individuais, atividades em grupo de classe, atividades comunitárias). Assim, construiu-se uma dinâmica do currículo interdependente e integral, projetada em função da atuação do professor em sala de aula. Após dois anos de realização, todos os alunos- professores matriculados no Projeto Logos I concluíram a escolarização de 1º Grau, preparados para o trabalho, na modalidade a distância, pela via do Ensino Supletivo, Funções Suplência e Qualificação. Metodologia testada e validada. Experimentação exitosa, desafio vencido – resultados, em minha avaliação, expressivos.

O conhecimento permitido pela experiência estimulou a institucionalização do processo pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), já que a eficácia do Logos I ficou sobejamente demonstrada. O próximo passo: estruturar e aplicar um sistema com as mesmas características técnicas e metodológicas capaz de atingir expressivo número de professores em exercício no Ensino de 1º Grau que não são habilitados e não possuem escolarização de 2º grau, mediante financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O propósito foi realizado pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura, mediante convênio e a anuência/autorização dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, exceto o Distrito Federal, onde todos os professores em exercício do magistério se encontravam devidamente habilitados. É, então, oferecido aos Estados e Territórios Federais o Projeto Logos II (2º Grau/Curso Normal). Foi implantado nos sistemas de ensino dos Territórios Federais e, em seguida, gradativamente, em oito Estados brasileiros aderentes, com base na estrutura e funcionamento do Logos I, além do destaque para a capacitação de elaboradores de material de ensino e de aprendizagem, por meio de autoinstrução (módulos de ensino), de tutoria da aprendizagem, da técnica didática de microensino, da supervisão de trabalho docente e do estágio em serviço supervisionado, com avaliação no processo. Resultado: mais de 240.000 professores, outrora leigos, habilitados profissionalmente em nível médio (Curso Normal), em serviço e sem retirá-los da sala de aula, em um prazo aproximado de 10 anos de duração. Foram ações consubstanciadas, validadas e consolidadas por um Projeto exitoso de EAD pioneiramente realizado no Brasil pelo Ministério da Educação e Cultura.

Outro importante evento ocorreu em 1994, desta vez fora do Brasil. Inspirados no Projeto Logos II, autoridades governamentais da República de Moçambique, mediante financiamento do Banco Mundial, com acompanhamento do PNUD e avaliação da Unesco, contratou, como vencedora de concorrência internacional, a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), instituição privada sediada em Brasília, para desenvolvimento e execução de um projeto que permitisse a

implementação de um sistema de EAD naquele país, assemelhado ao que fora realizado pelo MEC no Brasil (Projeto Logos II). Desta feita, e já contando com o emprego de tecnologias educacionais testadas e validadas, bem como com tecnologias da informação e comunicação, embora ainda incipientes, mas validadas para EAD, o projeto foi realizado no período de 1994 a 1996 e deixou instalado e funcionando, no Instituto de Aperfeiçoamento de Professores de Moçambique (IAP), um estruturado sistema de EAD exitoso na habilitação de professores. Segundo o embaixador brasileiro acreditado à época naquela República, o êxito do que fora realizado em Moçambique foi na integralidade informado ao Itamaraty e à Agência Brasileira de Cooperação (ABC) como a “primeira exportação brasileira de serviços educacionais”.

Infelizmente, em pleno século XXI, no Brasil, ainda persistem sobre a EAD rótulos indesejáveis de profissionais da educação, que partem para a desqualificação de que a EAD é uma forma enganosa de orientar ou conduzir o processo de aprendizagem. Mas a realidade é inconteste: significativa parcela da população de jovens e adultos brasileiros continua à margem da Educação Básica, seja porque não há disponibilidade de matrícula, seja porque não tem condições de frequentar escola porque trabalha em horário rígido e integral; ou porque a escola não corresponde às suas necessidades educacionais, ou, ainda, porque não dispõe de tempo para se locomover do trabalho à escola ou da escola até em casa depois de uma jornada intensa de trabalho, ou, enfim, porque a escola é inflexível às suas condições de tempo e interesses.

Hoje, não mais se discute com tanta frequência a vinculação entre educação e progresso político, econômico e social. Mas as metas para satisfazer a necessidade de proporcionar educação a todos os cidadãos pela escola convencional e presencial parecem, na prática, inalcançáveis, principalmente quando se trata de países ainda em “eterno” desenvolvimento, para os quais o problema é agudo e acentua o abismo entre eles e os países desenvolvidos. O que resulta importante, certamente, é o reconhecimento do papel essencial da oferta de educação em todos os níveis, agora e no futuro.

No mundo moderno e em constante mudança, já não se pode esperar que os processos educacionais rígidos, repetitivos, lentos e insuficientes forneçam as informações necessárias para toda a vida. Neste século serão exigidos serviços educativos permanentes, tanto para propósitos técnicos e vocacionais quanto para atividades recreativas e, sobretudo, para a sobrevivência. Por toda parte, caracterizando um vasto rol de reclamações, os docentes queixam-se de alunos aos quais é impossível ensinar. Ao mesmo tempo, os alunos, por sua vez, queixam-se de professores com os quais é

impossível aprender. Tais lamentações geram um dos temas mais presentes atualmente na reflexão de educadores de diferentes países ao qual se convencionou chamar de “atrofia da incompetência”: fenômeno de múltiplas faces e dimensões abrangentes que refletem no fracasso de muitos dos processos de ensino e de aprendizagem ora oferecidos em todos os níveis, mas acentuadamente na Educação Básica e Técnica de Nível Médio (neste caso, com raras exceções).

Infelizmente, na Educação Básica deste início do século XXI, o ensino ministrado é o que se praticava no século XIX, metodológica, didática e tecnologicamente falando, principalmente em se tratando de Educação de Jovens e Adultos (EJA), um público que constitui uma expressiva parcela da população brasileira carente e à margem da escolarização. As manifestações dos fracassos são muitas e conhecidas: a retenção, a desistência, o baixo rendimento dos alunos, as elevadas cotas de exclusão escolar. A essas cabe ainda acrescentar o preparo deficiente e a heterogeneidade da qualificação dos docentes, impossibilitados, por isso, de exercer satisfatoriamente a função pedagógica e social que lhes cabe. É importante reconhecer, entretanto, que esses docentes exercem o magistério praticamente a sós, carentes de um contato mais próximo com uma equipe, com a tecnologia, com a modernidade, e com os meios de comunicação. Visualiza-se mais precisamente essa realidade na Educação Básica, principalmente para jovens e adultos: além do despreparo do professor, a inexistência de material didático básico, a falta de laboratórios, de prédios e instalações escolares, bem como a ausência de currículo circunstanciado. Assim, persiste uma taxa de retenção de alunos nas escolas em torno de 68% e uma desistência de 20% - ou seja, uma enorme parte da população brasileira que está fora da escola, mas necessitando dela.

A EJA no Brasil é um problema de massa. O desafiante crescimento das populações sem escolas tem dado origem à decadência na qualidade da formação científica e cultural dos cidadãos brasileiros. A solução talvez esteja em unir a ação das minorias cultas à educação das massas e em intensificar a ação educativa das escolas, levando-as àqueles que não tiveram oportunidades educacionais. Este processo deve estar aliado a perspectiva de um atendimento amplo aos jovens e adultos que necessitam da escola, ora para a preparação ou aperfeiçoamento profissional, ora para a realização pessoal e obtenção de melhores condições de vida, oferecendo plenas condições para a real democratização da educação no Brasil.

Impõe-se, deste modo, uma forma de pensar a instituição escola na busca de sua identidade voltada ao aluno adulto. É indispensável traçar um modelo que humanize sua ação, um novo caminho, outra face, e

nasce daí a necessidade de buscar conceitos sedimentados por práticas bem-sucedidas, tais como: educação permanente, formação inicial e continuada, e educação a distância – práticas nas quais o enfoque consiste em colocar o cidadão jovem e adulto como centro do processo educativo, apto a criar e a desenvolver a capacidade de se autodirigir e de conduzir sua própria aprendizagem.

Embora sob o risco de repetir afirmações, imperioso se torna reafirmar a impossibilidade de levar a cabo tal tarefa por meio da escola instituição, assim chamada a escola tradicional, limitada pelas exigências de prédios, equipamentos, docentes especializados ou não, laboratórios, pessoal técnico e administrativo ou de conservação e limpeza, tudo em grande escala e proporção. Na maioria dos casos, é uma escola destinada a atender uma clientela restrita e que, no mínimo, tem de vir à escola e se submeter às suas condições de estrutura e funcionamento, comuns a todos que nela se matricularem. O regime e duração dos seus cursos são rígidos e inflexíveis às condições e necessidades de alguns aprendizes. Para quem não pode ou não quer submeter-se a tais condições, porque trabalha ou reside em locais distante, em lugares de difícil acesso e sem transportes confiáveis, não há alternativa senão a de desistir de estudar e ficar esperando nova oportunidade, ou nunca mais procurar as escolas, pois já sabe não ser possível cumprir nem ao menos os horários estipulados e a frequência obrigatória que os regimentos e as normas exigem.

Uma das alternativas possíveis é a escola-função, no contexto de uma pedagogia predominantemente social e política, já que a educação de adultos mais que tudo é ao mesmo tempo uma função social e humana. A escola-função é aberta e com metodologia de ensino a distância; flexível às condições de aprendizagem dos alunos; permite o respeito ao ritmo de cada um; oferece material e equipamento para autoaprendizagem, principalmente com amplo emprego de tecnologias da informação e da comunicação; exige especialização pedagógica da equipe de profissionais da educação envolvidos; estabelece com o aluno o calendário para avaliações sistemáticas; permite autoavaliação antes das provas (para evitar frustrações e desistências prematuras); trabalha com a autoestima e, principalmente, não comporta pessoal técnico e de ensino despreparado. Em resumo, é a escola em que é muito fácil chegar e ser matriculado: o aluno é avaliado pelo que aprendeu e jamais pelo tempo que passou estudando ou como ou onde aprendeu; cada aluno tem seu plano de estudo construído em função de suas experiências, das suas limitações ou dificuldades; os materiais de ensino não são meros materiais didáticos convencionais, pois exigem o emprego de conhecimentos tecnológicos que

permitam a autoinstrução (sejam virtuais ou impressos, veiculados ou não por meios midiáticos); os tutores ou orientadores da aprendizagem são capacitados para uma perfeita condução do processo e para avaliar a aprendizagem ou o reensino; os alunos não têm período letivo, pois vencem etapas no tempo que for necessário. É a escola que não difere das escolas presenciais quanto aos objetivos educacionais, de ensino e de aprendizagem. Difere, e muito, quanto ao regime, à estrutura, ao funcionamento e à duração.

As circunstâncias sociais e políticas que caracterizam a realidade brasileira demandam por escolas estruturadas com a intenção de superar as diferenças sociais, aspirando, com a escolarização daqueles que necessitam dela, por uma sociedade mais diversa culturalmente e humanamente preparada. Esta é a razão social, política e educacional da escola-função. A educação não é somente um componente passivo que recebe influxos da sociedade, mas também um fator dinâmico que atua nessa sociedade, reformando-a ou a modificando. Qualquer sistema educacional não deve esgotar-se na sociedade, mas destinar-se à formação dos seres humanos, que é muito mais do que um ser social: é uma personalidade com vida própria e intransferível, a quem cumpre cultivar ou desenvolver, a qualquer tempo ou oportunidade.

A educação a distância é a modalidade de ensino que consegue alcançar os mais distantes rincões, onde a educação presencial não chega ou não vinga. Não chega porque ainda é um desafio a universalização da Educação Básica no Brasil, não só para crianças e adolescentes, mas, principalmente, para a expressiva população de jovens e adultos que não conseguiu obtê-la na idade recomendada. Não vinga porque, em muitos casos, as autoridades educacionais brasileiras não se deram conta do potencial da EAD para a real universalização da Educação Básica para quem não teve a oportunidade na idade própria e também porque ainda falta massa crítica para que haja um conjunto mínimo de pessoas devidamente capacitadas para tal. Felizmente, a educação em nível superior avançou e muito, com o amplo emprego de tecnologias da informação e comunicação, tanto nos rincões quanto nas metrópoles e centros urbanos brasileiros.

Na atualidade, sabe-se que a EAD foi impulsionada pelo emprego de ferramentas baseadas na tecnologia da informação e comunicação, cujos modelos evoluíram de uma simples transmissão de conteúdos didáticos, sem interação aluno-professor, ao modelo interativo vigente, com fulcro na multimídia interativa via Internet e por videoconferência. Os avanços da informática e das telecomunicações revolucionaram o processo educacional com o emprego das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Neste contexto,

observa-se, também, que os avanços da tecnologia da informação e da comunicação têm influenciado as macro-estratégias educacionais das instituições públicas e privadas com a adoção de políticas e diretrizes focadas na EAD. A implementação dessas políticas e diretrizes, em razão da amplitude de sua abrangência, imputa a aplicação de novos conceitos e fundamentos de organização e gestão alicerçados em estratégias de cooperação, de redes organizacionais e de comunicações. Nesse sentido, a concepção de EAD evoluiu da construção do conhecimento via simples transmissão de informações por meio de hipermídia e Internet, para um modelo de governança estratégica fundamentada na cooperação entre redes organizacionais de educação e de tecnologia da informação e comunicação. Para melhor compreensão dessa nova realidade, é imperativo alicerçar-se nos conceitos e fundamentos da teoria de sistemas, pois há que se ter uma visão holística desse universo, o qual transcende, na EAD, o simples enfoque de aplicar e gerir a tecnologia da informação e da comunicação.

Um sistema de EAD importa, na essência, em um processo tecnológico/pedagógico que permite educação e formação flexíveis, no espaço e no tempo, compatíveis com o desempenho de diversos domínios da atividade da pessoa jovem e adulta, sem descuidar das dimensões fundamentais: o primado do estudante, a flexibilidade e a autonomia na aprendizagem, a função social e solidária da escola. Considerar que a EAD é um processo educacional compensatório é um equívoco do pensamento conservador, pois pelo mundo afora tornou-se obsoleto, por inúmeras investigações educacionais, considerar diferenças na qualidade das aprendizagens entre o ensino presencial e o ensino a distância, especialmente com o advento revolucionário das TICs e do acesso à Internet. Por exemplo, García Aretio (2007) e colaboradores sustentaram as seguintes mudanças no universo educacional: a) com a alteração radical dos princípios dominantes da Educação de Adultos, a educação passou a ser interpretada como um processo permanente, ao longo da vida dos indivíduos; e b) todos os espaços de interação são, agora, perspectivados como cenários educativos; as TICs e os canais de comunicação que estas propõem são considerados importantes recursos didáticos. A apropriação desses princípios pela comunidade educativa desencadeou drásticas mudanças na educação e nos modos como se perspectivam o ensino e a aprendizagem. Os modelos colaborativos, em rede, consolidaram os contextos virtuais de aprendizagem, reconhecendo-lhes valor educativo (AIRES; AZEVEDO; GASPARELLO; TEIXEIRA, 2007). A EAD passa a desenvolver-se em contextos de convergência entre os principais atores (estudantes e professores) e amplia o seu espectro de abrangência, conjugando aprendizagens autônomas com aprendizagens grupais e colaborativas. “De

uma Educação a Distância, passou-se para uma Educação sem Distância” (GARCÍA ARETIO, 2007).

A acessibilidade e vulgarização do ensino a distância, por efeito de moda, têm conduzido a alguns equívocos que merecem reflexão. Se, anteriormente, a educação a distância era integrada, com resistências, no discurso pedagógico, hoje, paradoxalmente, identificamos cursos autodenominados de EAD que não se enquadram nos princípios básicos que esta modalidade educativa privilegia. Estas ofertas educativas quase sempre apresentam: a) o predomínio de um alto grau de presencialidade, face a face; b) o desenvolvimento da interação professor/estudantes no mesmo espaço físico, material; c) o domínio da sincronia, na relação professores/estudantes, ainda que promovida em espaços físicos diferenciados; d) a definição de tempos de aprendizagem com calendarização rígidas e minuciosas; e) a diluição dos ritmos individuais de aprendizagens; f) a unidirecionalidade da comunicação; g) a limitação do estudo autônomo do estudante; h) adoção de períodos letivos e carga horária (equivalente a horas/aula, semestres ou anos letivos). Tais cursos minimizam, ocultam ou até desprezam tanto a flexibilidade quanto a autonomia, princípios básicos da EAD.

Uma outra reflexão pertinente sobre EAD, neste início de século, refere-se às relações entre tecnologia e pedagogia. Embora as diferentes gerações de EAD tenham sido marcadas pelas especificidades das tecnologias que mediarão a aprendizagem em diferentes épocas, a EAD não se esgota na sua dimensão tecnológica, instrumental. A mera presença das tecnologias na educação não produz inovação e melhoria nos processos de aprendizagem (AIRES, 2009). Na EAD, a par das tecnologias, importa valorizar as pedagogias, pois são estas que vão desenhar o processo de organização da aprendizagem. De algum modo, as pedagogias evoluíram na medida em que as tecnologias o tornaram possível, pois a emergência de novos instrumentos de comunicação e interação facilitou o desenvolvimento de novos modelos organizativos, contextos e formas de aprendizagem. As concepções sobre docência e tutoria, sobre supervisão do processo de aprendizagem, sobre construção e avaliação de instrumentos mediadores da aprendizagem, da avaliação e de progressos e sobre resultados foram variando e evoluindo. Mas, se os modelos de relação foram variando, os atores jamais deixaram de permanecer: os professores, os alunos e os conteúdos.

A partir dessas conceituações, formulações e cenários, a proposta é uma EAD concebida e centrada na escola-função, escola que vai ao encontro do aluno onde quer que se encontre; que respeita sua individualidade, suas necessidades e possibilidades; que procura soluções para a contradição entre massificação *versus* qualidade; que se fundamenta no autoestudo, no estudo independente e orientado, no processo de aprender a aprender, constituindo, por conseguinte, a melhor alternativa de libertação ideológica e conceitual no processo de ensino e aprendizagem, e de democratização da educação quando permite o acesso a ela da população marginalizada há incontável tempo.

No Brasil atual, quando a educação passou a ser um direito inalienável de todos, a ninguém se pode mais negar a oportunidade de aprender por estar isolado geograficamente, por não ter frequentado a escola na idade própria, por ter dificuldades de mobilidade nas grandes cidades, por ter de trabalhar, por ser pobre ou marginalizado, ou por outra qualquer razão ou motivo que impeça seu acesso a alguma instituição escolar. O esforço e investimento na universalização, no entanto, tem sido, na Educação Básica, para as pessoas que estão na idade própria. Acredito que é tempo de universalizar, com o advento da escola-função na modalidade EAD, a educação para jovens e adultos que necessitam dela. Só é admissível alguém não ter acesso à educação, se este indivíduo decidir por si próprio que não quer estudar. Ainda assim, cabe ao Estado desestimular um cidadão a não querer estudar, mesmo que o preço do desestímulo recaia na equivocada rotulação de cerceamento das liberdades individuais. O ensino a distância, no entanto, jamais deverá ser adotado como corretor das disfunções ou insucessos do ensino presencial, tampouco estabelecer competição entre uma e outra das modalidades. O que pode ser estimulada é a circulação de estudos entre elas.

Pretendi aqui descrever, para registro e reflexão, a forma como foi iniciada e experimentada a EAD no Brasil, acentuando as dificuldades, as indiferenças, as depreciações e os preconceitos, a pedagogia avessa a inovações, além das conceituações e complexidades, e as pioneiras iniciativas que deram origem aos importantes e exitosos sistemas de EAD hoje implantados no Brasil, principalmente no Ensino Superior, mas ainda pífios na Educação Básica voltada à população adulta que mais necessita dela como escolaridade terminal ou para o prosseguimento de estudos em níveis posteriores. ■

Referências Bibliográficas

AIRES, L. **Tecnologia Educativa**: La Formación del profesorado em la era de Internet. Revista Prisma.com, 2009. Ed. 9. Disponível em <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/issue/view/N.%C2%BA%209>>. Acesso em 27/03/2017.

AIRES, L.; AZEVEDO, J.; GASPAR, I.; TEIXEIRA, A. (coords.). **Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades**: O projeto @prende.com. Porto: Universidade Aberta, 2007..

GARCÍA ARETIO, L.G. (Org.). **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Conselho de Educação do Distrito Federal - 55 anos

 José Durval de Araújo Lima*

Resumo: Este relato trata da história do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF, das composições e dos trabalhos ali realizados - mencionadas algumas Resoluções -, em acompanhamento às mudanças de legislação (como as diversas LDBs) e aos contextos da época, trazendo algumas reflexões. Destaca o respeito entre os Conselheiros - de formação e proficiência diversas -, nos debates e nos diálogos do Conselho. Cita a razão da unanimidade em muitos Pareceres e a imprevisibilidade das discussões após o posicionamento do Relator. Comenta a relação do CEDF com o Executivo e, internamente, com a sua própria equipe técnica. Relata o momento em que o Secretário-Executivo passou a acompanhar as sessões do Conselho. Aborda também a trajetória do autor na educação do Distrito Federal, de 1962 a 2011, atuando, destacadamente, como diretor do antigo Departamento de Inspeção do Ensino - DIE/SEC e Conselheiro do CEDF, onde também foi Secretário-Executivo. Por fim, agradece convívio ao colegiado e aos funcionários.

Palavras-chave: Conselho de Educação do Distrito Federal. História. Respeito.

* José Durval de Araújo Lima é bacharel e licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Pernambuco da Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco. Diretor do antigo Departamento de Inspeção do Ensino - DIE/SEC. Ex-Secretário-Executivo do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Ex-Conselheiro do CEDF.

Um pouco da história do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF

O Conselho de Educação do Distrito Federal merece uma justa homenagem pelos relevantes serviços prestados à educação, em mais de meio século de existência. A sua história, criação, organização e funcionamento já foram objeto de vários estudos e publicações, inclusive de um trabalho de mestrado.

Outra maneira de homenageá-lo seria reconhecer a sua importância trazendo algumas reflexões e relatos do seu profícuo trabalho.

É muito antiga a existência de conselhos ou de outros órgãos colegiados na gestão pública e particular. Eram, contudo, organizações de caráter consultivo, como auxílio aos gestores antes de tomarem decisões.

Na educação, a mudança somente veio a ocorrer com a Constituição de 1946 e, em especial, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 4024/61), aprovada em 1961, que entrou em vigor em 1962.

Foi o grande passo para os novos rumos que tomou a nossa educação, trazendo mudanças substanciais na administração da educação, consagrando o princípio da descentralização ao conceder aos estados o poder de organizar seus Sistemas de Ensino. Respeitadas sempre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja legislação, nos termos da Constituição, é privativa da União.

O Distrito Federal, os Estados e, posteriormente, os Municípios baixaram normas e diretrizes para seus respectivos Sistemas de Ensino.

Parece fluir do texto da lei a dualidade dos órgãos nos Sistemas de Ensino, um de natureza normativa e outro administrativo e de execução. Obviamente, cada órgão deve ser autônomo em sua área de atuação, realizando um trabalho harmônico e articulado.

A LDB criou o Conselho Federal de Educação com suas atribuições e determinou a criação pelos Estados dos Conselhos Estaduais para exercerem as atribuições que lhes consignava.

Para evitar conflitos de competência e garantir o bom funcionamento dos Sistemas de Ensino, dualidade de órgãos, torna-se indispensável a existência de normas claras que definam as competências das áreas executiva e normativa. Os Conselhos de Educação, mesmo vinculados a órgão executivo - como, por exemplo, à Secretaria de Educação -, devem ser autônomos nas decisões de suas competências legais, mesmo que seus atos necessitem de homologação pelo executivo.

O Conselho de Educação do Distrito Federal foi instituído em 1962 como órgão de deliberação coletiva, normativo e orientador das atividades educacionais do Sistema de Ensino. Dentre suas inúmeras competências, podem-se destacar: definir normas para a organização administrativa, educacional e disciplinar das instituições

educacionais públicas e particulares; e fixar diretrizes sobre supervisão, fiscalização e acompanhamento das instituições educacionais.

Instituído logo após a edição da Lei 4.024/61, que aprovou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma de suas primeiras tarefas, de acordo com sua função precípua, foi baixar normas para aplicação do novo diploma legal no Sistema de Ensino do Distrito Federal, surgindo os primeiros atos legais, denominados à época de Indicações, normatizando a organização da educação pré-primária, primária, média, ensino noturno e exames de madureza na Capital Federal. Várias outras Indicações e Resoluções foram aprovadas, dispondo sobre a organização do ensino e do funcionamento das instituições educacionais, além de outras matérias que envolviam a vida escolar dos alunos, como aprovação de recursos para educação, concessão de bolsas de estudo e muitos outros.

Foi sempre uma opção de o Colegiado baixar uma única Resolução, estabelecendo normas para o Sistema de Ensino em observância às disposições da Legislação Federal sobre diretrizes e bases da educação.

Este trabalho de estudar e baixar normas gerais para funcionamento e orientação do ensino foi contínuo, pois, para cada LDB, era aprovada uma nova Resolução.

Aprovada a Lei 5.692/71, que reformou os antigos ensinos primário e médio e implantou o ensino de 1º e 2º graus, o Conselho recomendou cautela na implantação da nova reforma. Aprovou um *Planejamento Prévio* e um *Plano de Implantação* do novo regime, previstos na própria lei. Somente em 4 de janeiro de 1974, foi aprovada a Resolução n.º 1/74-CEDF, que permaneceu em vigor por 14 (catorze) anos, estabelecendo as normas sobre estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.

Em 20 de dezembro de 1996, foram aprovadas pela Lei nº 9.394/96 as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De imediato, o Conselho iniciou os estudos com vistas à sua aplicação no Distrito Federal. Foram estabelecidas normas preliminares para implantação da nova lei e normas para o período de transição entre os dois diplomas legais. Só então o Conselho aprovou a Resolução n.º 2/98-CEDF, que estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal em observância às disposições da Lei 9.394/96. Várias resoluções foram editadas pelo Conselho Nacional de Educação, merecendo cada uma delas uma Resolução do CEDF. Mereceram atenção especial do Conselho de Educação do Distrito Federal o ensino especial, a formação de professores e a educação profissional de nível técnico, todos normatizados por resoluções próprias.

Desde a sua instituição, em 1962, o CEDF dedicou especial atenção à elaboração de normas e diretrizes para o Sistema de Ensino. Ao mesmo tempo, assumia

os encargos de aprovação do que era necessário para o bom funcionamento do Sistema como um todo, das instituições educacionais e da vida escolar dos estudantes, como: aprovação de *curriculum vitae* de candidatos a diretores; aprovação de regimentos escolares, planos de curso e propostas pedagógicas; equivalência de estudos; regularização da vida escolar; estratégia de matrícula para rede oficial; calendários escolares; conselhos escolares das escolas da Rede Pública de Ensino do DF; entre outros.

No período de consolidação do Sistema, como se pode notar nas publicações do próprio Colegiado, os atos de natureza operacional de caráter singular suplantavam em muito os atos normativos inerentes à própria natureza do Colegiado. Paulatinamente, as aprovações de natureza operacional de caráter individual ficaram afetas à área executiva. Neste sentido, o próprio Conselho realizou estudo sobre a natureza dos Conselhos de Educação, seu perfil e sua dinâmica de funcionamento.

Desde sua instituição, o CEDF tem recebido outros encargos também importantes para garantir a regularidade do funcionamento do ensino, como: distribuição de bolsas de estudo, aprovação de aplicação do salário educação, aplicação dos recursos do Plano Nacional de Educação e a fixação e o reajuste de anuidades escolares, taxas e demais contribuições escolares.

De 1969 a 1991 - portanto, por mais de 20 anos - o CEDF teve o encargo legal de fixar e reajustar as anuidades, taxas e demais contribuições escolares, assessorado pela Comissão de Encargos Educacionais - CENE, presidida por um Conselheiro.

Em Brasília, encontram-se as sedes de representações diplomáticas dos países com os quais o Brasil tem relações, além de um grande número de representações de organismos internacionais. Em consequência, é muito grande o número de crianças e adolescentes que precisam continuar seus estudos. É também elevado o número de estudantes brasileiros que cursam parte de seus estudos básicos no exterior. Para que esses estudos tenham validade para prosseguimento de estudos, é indispensável a declaração de equivalência concedida, desde 1980, pelo CEDF, em cumprimento de norma do Conselho Federal de Educação.

Do Colegiado, do debate, do diálogo...

Em 55 anos de existência, o CEDF teve sua composição alterada, por diversas vezes. Inicialmente, eram 9 (nove) Conselheiros e 3 Suplentes. Atualmente são 16 conselheiros.

A origem institucional do CEDF é a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criou o Conselho Federal de Educação e determinou a criação dos Conselhos Estaduais,

que deverão incluir representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência em matéria de Educação (Art. 10).

A legislação do Distrito Federal, incluindo a Lei Orgânica do Distrito Federal, foi sempre fiel às disposições federais, tanto na sua criação como nas reestruturações que ocorreram. Como órgão de deliberação coletiva, normativo e orientador das atividades educacionais, sempre contou com representantes tanto do ensino oficial quanto do ensino ministrado pela iniciativa particular, com a presença de educadores com vivência nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O Conselho acompanha com desvelo o funcionamento do Sistema de Ensino, das suas instituições educacionais com os estudos que oferece, os atos escolares praticados e a regularidade da vida escolar dos alunos.

O CEDF convive, aprende e cresce com o notório saber de seus Conselheiros, um conjunto de educadores qualificados com destaque em Brasília e no Brasil. Os saberes acadêmicos se entrelaçam com o notório saber da experiência vivida na labuta do magistério.

Podemos dizer que os Conselheiros deram o máximo de si para que o Colegiado cumprisse suas funções legais na organização da educação em Brasília, principalmente nos primeiros passos da cidade que começava a crescer.

As transformações de ordem política e administrativa, a aprovação de novos instrumentos legais, alterando a estrutura e a operacionalização do ensino, não alteraram a predisposição de servir dos membros que integraram o Colegiado. O perfil destes educadores é um misto de educadores idealistas, competentes que, com sua inteligência, permitiram que o Conselho tivesse uma visão mais precisa dos problemas da educação no Distrito Federal, sem regatear seu esforço e trabalho. São contribuições cumulativas que se agregam e contribuem para a história da educação no Distrito Federal.

O CEDF sempre contou com Conselheiros educadores de mais alta qualidade, de notável proficiência intelectual e preparo técnico, com relevantes serviços prestados ao Distrito Federal e ao Brasil. São expressões de destaque na área da educação, imbuídos do compromisso de bem servir, sem veleidades de autoafirmação, movidos pela consciência intelectual e moral de educadores. Assim, são técnicos em que preponderam o espírito aberto sem atitudes preconcebidas, sem personalismos ou unilateralismo. Educadores provenientes das mais diversas áreas profissionais, como professores da educação básica e da educação superior, pedagogos, psicólogos, sociólogos, estatísticos, arquitetos, engenheiros, jornalistas, especialistas em educação, filósofos, advogados, juizes, sacerdotes, pastores, procuradores públicos, funcionários públicos de alto escalão, principalmente da área de educação, empresários,

profissionais graduados e pós-graduados, com doutorado e pós-doutorado, com formação no Brasil e no exterior.

Cada Conselheiro traz seu legado vivencial e profissional e tem sempre uma colaboração a prestar. Mais que debate, há diálogo e, no diálogo, há troca de experiência. O produto de uma sessão, além de Resoluções e Pareceres, é um enriquecimento vivencial dos participantes.

Ao ler os Pareceres, às vezes até por curiosidade, notava que as aprovações, quase sempre, eram por unanimidade, como se não existissem posições contrárias. Puro engano. As matérias são debatidas, muitas vezes até exaustivamente, até se chegar ao consenso. Para aqueles que não acompanham as sessões ou não leem as atas respectivas, pode dar a impressão de que o relator apenas apresenta seu parecer e obtém a adesão completa e integral dos seus pares. Na realidade, se isso ocorre muitas vezes, é preciso que se diga que, em grande número de casos, o debate é aceso e demorado, e, por aproximações sucessivas, chega-se ao consenso. O relator pode ser contemplado com a aprovação do texto apresentado como pode acolher as contribuições e emendas apresentadas e incorporá-las ao Parecer.

Outra situação que vivenciei foi a imprevisibilidade na tramitação do Processo, após emitida a posição do relator. Às vezes, o Conselheiro apresenta seu Parecer na expectativa de uma discussão longa e veemente; mas, para sua própria surpresa, até frustração, o Plenário imediatamente o acompanha, não obstante o teor polêmico do posicionamento.

Em outras ocasiões, o relator estudara a matéria e, dada a singeleza do assunto, espera uma decisão rápida e tranquila. Puro engano, um ou mais Conselheiros pedem a palavra para discordar, não só do relator, como dos demais discordantes, podendo haver até votos em separado e abstenção. Aqui merece uma explicação. Nos termos do Regimento, os pareceres são, inicialmente, estudados e votados nas Câmaras e Comissões; se aprovados, sobem ao Plenário.

Isto é o resultado da individualidade, seriedade, experiência e conhecimento de cada Conselheiro, que tanto pode estar aberto para aceitar os argumentos de um companheiro, como também é autêntico, no sentido de manter suas convicções, mesmo em se constituindo no único e solitário voto em contrário. Em qualquer das hipóteses, está presente a integridade pessoal, imperativo daqueles que optaram pela causa da Educação.

Sempre me chamou atenção o respeito mútuo existente entre os conselheiros, pelo conhecimento e experiência de cada um. Era patente a autenticidade, tanto ao aceitar os argumentos dos pares quanto ao manter suas convicções. Sempre houve um lugar para o crédito, o respeito e a admiração pelos colegas de trabalho.

Mas, como diz o ditado popular, toda regra tem exceção. Em final de Mandato do Governador, foi aprovada uma reestruturação do Colegiado com a extinção dos mandatos em curso, aprovação de novo Regimento e nomeação de novos Conselheiros. Ocorreu que os mandatos foram realmente extintos, mas os novos Conselheiros não chegaram a tomar posse. Como consequência, o CEDF não funcionou durante o primeiro semestre de 1999. Voltou a funcionar a partir de agosto desse mesmo ano, após nova reestruturação.

O convívio do CEDF com a área executiva foi sempre salutar: alterando sua composição ao longo do tempo, e se tendo sucedido diferentes Secretários de Educação, jamais se criou situação de impasse e jamais o Conselho e aqueles que estavam na linha de frente da área executiva deixaram de manter um relacionamento do mais alto nível.

O CEDF nunca foi reconhecido pela legislação como órgão de Estado. No entanto, na prática, sua função sempre se caracterizou como órgão de Estado e não de Governo, tendo em vista a própria dinâmica de seu funcionamento. Os mandatos dos Conselheiros não coincidem com os mandatos dos dirigentes do Poder Executivo. O início e término dos mandatos são diferenciados por percentual de conselheiros, permitindo, assim, continuidade e renovação das atividades do Colegiado.

O CEDF não é unidade orçamentária nem conta com rubrica própria no orçamento. Chegou a contar com 14 funções, hoje reduzidas a quatro. Os recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao funcionamento do Conselho provêm da Secretaria de Educação.

Os recursos humanos e materiais, principalmente no início, eram por demais precários ou mesmo inexistentes. Foi um trabalho árduo, mas realizado com coragem e confiança, em perfeita sintonia com a área executiva.

O apoio técnico e administrativo necessário para o seu funcionamento é prestado pela Secretaria-Executiva (anteriormente Secretaria-Geral), que conta com poucas funções em comissão para o desenvolvimento do trabalho pertinente ao órgão. Compete à Secretaria-Executiva orientar, coordenar, supervisionar a execução das atividades técnicas e administrativas do Colegiado. São servidores que sempre trabalharam e trabalham com zelo e dedicação para que a Mesa Diretora, os Conselheiros e as Sessões recebam a melhor assistência técnica possível. É um trabalho em equipe onde se partilha experiências e habilidades. Mesmo não existindo as funções de chefia, as atividades são divididas por setores e uma assessoria técnica. Os servidores são colaboradores que sempre contribuíram com dedicação e zelo para a eficiência e o aprimoramento dos trabalhos do Colegiado.

Foi a partir de 1999, após o reinício das atividades

do Colegiado que, por determinação do Presidente, o Secretário-Geral passou a tomar assento à mesa das sessões plenárias, para melhor assistir à Presidência e aos Conselheiros e para melhor acompanhar os trabalhos. O Secretário-Executivo exerce uma dualidade de atividade, de gerir a parte técnica e administrativa e, ao mesmo tempo, de acompanhar as atividades do Colegiado, prestando assistência contínua ao Presidente e aos Conselheiros.

O CEDF participa dos mais diversos encontros de estudos, locais, regionais ou nacionais, como: congressos, seminários, fóruns, debates.

Em cumprimento ao seu Regimento, o Conselho já realizou 14 Conferências de Educadores e publicou os Anais de todas elas, com o estudo de temas de grande interesse para a educação e o ensino do Distrito Federal. O Conselho conserva as atas de todas as sessões realizadas, que já foram consultadas em pesquisa para publicação de estudos e de livros. Podemos destacar, como exemplo, os temas de duas Conferências de Educadores: I Conferência - 1966 - *Problemática da Educação do Distrito Federal*; XIII Conferência - 2004 - *Avaliação Institucional*.

O segundo Presidente do Conselho renunciou ao mandato por ter sido eleito Senador, em cumprimento ao Decreto que dispunha sobre a Constituição e a competência do Colegiado e determinava a extinção do mandato, antes do seu término, pelo exercício de atividade político-partidária.

A carreira na educação e o Conselho de Educação do Distrito Federal

Iniciei minhas atividades no ensino oficial do Distrito Federal em 1962, mesmo ano da instituição do CEDF, com o qual tive o primeiro contato quando da apreciação do Regimento Escolar do Colégio do Gama, hoje Centro de Ensino Médio 2 do Gama, que eu dirigia. Meu relacionamento mais estreito e institucional com o órgão normativo só veio a ocorrer na década de 70, quando assumi a direção do Departamento de Inspeção do Ensino - DIE/SEC e fui membro da Comissão de Encargos Educacionais - CENE.

Ao deixar a direção do DIE/SEC, fui requisitado pelo Presidente do Conselho, onde atuei como Assessor de legislação, Assistente de Câmara, Secretário da Câmara de Legislação e Normas e Secretário-Geral.

De julho de 1990 a julho de 1998 e de setembro de 2007 a setembro de 2011, exerci o mandato de Conselheiro e de Presidente das Câmaras de Legislação e Normas e de Ensino.

Foi muito gratificante ter exercido mandato de Conselheiro, enriquecido com o convívio de pessoas tão especiais que só aprimoraram minha formação ética, me deram mais conhecimento e melhor me prepararam para a escola da vida. A todos os Conselheiros e funcionários, inclusive os que não estão mais entre nós, meu profundo agradecimento. ■

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ O FNCEE: desafios e reflexões sobre a Educação Básica no Brasil

 *Maria Ester Galvão de Carvalho**

Resumo: O presente relato trata do Fórum Nacional de Conselhos de Estaduais de Educação - FNCEE e de seus desafios diante da atual complexidade político-econômica e da legislação - destacadamente a Lei n.º 13.415/2017, que reformula o Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Traz também dados do *Programme for International Student Assessment* - Pisa e aponta caminhos para melhores resultados de aprendizagem nas escolas, como participação da família, valorização dos professores, formação e uso de tecnologias. Aborda em maiores detalhes as características da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, tratando também da aprendizagem, das regras escolares, da avaliação, dentre outros tópicos relacionados.

Palavras-chave: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Reforma do Ensino Médio. *Programme for International Student Assessment* - Pisa.

* *Maria Ester Galvão de Carvalho é graduada em História e em Direito, mestre em Educação e tem especializações nas áreas de Direito Processual Civil, Direito Internacional e Comércio Exterior, Gestão do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Foi nomeada Conselheira no Conselho Estadual de Educação em 2009, onde exerceu as funções de Presidente da Câmara de Legislação e Normas, e de Vice-Presidente. Atualmente é Presidente do Conselho Estadual de Educação de Goiás, desde 2013, e presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, FNCEE.*

O Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação é entidade coordenadora das políticas educacionais propostas e desenvolvidas pelos Conselhos Estaduais de Educação das vinte e sete unidades da Federação com vistas a regulamentar a Educação Brasileira. Nosso trabalho está inteiramente articulado com o Conselho Nacional de Educação, as Secretarias do Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, além de secretarias responsáveis pela Educação Profissional e Superior, como é o caso de algumas Secretarias de Ciência e Tecnologia e de Desenvolvimento, com os quais permanentemente alinhamos projetos e ações que tornam realidade os conceitos e princípios da Educação Nacional.

Num tempo de raras boas notícias, efervescente ebulição política e instabilidades econômicas, trazemos à tona algumas boas novas na área da Educação, notícias essas que demandarão dos Conselhos Nacional, estaduais e municipais um trabalho hercúleo, articulado, propositivo, intenso e emergencial.

A primeira delas é que o Brasil prepara-se para a implantação de uma nova Base Nacional Comum Curricular. Desde 2014, educadores de vários Estados se dedicam à tarefa de determinar que conteúdos essenciais o aluno brasileiro deve aprender a cada etapa, para que se desenvolva como pessoa, para que exerça sua cidadania e possa se inserir no mundo do trabalho. Não se trata de uma tentativa de “engessar” o que deve ser ensinado, pois haverá, para além da Base Nacional, espaço para que sejam incluídos conhecimentos e habilidades que cada rede ou unidade escolar julgar relevantes, a fim de que sejam contempladas as peculiaridades regionais e municipais, além de aprofundamentos que os sistemas ou as escolas consideram importantes. Trata-se de nortear o trabalho da escola, minimizando a discrepância que há entre a pública e particular, permitindo que os professores saibam o que o aluno deve aprender e que os pais saibam o que será ensinado. Ajudará, ainda, a reduzir a influência da “indústria do livro de didático” na definição dos nossos currículos.

A segunda notícia alvissareira é que a Reforma do Ensino Médio já foi materializada em lei, não restando, portanto, margem para refutá-la sob a alegação de que é impossível implantá-la, quer pela precariedade física de nossas escolas, quer por resistências históricas às mudanças. Além do aumento da carga horária, o novo modelo abre um leque de possibilidades com os itinerários formativos que conferirão ao aluno a liberdade de aprendizagem de conteúdos com os quais tem maior afinidade. A proposta pedagógica minimizará as práticas de ensino orientado exclusivamente para os exames, permitirá a flexibilização, o incentivo à criatividade, a imersão na “sociedade do conhecimento” e a uma nova dinâmica escolar, condizente com os anseios dos alunos.

Há críticas veementes quanto à possibilidade de que os itinerários formativos não venham a ser uma livre escolha dos alunos, pois há unidades escolares, especialmente públicas, que não guardarão as condições necessárias para ofertá-los. Combater o remédio exaltando a doença não nos parece a postura apropriada para o momento. Refutar o desafio nacional por uma educação emancipadora alegando um déficit histórico e estrutural de recursos humanos é resistência à mudança, é relegar-se à zona de conforto, é furtar-se a propor alternativas viáveis para problemas comprovados: alunos que demonstram não aprender, que se evadem porque não gostam da escola como ela é, que não são protagonistas de seu futuro e não veem na escola uma alavanca para a vida profissional.

A atuação dos conselhos de educação orientando e criando as condições legais para a inovação, em diálogo com as secretarias, as escolas e as comunidades acadêmicas, deverá, sem dúvida, abrir caminhos inéditos para a melhoria de nossa Educação.

Já se configura um jargão dizer que temos “uma escola do século XIX, com professor do século XX e um aluno do século XXI”, entretanto, continuamos insistindo num modelo falido de “derrame de conhecimento”, numa era em que todo o conhecimento humano circula na Rede e pode ser acessado com poucos cliques em nossos celulares. O Brasil optou e desenvolveu historicamente um modelo de educação conteudista, desvinculado do mundo real e prático, pouco instigante para os nossos jovens. Ao tempo em que nós adultos checamos nossos celulares a cada cinco minutos para ver se não temos novas mensagens e consultamos o “Google” para obter informações, proibimos terminantemente que os nossos alunos levem os celulares para a escola. Apesar de ser uma ferramenta que pode ser integrada e aliada à educação de qualidade e prazerosa, nós professores ainda insistimos no modelo em que o professor derrama sabedoria, enquanto o aluno, congelado na cadeira, tenta sorvê-la de alguma maneira pouco agradável. Não é um acaso o fato de figurarmos em posição desconfortável no Pisa, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que é uma avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Não são somente escolas e professores os únicos atores desse cenário. Numa sociedade capitalista e por natureza competitiva, é natural os pais desejarem que os filhos recebam a melhor instrução e tenham acesso às melhores escolas, àquelas que dão mais conteúdo, sem o qual os filhos não passarão no Enem ou nos vestibulares. Não se trata de um raciocínio ou de uma conduta imprópria ou ilógica, mas persistirá enquanto o mecanismo de acesso ao Ensino Superior não tiver

seu conteúdo programático repensado e readequado ao que realmente um aluno deve saber, tendo em vista como este saber será aplicado quando escolher sua profissão e nela se aprofundar.

A Lei da Reforma do Ensino Médio determina que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica seja a referência para os exames de avaliação da qualidade da Educação Básica e, em especial, para os processos seletivos para a Educação Superior. Se de fato essa exigência for implementada, poderá contribuir, de forma significativa, para a melhoria de nosso Sistema Educativo. Os Conselhos de Educação devem atuar de forma incisiva e propositiva no sentido de exigir a implementação dessa baliza legal.

Vários países no mundo adotaram modelos e práticas pedagógicas que se mostram muito mais eficazes quando o assunto é educação. Não acreditamos que o que é bom para outros países é bom para o Brasil, mas, percebendo nossa incapacidade em galgar melhores colocações no Pisa do que o 55º lugar em Leitura, o 58º em Matemática e o 59º em Ciências, num universo de 65 países avaliados, acreditamos que é imperativo mudar, observar experiências exitosas, analisá-las, avaliá-las e aplicá-las, o mais rápido possível.

Há uma série de experiências internacionais, especialmente daqueles países que figuram no topo do ranking do Pisa, que podemos elencar. O primeiro é que a carreira docente é valorizada. Ser professor naqueles países é motivo de orgulho e admiração, como já foi aqui no Brasil, há menos de 30 anos. Além de garantido prestígio social, o professor é bem remunerado, o que faz da carreira uma das mais disputadas. Para ser professor da Educação Básica na Finlândia, na Coreia do Sul e na Suíça, a formação mínima exigida é o mestrado e não sobram professores sem lugar no mercado, que está sempre ávido por essa elite. Os mais preparados são os mais demandados para dar aulas nos primeiros anos de formação escolar. Aqui no Brasil, os professores com melhor formação acadêmica estão na Educação Superior e apenas 2% dos jovens estudantes brasileiros confessam sonhar com a profissão de professor.

A participação das famílias na jornada escolar dos filhos e na própria escola é outro diferencial nos países que detêm resultados relevantes nas avaliações internacionais. Não se trata somente de ir a festas de fim de ano ou conversar de vez em quando com um professor. É papel da família incentivar leitura, a curiosidade investigativa, acompanhar as lições de casa, cobrar da escola que ela cumpra o que foi pactuado, informar-se sobre o que a criança está aprendendo, participar ativamente dos eventos, quer sociais, esportivos ou acadêmicos que esta promover. Promover esta séria mudança social em relação ao futuro dos filhos é pauta obrigatória e de caráter emergencial. Trata-se de um resgate de postura

para que saiamos da nossa zona de conforto e sejamos protagonistas no processo de educação e formação.

Um ponto nevrálgico na equação da mudança da Educação no Brasil é a formação de professores. Nesse tocante, para muito além das políticas partidárias e dos direitos à valorização, a qual defendemos com intensidade, o professor é quem domina os saberes e competências necessários para a prática docente, quem entende o complexo processo ensino-aprendizagem, cujo foco principal deve ser o aluno. Os alunos são o epicentro do universo escolar, devendo ao redor deles gravitar todas as ferramentas de aprendizagem, todas as fontes de conhecimento. A principal fonte é o docente, mas não deve ser a única, muito menos com a formação limitada que recebe para atuar em sala de aula. Com a propriedade de quem é estudiosa da matéria, bem coloca a Professora. Bernardete Gatti, Vice-Presidente do FNCEE da Região Sudeste: "(...) nenhuma formação de professores pode ser eficaz sem ênfase nas práticas de como ensinar – algo que não ocorre nas faculdades". Via de regra, os egressos das licenciaturas não têm familiaridade com as salas de aula, não utilizam ferramentas atraentes aos alunos, derramam conhecimentos e não instigam o aluno a pensar ou a ser protagonista no processo ensino-aprendizagem; pouco estimulam a criatividade. A formação de professores será prioritária se quisermos reverter o cenário precário brasileiro nas avaliações. É tempo de revolucionar a docência, é tempo de ver o mundo em seu novo formato, tendo como foco as necessidades do aluno brasileiro, do cidadão brasileiro.

A Lei da Reforma do Ensino Médio abre um espaço, nesse sentido, para uma atuação mais consistente dos Conselhos de Educação, na medida em que os Cursos de Licenciatura terão que basear os seus currículos na Base Nacional Comum Curricular. Poderemos debater e fazer valer essa mudança nas nossas licenciaturas.

Um aspecto relevante quando tratamos da melhoria do ensino é a necessária inserção de novas tecnologias às salas de aula. Computadores, *tablets*, celulares, *e-books*, robôs e afins devem ser parte do cotidiano da escola. Com vistas à aplicação nas necessidades básicas de formação para a vida, os alunos devem ser instados pelos professores a explorar conteúdos, pesquisar, desenvolver projetos, buscar respostas para dúvidas e curiosidades. No Brasil - onde ainda se conserva conceitos machistas, e predominam as divisões de tarefas entre homens e mulheres, tão pautados em dogmas e estereótipos - é complexo, mas necessário, refletir sobre os nossos destinos para uma sociedade igualitária em direitos e deveres. Em outros sistemas educativos, ensina-se a preparar e conservar alimentos, a planejar a economia doméstica, a pensar em soluções sustentáveis, a fazer hortas. Nessa mesma perspectiva, constatamos,

de maneira incômoda, que no Brasil prevalece uma profunda desconexão entre o que as escolas ensinam e a vida real.

A utilização de espaços e de tempos no processo educativo e a prática libertadora nos instigam a outra reflexão necessária. Embora citemos com intensidade Paulo Freire, referendando-o como o mais célebre da educação nacional, poucos praticam seus sábios ensinamentos de que a escola deve possibilitar que o aluno leia o mundo, para então transformá-lo. A criatividade e a curiosidade foram banidas por séculos das salas de aulas, contradizendo tudo o que o notável pregou. Há educadores contemporâneos que reconhecem que as unidades de ensino no Brasil, via de regra, são os espaços menos democráticos que se conhece, e isso se reflete com grande clareza quando analisamos os Regimentos Escolares, eivados de regras sem fim, que vedam quaisquer manifestações pessoais ou sociais que fujam do “padrão da normalidade”. Contemplam regras que violam direitos e que impõem limites questionáveis como o uso de bonés, de *piercings*, de cabelos presos ou soltos, de esmaltes coloridos, de usar calças rasgadas; regras que proíbem ir ao banheiro ou controlam a movimentação do aluno no espaço escolar. Há um gasto energético hercúleo em manter o aluno sob controle, obediente, em detrimento do desafio de deixá-lo participar ativamente da construção do seu destino, ou do da comunidade escolar. Cabe aqui pontuar que as escolas francesas, nos primeiros dias de aula, se dedicam à construção coletiva do que cada unidade escolar permite ou não que aconteça em seus domínios. O pacto entre todos da comunidade escolar tem força de lei para cada período letivo, vigora e é zelado por todos que a integram. É um franco exemplo de como a democracia pode ser aprendida em seu mais amplo e simples espectro, que deve nos servir para o aprimoramento dos nossos atuais métodos impositivos.

Em relação aos espaços de aprendizagem, há ainda outra reflexão incômoda a se fazer. Buscamos, como pais, a segurança dos muros das escolas para nossos filhos, mas há muito conhecimento para além dos limites das salas de aula. Há resistências das Redes quando se trata de considerar como dia letivo os que são utilizados para visitas a museus, a espetáculos culturais, a espaços livres como parques ecológicos, fazendas, como se a formação cidadã não incluísse o contato com o mundo. Deixou-se de valorizar as práticas esportivas, que “furtam do aluno” as melhores chances de obter o conhecimento formal que o habilita a passar com brilhantismo pelas provas. Reconhecemos as dificuldades das escolas, especialmente as públicas, em custear e organizar deslocamentos, e em incluir um portfólio amplo de visitas de enriquecimento; mas as restrições orçamentárias empobreceram a riqueza que a escola deve,

por princípio, fornecer. Nesse mesmo diapasão, há uma forte resistência em proporcionar a livre utilização dos espaços intramuros. Vigé ainda a ideia de que é mais fácil controlar o aluno em sala de aula. Fácil ou cômodo?

Grande desafio ao *modus faciendi* em vigor é que a nova legislação importará numa mudança radical na forma de avaliar os discentes, hoje profundamente limitada à aferição do domínio de conteúdo programático por meio de provas. No momento em que as unidades escolares trabalharem com projetos e considerarem aptidões pessoais, as habilidades e as competências deverão ser analisadas e avaliadas à luz não apenas de características da personalidade única de cada indivíduo, mas também à luz de sua desenvoltura tanto no cumprimento de tarefas quanto na versatilidade de seu envolvimento pessoal ou em grupo. A avaliação ganha assim seu real papel previsto na LDB, conforme já a conhecemos, em que devem prevalecer os critérios qualitativos em detrimento dos quantitativos. As fórmulas de cálculo para os resultados de aprendizagem ganharão uma nova dimensão, ampla e subjetiva.

Há outra reflexão que deve permear o debate quando tratamos de estabelecer um novo ordenamento social alavancado por novas perspectivas para a Educação: a valoração que conferimos a alguns cursos de formação superior. A sociedade supervaloriza os cursos de Medicina, Engenharia e Direito. Há uma franca desconsideração da importância de outras profissões que permitem que a sociedade democrática e plural floresça e se fortaleça. Passamos a adotar essa postura, de maneira pouco velada, pois o enfoque primeiro para se escolher uma profissão passou a ser o salário que seu exercício proporciona. Há uma disparidade salarial que determina escolhas que, *a priori*, deveriam ser pautadas em vocações, talentos e afinidades. De tal paradigma, que precisa ser rompido, surgiu a ociosidade de vagas para inúmeros cursos, os altos índices de evasão e de migração entre cursos, e uma expressiva insatisfação que se reflete na qualidade dos serviços prestados à população. Houve um empobrecimento da malha social o qual limitou sonhos e conquistas pessoais.

Retomamos aqui a importância da Base Nacional Comum Curricular - BNCC como fator de nivelamento dos conteúdos essenciais aos alunos, para que tenham condições de ascensão a etapas mais elevadas de ensino, com equidade. A implantação da BNCC é o cumprimento do previsto nos artigos 210 da Constituição Federal, 26 da LDB e 14 da Diretrizes Curriculares Nacionais; é também uma estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 do Plano Nacional de Educação. É importante frisar tais previsões legais, pois, embora saibamos o quanto a BNCC foi discutida à exaustão em todas as instâncias federativas, ainda pairam críticas quanto ao seu caráter democrático e participativo de construção.

O documento referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental já foi entregue ao Conselho Nacional de Educação - CNE, que realizará audiências públicas para aprimorá-lo. Será papel dos Conselhos Estaduais de Educação trabalhar em sincronia com o CNE, para cumprir os prazos que são estabelecidos para homologação e para a consecução dos objetivos almejados. O grande diferencial da BNCC na versão apresentada é o foco no aluno, ou seja, nela são descritas as aprendizagens do aluno, e não os procedimentos do professor. Também de grande relevância são suas características de instigação à prática questionadora, opinativa, argumentativa e fundamentadora.

A Lei n.º 13.415/2017, que ensejou mudanças na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto ao Ensino Médio, define, em seus artigos, outras balizas que exigirão dos Conselhos Estaduais de Educação um intenso trabalho. Dessas mudanças decorrem normas que deveremos criar para os Sistemas de Ensino, bem como discussões e orientações que nortearão as matrizes curriculares, à luz do princípio da flexibilidade - reafirmado da LDB original -, voltado à elaboração e à execução do Projeto Político Pedagógico das escolas, permitindo que o Ensino Médio seja organizado por módulos e que possa ser adotado o sistema de créditos. A Lei n.º 13.415/2017 também nos desafia a trabalhar conceitos como o de áreas do conhecimento, de componentes curriculares de forma mais ampla - sem, necessariamente, adotarmos as tradicionais disciplinas

-, da educação presencial mediada por tecnologias, da incorporação de pessoas com vivências práticas de trabalho nas atividades curriculares dos cursos de formação profissional, do notório saber, bem como de outros que perpassam as demais etapas de ensino.

Esses são desafios que nos unem numa tarefa nacional, orquestrada pela sociedade e pelos diversos órgãos anuentes da Educação. Os objetivos e metas desses órgãos são estabelecidos quando se compreende que o papel da educação é primordial para o crescimento econômico do nosso país. Muito mais do que o peso relativo da educação formal na composição da renda, devemos pensar no valor do capital humano como fator de desenvolvimento. É essa contabilidade que nos move a agir, acreditando que a investida em Educação com qualidade é primordial para que tenhamos uma grande taxa de retorno, representada pela amplificação da capacidade individual e inovadora dos alunos; pela capacidade de decisão, de inteiração e de respeito para com o outro; pelo exercício das habilidades; pelo desenvolvimento das competências e pelo consequente avanço tecnológico que teremos.

Todas essas tarefas, importantes e necessárias para melhorar a nossa Educação, exigem Conselhos de Educação mais fortes e melhor estruturados. É, portanto, no fortalecimento de nossos Conselhos e na verticalização e na melhoria de nosso trabalho que o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação aposta para superarmos esse período de crise. ■

Referências bibliográficas

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96-24 de dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BRAZ, Ana Ângela Araújo. **Desafios no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz**. 2014, 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.
- DELORS, Jacques (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. Editora Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 6ª edição, 2001.
- GATTI, B. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 15, n. 3, p. 34- 49, janeiro-junho 2003.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. Editora Papirus. Campinas, SP, 8ª edição, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- MENEZES, Luiz Carlos de. (org.) **Formação continuada de professores de Ciências no contexto ibero-americano**. Campinas: Coleção formação de professores, 1996.
- OECD. **Programme for International Students Assessment (Pisa)**. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>. Acesso em: 8 de maio de 2017.
- RIPLEY, Amanda. **The Smartest Kids in the world and how they got that way**. 1st Edition. New York: Simon & Schuster, 2014.
- SOARES, José Francisco. Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro. *In*: Veloso, F. et al (orgs). **Educação básica no Brasil: Construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- SOUZA, Kênia P.Q.; PINHO, Maria J. **Criatividade e Inovação na Escola do Século XXI: Uma Mudança de Paradigmas**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 4, p. 1906-1923, 2016.
- TOUGH, Paul. **How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character**. New York: Mariner Books, 2012.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Educação superior: tendências e perspectivas

 Fernando Rodrigues Figueiredo*

Resumo: Este relato trata das mudanças ocorridas no Ensino Superior brasileiro nos últimos anos, destacadamente no setor privado, incluindo uma discussão sobre as políticas públicas que afetam o desenvolvimento deste setor, como o ProUni e o FIES. Em seguida, aborda a avaliação e suas consequências nas instituições, citando ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); considera também o monitoramento estatal – caracterizado por crescente regulação a partir da Constituição de 1988. Este processo foi acompanhado por uma – maior profissionalização do setor. Por fim, trata em pormenor da expansão do Ensino Superior, da abertura de capitais e das perspectivas futuras.

Palavras-chave: Avaliação. Controle. Instituições de Ensino Superior. Abertura de capital.

* Fernando Rodrigues Figueiredo é mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília pós-graduado em Direito Público, Direito Educacional e em Gestão de Processos Acadêmicos, bacharel em Direito e licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília.

Introdução

O Ensino Superior no Brasil passou por profundas mudanças ao longo dos últimos vinte anos. Neste período, muitas novas Instituições de Ensino Superior (IES) surgiram, o poder público aprimorou os seus sistemas de avaliação e controle, o que serviu de estímulo para que alguns dos participantes do segmento profissionalizassem a sua gestão.

Entre as importantes transformações que marcaram a evolução do ensino superior no Brasil ao longo dos últimos anos, destaca-se o crescimento acentuado do número de alunos matriculados. Em sete anos, segundo dados do Censo Superior, o Brasil dobrou o número de concluintes na educação superior e o número de alunos ingressantes subiu cerca de 40%.

O expressivo crescimento apresentado se deu maciçamente no setor privado, diferentemente da centralização da oferta em poucas instituições públicas verificada nas décadas de oitenta e início dos anos noventa. A expansão privada se deu para atender a uma demanda que as instituições públicas já não comportavam mais.

Além disso, como forma de incentivar a ampliação do acesso ao ensino superior e observando as dificuldades de condições para recepcionar toda a demanda nas instituições públicas, o governo federal criou programas com o intuito de fomentar a universalização do acesso.

O ProUni, por exemplo, é um dos programas inseridos neste rol de incentivos. Concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Em troca, as instituições de ensino recebem isenções fiscais em impostos e contribuições, como IRPJ, CSLL e COFINS.

Outro exemplo é o Financiamento Estudantil (FIES), que antes era gerido pela Caixa Econômica Federal e, em virtude da necessidade de expansão, passou a ser administrado pelo Ministério da Educação e custeado com recursos públicos, trazendo facilidades tanto na sua adesão, quanto em seu pagamento.

Neste cenário de plena expansão, o poder público também intensificou o acompanhamento e a avaliação dos cursos e das Instituições a fim de assegurar referenciais mínimos de qualidade, garantindo, com isso, o direito universal dos estudantes a um ensino superior equânime e democrático.

Avaliação e Controle

A Constituição Federal de 1988 determina a vida social, política e jurídica do Brasil, organizando o Estado. Ao ordenar a sociedade e o Estado, a Constituição também dispõe sobre a educação e sobre a forma de concretizá-la.

Constitucionalmente, a educação brasileira é um direito de todos e obrigação do Estado, que pode compartilhar, por meio de autorizações delegadas, esta função à iniciativa privada – que, por sua vez, apesar de gozar da liberdade de ensino, está adstrita ao controle e fiscalização do poder público.

Para Ranieri (2000), a participação estatal na educação superior se dá da seguinte maneira:

O Estado brasileiro tem presença expressiva no campo da educação superior: planeja, define políticas e as executa; legisla; regulamenta; interpreta e aplica a legislação por meio dos Conselhos de Educação; financia e subvenciona o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços; mantém universidades e demais instituições públicas de ensino superior; oferece diretamente ensino de graduação e pós-graduação; autoriza, reconhece, credencia, recredencia, supervisiona cursos e instituições; determina suas desativações; avalia alunos, cursos e instituições por todo o País; interfere na organização do ensino; estabelece diretrizes curriculares etc. Tudo se dá na esfera pública e na privada, e em relação a todos os sistemas de ensino (p. 23).

Assim, quando se buscam as bases da regulação educacional no Brasil, o ponto de partida deve estar na Constituição e em todos os seus princípios abrangentes, capazes de se multiplicarem em muitos direitos, em muitas garantias e muitos deveres.

Neste cenário constitucional, o poder público passa a deter autonomia de tutelar e fiscalizar aqueles que prestam serviços de educação, estabelecendo parâmetros – isto é, referenciais mínimos de qualidade –, regulando por meio de instrumentos normativos e sancionando aqueles que descumprem os requisitos legais estabelecidos.

Atualmente o ensino superior brasileiro é regulado, além da Constituição, por leis federais, decretos, portarias ministeriais, notas técnicas, medidas provisórias, resoluções, pareceres e instrumentos de avaliação que têm por finalidade nortear a atuação das Instituições de Ensino Superior e o próprio Estado no seu papel fiscalizador.

Tanto no âmbito federal quanto no âmbito estadual, o sistema de ensino superior brasileiro teve intensificada a regulação a fim de nortear e aprimorar a atuação das Instituições. Neste metiê regulatório, cabe mencionar a Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES tem por finalidade precípua a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos,

do respeito às diferenças e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Assim, a avaliação e o monitoramento das instituições pelo estado são feitos sob a perspectiva de identificar o seu perfil e a qualidade da sua atuação, considerando suas atividades, cursos, programas, projetos e eixos de gestão. Já a avaliação e o monitoramento dos cursos de graduação têm o objetivo de verificar as condições de ensino oferecidas, o perfil do corpo docente e a organização didático-pedagógica.

O controle pelo poder público se dá, entre outros, por meio de avaliações externas e instrumentos regulatórios, que, registre-se, não interferem na autonomia administrativa das Instituições, nem se configuram como instrumentos estritamente burocráticos. Ao contrário disso, servem para se ter a certeza e a clareza de que todas as atividades estão sendo realizadas conforme descritas nos documentos institucionais.

Ainda, o controle avaliativo e regulatório serve de instrumento hábil para redirecionar e corrigir eventuais desvios que possam resultar em impactos na qualidade e na continuidade do ensino, desvios esses que prejudicariam os estudantes.

Alguns autores como José Dias Sobrinho (2000; 2005) têm desenvolvido estudos e modelos teóricos para tratar da avaliação institucional e do universo regulatório. Eles discutem a avaliação como instrumento de controle, como produção de insumos, como garantia pública da qualidade, como instrumento de reflexão, dentre outros.

As concepções dos autores acima podem ser sintetizadas em duas vertentes: uma que permite identificar a avaliação e o sistema regulatório brasileiro como ferramentas estritamente de controle, respondendo a uma lógica burocrático-formal de validade legal; e outra como instrumento de natureza formativa, sob a lógica e a percepção dialética, com o intuito de subsidiar a melhoria, o diálogo e o aprimoramento das instituições.

Para Waitz e Arantes (2009):

Conhecer a legislação pertinente à regulação do setor de sua atuação, além de orientá-lo em sua prática de ensino possibilita a preparação para que os momentos de avaliação sejam transformados em processos emancipatórios, que identificam possíveis fragilidades, apontando caminho para superá-las, bem como fortalece as potencialidades individuais, institucionais e da sociedade na qual se insere a instituição (p. 237).

Assim, ante a existência de um sistema regulatório público atuante e complexo, permeado de inúmeros dispositivos normativos, é de extrema importância que as instituições de ensino conheçam, discutam e cumpram as orientações públicas, de modo a garantir a manutenção da prestação de seus serviços autorizados.

Ainda, Chiavenato (2006) coloca o controle sob uma

perspectiva mais ampla e realista, pois, ao invés de considerá-lo simplesmente como uma questão de estabelecimento de padrões, entende que o controle pode ser visualizado como um sistema que forneça *feedback*.

Para o mesmo autor, o controle deve ser praticado de modo ostensivo e respeitando quatro fases. A primeira fase é a definição de padrões ou critérios, sendo que os padrões refletem o desempenho desejado, e os critérios representam as diretrizes que norteiam as decisões.

Segundo ele, estes são parâmetros que ensejam meios para se definir o que se deverá fazer e qual o desempenho ou resultado esperado, aceito como normal ou desejável. São os objetivos que o controle deverá assegurar, seja para garantir a continuidade de um processo, seja para garantir a sua satisfação, sua necessidade ou desejo. Os padrões e objetivos podem ser expressos em tempo, parâmetros mínimos, qualidade, unidades físicas, quantidade, custos ou índices.

Assim, o processo de controle estatal deve se pautar no sentido de conduzir as instituições aos padrões previamente estabelecidos, propiciando o desenvolvimento e o avanço da qualidade de acordo com as informações que recebe e avalia.

Expansão e abertura de capitais

Não há como fazer uma abordagem acerca da expansão do ensino superior ignorando a grande realidade nacional da atualidade: a disparada abertura de capitais, por parte das instituições privadas, na bolsa de valores, gerando assim grandes fusões, aquisições e vultosos investimentos que passaram a emergir por todo o país.

Em meio às instabilidades financeiras, não só as pequenas instituições passaram a ser alvo de aquisição, mas também as Instituições de Ensino Superior - IES de massa. Assim, as aquisições passaram a desempenhar, também, um importante papel na economia mundial e principalmente na educação brasileira.

Se, por um lado, os novos investimentos ampliaram as condições de oferta e reduziram os riscos da volatilidade econômica, por outro passaram a ser uma grande ameaça para a perenidade e sustentabilidade das médias e pequenas instituições.

Neste universo de controle, regulação, avaliação e grandes grupos educacionais adentrando o mercado é que, mais do que nunca, a gestão das médias e pequenas instituições está sendo obrigada a buscar, com vistas a abandonar rotinas familiares e tradicionais experimentadas anteriormente, atualização, profissionalização e também uso de novas ferramentas – inclusive de alternativas metodológicas. São garantidas com isso formas mais eficientes e seguras de desenvolvimento e controle da eficácia de seus processos de gestão.

Frise-se que a profissionalização no ensino superior vem impulsionando não só o eixo de gestão, mas especialmente o eixo didático-pedagógico, sendo possível citar o desenvolvimento de novas tecnologias, a ampliação da oferta por meio de novas modalidades, o aprimoramento dos projetos pedagógicos de curso com vistas a uma formação mais engajada com as necessidades globais e do mercado de trabalho, a abertura de novos cursos para atender novas e futuras carreiras, além da otimização bibliográfica, laboratórios didáticos e propostas inovadoras de ensino.

Assim, se para as pequenas instituições com gestão pouco profissionalizadas a crise representa uma ameaça, para os grandes grupos ela representa oportunidades de crescimento, ganho de escala e aumento da capilaridade, pois os grandes grupos conseguem variar seus custos sem comprometimento à sustentabilidade financeira e, ainda, adquirir pequenas instituições.

Paralelamente, e não menos importante, com o expressivo avanço experimentado na oferta de cursos superiores de graduação no Brasil, espera-se, para os próximos anos, um aumento significativo na demanda por cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Segundo dados levantados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o país possui hoje apenas 122.295 estudantes de pós-graduação, dos quais 76.323 são de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado, havendo, portanto, um cenário com latente previsão de expansão para um futuro muito próximo.

Considerações Finais

É neste contexto que se torna indispensável para as instituições de ensino superior compreender intrinsecamente o sistema de controle exercido pelo poder público, suas dimensões e peculiaridades, especializando-se, desenvolvendo ferramentas internas e, conseqüentemente, assegurando assim um contínuo aprimoramento, a fim de manterem-se sólidas frente ao avanço dos grandes grupos.

Conforme reforça Cury (2000), o poder público possui autonomia de autorizar, reconhecer cursos e credenciar instituições, demonstrando “o ensino como serviço público”. Assim, alguns custos e lacunas tanto na gestão acadêmica quanto administrativa podem ser reduzidos por meio de um acompanhamento preventivo e ostensivo realizado por profissionais especializados e atualizados.

Neste contexto, é indispensável para as IES a maturação de controles internos, não só por meio de suas Comissões Próprias de Avaliação (CPA's), mas, acima de tudo, por meio de assessorias especializadas para aferir o cumprimento dos atos normativos e regulatórios, para interpretar e definir as diretrizes no cumprimento desses dispositivos, medindo, assim, o sucesso ou insucesso de todos os processos administrativos e acadêmicos, sob a perspectiva do menor retrabalho. ■

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.**

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

CHIAVENATO, I. **Administração:** teoria, processo e prática. São Paulo: Makron Books, 2006.


CURY, J. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RANIERI, N. **Educação Superior, Direito e Estado.** São Paulo: EDUSP, 2000.

WAITZ, I.; ARANTES, M. **Regulação e Avaliação do Ensino Superior no Brasil.** Anuário da Produção Acadêmica Docente, n. 3, v. 6, 2009.



Ludicidade e Educação: 30 anos de Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal

Veja a vida de outro ângulo!

**LUCI
DA
DIDE**



CADERNOS
RCC

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E
INFORMAÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibebe Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

EDITOR-CHEFE
Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA
Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Raquel Oliveira Moreira

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibebe Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girleene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

EDITORES CONVIDADOS
Helana Célia de Abreu Freitas
Tamar Rabelo de Castro

REVISORES
Anderson de Figueiredo Matias
Laura Goulart Fonseca
Simone Rodrigues do Amaral

ISSN 2359-2494

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (peer review), fundado em 2014 e publicado bimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Revista encoraja o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da Revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

■ INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

Ludicidade e Educação: 30 anos de Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal

Este dossiê da Revista Com Censo registra mais uma parceria com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. Os artigos e relatos de experiências apresentam os resultados da pesquisa realizada em 2016, intitulada *Oficinas Pedagógicas: 30 anos de ludicidade na formação continuada dos profissionais da educação*. Assim, esta publicação traz alguns resultados, sistematizações, registros históricos e divulgação dos recursos lúdicos-pedagógicos e das metodologias implementadas e adotadas nos cursos, atendimentos e oficinas temáticas, oferecidos pelas Oficinas Pedagógicas, ao longo de sua existência.

As Oficinas Pedagógicas (OPs) estão estruturadas em todas as coordenações regionais de ensino e a articulação é realizada pela Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional dos Eixos Transversais e das Oficinas Pedagógicas (GETOP), vinculada a EAPE. E se constituem em um espaço destinado à formação continuada dos profissionais da educação, por meio de metodologias pedagógicas criativas, flexíveis e humanizadas. Ao longo dos anos, as OPs têm trabalhado com a confecção de jogos, contação de histórias e outras atividades lúdicas voltadas para o ensino, auxiliando professores em cursos e oficinas, os quais apresentam a dimensão da ludicidade como elemento integrante e importante no processo de aprendizagem.

O termo ludicidade, muito utilizado na educação, é analisado por diferentes áreas de conhecimento. Autores como Brougere, Huizinga, Heriot, Wittgenstein, Kishimoto e Vigotsky permitem

inferir significados para esse termo, que vem relacionado aos conceitos de prazer/desprazer, jogo, brincadeira, criatividade e estratégia.

Na educação brasileira, o termo ludicidade está voltado para a educação das crianças, como podemos perceber nos fundamentos do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, ao afirmar que “as atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação do real”. Seguindo a mesma linha, o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF sinaliza que “a ludicidade, como prática pedagógica, possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da exploração e da descoberta” (Caderno 1, p. 44).

Apesar do significado do termo lúdico remeter a jogo, a ludicidade não se expressa apenas por meio de jogos e brincadeiras, mas abrange uma dimensão da representação e do simbólico. O processo de reconstruir o mundo por meio da linguagem tem uma dimensão lúdica. No ato de transformar o mundo material tangível em palavras que representam todo o universo, ocorre um processo de significação e, para isso, desde a infância o sujeito utiliza os jogos de interpretação, consolidando um arcabouço simbólico e representacional, que pode ser evocado por meio da literatura, do teatro, do cinema, dos jogos, das brincadeiras, das metáforas, das ironias, das festas do folclore, entre outros.

Pode-se considerar o lúdico sob dois aspectos: como um elemento que traz à tona, de forma espontânea, as características do sujeito, num processo de autoconhecimento e representação de suas idiossincrasias sobre seus princípios e valores. Sob outro aspecto, o lúdico pode ser considerado como uma ferramenta para a socialização dos sujeitos, trazendo a congruência de contextos sociais diversos por meio da interação, num processo de convergência, gerando aprendizagens sobre si, sobre o outro e sobre parte do conhecimento acumulado pela humanidade. Assim, a aprendizagem “transcende o ambiente da sala de aula e faz da escola uma arena de saberes e de reflexão permanente para que todos os sujeitos possam se apropriar da cultura, dialogar, interagir com os diferentes, enfim, ganhar visibilidade e se fazer valer como cidadãos na esfera pública”. Currículo em Movimento da SEEDF (2014).

Por meio dos jogos, das brincadeiras e das representações, o professor articula o conhecimento estudado com o conhecimento de mundo do estudante em todas as etapas e modalidades de ensino. Desta maneira, a ludicidade é um instrumento que auxilia o professor a consolidar ou articular de forma significativa os conteúdos apresentados. Neste sentido, o trabalho das OPs deve se tornar a cada dia mais contextualizado com o Currículo em Movimento da SEEDF, para que o uso do jogo não seja só pelo jogo, mas possa ser um trabalho planejado a partir de uma metodologia lúdica da formação continuada que muito pode contribuir para as aprendizagens.

Os textos inseridos nesta edição contemplam a interdisciplinaridade que as OP propiciam em seus cursos, oficinas temáticas e também contribuições do Grupo de Pesquisa em Aprendizagem Lúdica (GEPAL/UNB).

A entrevista do Professor Dr. Cipriano Carlos Luckesi fala sobre a relação entre a ludicidade e as aprendizagens como uma experiência muito importante para a educação. Ele fala sobre a concepção subjetiva do conceito de ludicidade, fala sobre a noção de Biossíntese e sua relação com a educação, discorre sobre a relação das novas tecnologias com o ensino lúdico e comenta sobre como trabalha o Grupo de Estudo em Educação e Ludicidade – GEPEL.

O primeiro artigo do dossiê temático chama-se Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal: espaço para vivenciar a ludicidade e a criatividade, de Márcia Fonseca Oliveira Cunha e Tamar Rabelo de Castro. O texto apresenta o trabalho de formação continuada de professores realizado pelas Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para isso, aborda a organização do trabalho pedagógico que se concretiza a partir da ludicidade e da criatividade. Parte, assim, de um referencial teórico sobre o lúdico e sobre os processos criativos, demonstrando que vivenciar uma formação continuada repleta de recursos lúdico-pedagógicos pode levar o professor a refletir sobre a sua prática docente, possibilitando, ao educador, uma mudança de olhar sobre os tempos e espaços do aprender, bem como atuar de forma a oferecer autonomia e engajamento aos estudantes.

O segundo artigo, Rodas de brincar: a ludicidade em memórias poéticas, de Cristina Aparecida Leite, apresenta noções conceituais envolvidas em um curso de formação continuada oferecido aos professores-formadores das Oficinas Pedagógicas do DF2, em 2016. O curso recebeu como nome oficial: Rodas de Brincar: a importância dos brinquedos cantados, cirandas e brincadeiras na escola. Após a formação dos professores-formadores, o curso foi ministrado em oito Regionais de Ensino diferentes, evidenciando o caráter de trabalho em rede que emana do coletivo das Oficinas Pedagógicas. Esta formação, cuja pesquisa continua em expansão, busca suscitar reflexões sobre o brincar, além de ampliar o repertório de brincadeiras corporais dos

professores. Um dos objetivos específicos é a promoção do encontro entre as pessoas, que se tocam, dançam, brincam e cantam, contribuindo para que memórias poéticas sejam despertadas em momentos simples do cotidiano.

O terceiro artigo, Oficina pedagógica: por uma educação lúdica e inclusiva, de Deise Avelina Felipe Saraiva, fala sobre a prática pedagógica desenvolvida nas Oficinas Pedagógicas, considerando os pressupostos lúdicos que a subsidia e a possibilidade de articular também à prática de uma educação inclusiva. Inicialmente, buscou-se explicitar o significado do termo Oficina Pedagógica com base nas ações que desenvolvem no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Além disso, são tratadas especificidades sobre as contribuições, de forma geral, dos cursos de formação continuada que são ofertados nos espaços das Oficinas. Espera-se que o artigo contribua para o fortalecimento do trabalho pedagógico da Oficina Pedagógica e ao mesmo tempo desencadeie um movimento crescente na elaboração de cursos voltados para dimensão da educação inclusiva.

O quarto artigo, Ludicidade no ensino da matemática com a utilização do *software* Geogebra, de Cleia Alves Nogueira e Maria Dalvirene Braga, aborda a temática da ludicidade no ensino da trigonometria por meio da resolução de problemas com a utilização do *software* Geogebra. Trata-se do recorte de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo participativa, realizada com 36 alunos de ensino médio em uma escola pública de Brasília, Distrito Federal. O objetivo da pesquisa visou provocar uma mudança de atitude frente à aprendizagem lúdica matemática e o interesse pelo uso de maneiras diversas de se resolver problemas. O estudo foi realizado a partir da construção de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de campo e análise de produções dos educandos. Os resultados mostraram que uma proposta lúdica é possível, pois a maioria dos alunos envolvidos na pesquisa gostou e aprendeu por meio das atividades lúdicas no laboratório de informática. Em especial, destacamos a resolução de problemas com o uso do computador com o auxílio do programa Geogebra no ensino da trigonometria. Sabemos que existe um longo

caminho a percorrer até que se consiga trabalhar resolução de problemas e atividades lúdicas como metodologia, por isso, são necessárias novas pesquisas com esta temática que, quando aplicada, poderá trazer bons resultados no processo de aprendizagem dos estudantes.

O quinto artigo, Liberdade: a premissa comum entre o jogo e o lúdico, de Antônio Villar Marques de Sá e Virginia Perpétuo Guimarães Pin, busca responder à seguinte questão: “como trabalhar com jogos em sala sem interferir na liberdade de escolha do aluno?”, e tem como objetivo buscar meios de estimular o desejo do aluno pelo jogo, de forma lúdica, para que este faça a opção de jogar, não sendo obrigado a isto. Esta pesquisa foi realizada com alunos do 2º período da educação infantil e sua base foi o desenvolvimento de jogos, observando a relação dos alunos com estes. Para isso, foram utilizados os Jogos: da Velha, da Memória, Cara a Cara, Mancala.

O sexto artigo, Relações curriculares e sociais nos jogos digitais adaptados para o estudante com deficiência visual no Dosvox, de Wesley Pereira da Silva, teve como objetivo o estudo dos jogos digitais adaptados para estudantes com deficiência visual. A pesquisa consistiu no estudo da interação entre o estudante e os jogos digitais adaptados presentes no sistema Dosvox e no programa Jogavox. Os participantes da pesquisa foram seis alunos com deficiência visual do terceiro ano do Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. Três dos estudantes tinham baixa-visão e três tinham cegueira total. Como instrumentos de pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada, o diário de bordo e gravações da tela do computador e dos rostos dos participantes da pesquisa com o *software* Camtasia Studio. As informações coletadas foram agrupadas e organizadas em categorias. As relações curriculares e sociais foram evidenciadas na fala dos estudantes. As informações coletadas revelaram que tais aspectos estiveram presentes na interação com o jogo digital adaptado.

O sétimo artigo, Educação ambiental lúdica na formação de formadores, de Cláudia Teixeira do Nascimento e Lívia Miranda de Oliveira, analisa os impactos da formação continuada aos professores atuantes na educação básica das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal intitulado: Educação Ambiental

Lúdica. A formação se deu no primeiro semestre de 2013 e envolveu encontros na Oficina Pedagógica do Recanto das Emas, um espaço destinado à formação continuada dos profissionais da educação pública, componente do quadro estrutural da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Destacou-se a importância de atividades lúdicas como marca de singularidade do sujeito que as vivencia e sua relevância na atuação dos professores participantes. Resultados preliminares desvelaram que a formação foi um meio substancial para a promoção da Educação Ambiental (EA).

O primeiro relato de experiência do dossiê, Rodas de brincar na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta possível, de Maristela Papa da Silva, apresenta o projeto “Rodas de Brincar na EJA”, desenvolvido em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, referente ao terceiro ano do Ensino Médio, no segundo semestre de 2016, no Centro de Ensino Médio do Núcleo Bandeirante. O projeto foi proposto aos alunos como uma maneira diferente de organização das aulas, pautadas, em sua maioria, por brincadeiras. Para tanto, seria necessária a participação efetiva dos estudantes, o que foi conquistado de imediato. O projeto aconteceu em quatro fases diferentes: apresentação de brincadeiras pela professora; propostas de brincadeiras livres pelos estudantes; apresentação de seminário pelos grupos com a proposição de uma brincadeira; avaliação de todo o processo. Ao final do projeto, pode-se perceber a motivação que as brincadeiras trouxeram aos alunos, que chegaram a mencionar a expectativa que tinham para que o último horário de quarta-feira chegasse logo, tendo em vista os momentos propiciados pelas aulas de Artes ministradas. Esta foi uma experiência lúdica transformadora tanto para a docente

quanto para os discentes participantes.

O segundo relato, Penso, logo escrevo: um projeto de letramento, de Adelaide de Paula Santos, utiliza os objetos da matriz de referência do Programa de Avaliação Seriada - PAS/UNB e nasce com o objetivo de atender às necessidades dos estudantes em relação ao aprimoramento de habilidades e competências no uso da Língua Portuguesa em sua diversidade e aplicabilidade. Propõe uma reflexão e ação diante da pergunta: “Todos podem realmente escrever?”. É um projeto de Letramento realizado desde 2008 como parte essencial de meu fazer pedagógico, que valoriza a construção de conhecimentos significativos e a leitura da realidade a qual estamos inseridos. O projeto utiliza o texto como isca, no melhor sentido do termo, para “pescar” desavisados e avisados também. Assim, por meio da fruição estética de objetos diversos, sobretudo aqueles oferecidos pelo PAS/UNB, os estudantes passam a vivenciar a experiência da narrativa, da poesia, da prosa poética, da crônica e dos outros gêneros e tipos textuais.

O terceiro relato, Percebendo a música: vivenciando a dança no método *O Passo*, de Thais Felizardo Resende, apresenta um recorte da oferta de oficinas de formação continuada aos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, no ano de 2014. O presente trabalho traz como eixos norteadores a ludicidade, o método *O Passo* e a relação com o corpo/dança. A experiência propõe tornar o espaço escolar um lugar mais atrativo, com o desenvolvimento de aulas mais encantadoras, e, promovendo deleite aos discentes e aos docentes, com eficácia. Utilizando o método *O Passo*, o trabalho busca inserir na prática o corpo/dança de modo consciente, indissociável

e possível, na ludicidade, para além de qualquer disciplina escolar.

O quarto relato, Concatenação cultural no ensino de dança no Distrito Federal: possibilidades pedagógicas, de Ivani-se dos Reis Chagas, mostra um conjunto de ações pedagógicas voltados à cultura e à dança, que culminaram na promoção de cursos de formação continuada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/EAPE, instituição responsável pela formação continuada dos educadores da rede pública de ensino do Distrito Federal. O desenvolvimento dos cursos explorou recursos, apontando inúmeras possibilidades pedagógicas por meio do debate, da análise crítica e do uso consciente do corpo na escola.

O quinto relato, Oficinas Pedagógicas na história: um espaço de construção da ludicidade na educação do Distrito Federal, de Maria José de Aragão Capdeville Silva, apresenta a experiência de trabalho com a ludicidade, realizada pela equipe das Oficinas Pedagógicas (OPs) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), ao longo dos 30 anos de existência, mostra que o projeto atende às necessidades da rede, buscando, por meio de pesquisas, a implementação de materiais lúdico-pedagógicos, bem como a formação continuada. Apresenta um histórico construído a partir de pesquisa realizada no ano de 2016 por meio de registros que constam nos arquivos das 14 OPs, do levantamento de dados no setor de documentação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE e, ainda, a respeito dos referenciais teóricos utilizados na formação continuada realizada ao longo do período pesquisado. Contou, também, com o resgate histórico desde a fundação, por meio de entrevistas com os fundadores.

Tamar Rabelo de Castro

Professora formada do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da SEEDF

■ ÍNDICE

DOSSIÊ - ENTREVISTA

100 Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi

DOSSIÊ - ARTIGOS

103 Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal: espaço para vivenciar a ludicidade e a criatividade

Márcia Fonseca Oliveira Cunha e Tamar Rabelo de Castro

109 Rodas de brincar: a ludicidade em memórias poéticas

Cristina Aparecida Leite

118 Oficina pedagógica: por uma educação lúdica e inclusiva

Deise Avelina Felipe Saraiva

124 Ludicidade no ensino da matemática com a utilização do *software* Geogebra

Cleia Alves Nogueira e Maria Dalvirene Braga

131 Liberdade: a premissa comum entre o jogo e o lúdico

Antônio Villar Marques de Sá e Virginia Perpétuo Guimarães Pin

139

Relações curriculares e sociais nos jogos digitais adaptados para o estudante com deficiência visual no Dosvox

Wesley Pereira da Silva

148

Educação ambiental lúdica na formação de formadores

Cláudia Teixeira do Nascimento e Livia Miranda de Oliveira

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

154

Rodas de brincar na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta possível

Maristela Papa da Silva

158

Penso, logo escrevo: um projeto de letramento

Adelaide de Paula Santos

162

Percebendo a música: vivenciando a dança no método O Passo

Thaís Felizardo Resende

166

Concatenação cultural no ensino de dança no Distrito Federal: possibilidades pedagógicas

Ivanise dos Reis Chagas

171

Oficinas Pedagógicas na história: um espaço de construção da ludicidade na educação do Distrito Federal

Maria José de Aragão Capdeville Silva



Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (1976), licenciado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Católica do Salvador, Bahia (1970) e bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1968). Professor aposentado da Faculdade de Filosofia, da Universidade Federal da Bahia. Atuou lecionando também na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, ensinando Metodologia do Trabalho Científico e Metodologia da Pesquisa entre os anos de 1976 a 1994. Tem 14 livros publicados, além de artigos em revistas especializadas. Seu atual campo de atuação atinge os seguintes temas: filosofia da educação, teoria do ensino, didática, educação e ludicidade e avaliação da aprendizagem escolar (tema no qual, ao longo do tempo, tornou-se um especialista).

Ludicidade e aprendizagens: a experiência lúdica na educação

1. Revista Com Censo (RCC) – Tradicionalmente, o termo ludicidade é relacionado a brinquedo, brincadeira e jogo. Em seus textos, encontramos uma concepção de ludicidade como experiência interna, incluindo atividades que não sejam, necessariamente, divertidas, mas que sejam envolventes. Neste sentido, a noção de ludicidade se torna algo mais profundo, podendo ser vivenciada em qualquer uma das dimensões do humano (motora, social, religiosa, cognitiva, afetiva). Fale um pouco sobre essa concepção de ludicidade como algo essencialmente subjetivo.

Luckesi - As expressões “atividades lúdicas” e “ludicidade”, usualmente, sempre foram utilizadas epistemologicamente como equivalentes e, também, de forma usual, estiveram vinculadas às ideias de brincadeiras e diversão. No decurso das aulas na pós-graduação, à medida que propunha e coordenava atividades em sala de aula, fui, vagarosamente, compreendendo que existiam atividades que recebiam a denominação de “lúdicas”, mas, no momento dos depoimentos dos participantes da atividade, emergiam relatos de “incômodos” ao praticar aquilo que se denominava de lúdico. O que incomoda não pode ser lúdico, dessa forma eu compreendia. Havia uma contradição entre aquilo que era denominado de lúdico e a experiência de um ou outro estudante, para os quais vivenciar tais atividades não tinha nada de lúdico. Então, fui observando que ludicidade não tinha a ver diretamente com a atividade praticada, mas sim com o “estado interno do sujeito que praticava e vivenciava a ação”. Nesse contexto, passei a entender que ludicidade expressa um estado interno do sujeito, uma disposição subjetiva em uma relação plena com aquilo que se está fazendo, que pode ser: brincar, estar com amigos, viajar, ouvir música, praticar leituras, praticar um esporte, cozinhar, dedicar-se a um instrumento musical.... Também compreendi que não necessariamente aquilo que produz um estado pleno em uma pessoa, produzirá de modo equivalente em outra. A biografia de cada um de nós tem um papel fundamental na configuração desse

estado pleno. Afinal, aprendemos ao longo da vida, por variadas e múltiplas experiências, a identificar e viver aquilo que nos traz bem-estar e plenitude. Além disso, importa observar que as experiências, que trazem plenitude em cada um de nós, variam com o tempo, com a idade, com a maturidade psicológica, com as possibilidades de experiências.

2. RCC – Vários autores, como Huizinga, Chateau e Elkonin, fazem aproximações entre ludicidade e estética. Partindo da sua concepção de ludicidade como experiência interna, quais as aproximações e, principalmente, o que distancia a experiência estética da experiência lúdica?

Luckesi - Fico a pensar que estético tem a ver com a beleza e, se uma experiência é plena, ela é esteticamente bela. Pessoalmente, não trabalho com essa imbricação entre essas práticas e esses dois conceitos, mas considero essa imbricação bastante possível e até mesmo de modo constitutivo, à medida que uma experiência, para ser lúdica, deve ser esteticamente agradável, assim como uma experiência estética, para ser estética, deverá trazer uma experiência interna de plenitude, que é aquilo que denomino de ludicidade. E, novamente, vale sinalizar que nem tudo aquilo que é considerado estético no meio social trará um estado pleno em todas as pessoas. Existirá sempre uma variabilidade de sensações e sentimentos.

3. RCC – Em seus textos, ao usar o termo *poiésis* da criança e do adolescente, estaria sendo feita uma aproximação entre vivência estética e vivência lúdica? De que trata essa *poiésis*?

Luckesi - Quando uso o termo *poiésis* na abordagem da experiência lúdica da criança e do adolescente – e poderia estender a compreensão também ao adulto –, penso no modo de ser e de agir da criança, do adolescente e também do adulto, de modo criativo, compatível com a experiência interna de cada um. A *poiésis* é a expressão criativa de cada um em sua ação cotidiana. Pode-se viver cotidianamente de modo criativo e pleno, ou de modo infeliz e dividido. Para tanto, são muitos os meandros a serem levados em conta, uma vez que nossas biografias são marcadas por múltiplas e variadas experiências positivas e negativas. As positivas nos levam à frente e as negativas nos cerceiam, marcando nosso dia a dia. Importa estar ciente de que mudanças são possíveis do negativo para o positivo, como do positivo para o negativo, a depender das experiências do cotidiano, que podem ser marcantes para um lado ou para o outro. Então, servir-se de atividades lúdicas na prática educativa é uma forma de auxiliar os educandos a compreenderem-se e a tomarem posse de si mesmos, de seu modo de ser e de viver.

4. RCC – Há cerca de 17 anos, foi publicado o artigo *Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese*, no qual há uma aproximação entre a Biossíntese e a educação. Como se daria essa experiência na prática? De lá para cá, houve alguma experiência concreta que poderia exemplificar essa aproximação? Qual a possibilidade de expansão da experiência para outros espaços educacionais?

Luckesi - Esse estudo nasceu das sínteses que fui realizando entre a abordagem da Biossíntese - área de conhecimentos e práticas psicoterapêuticas somáticas que tem por objetivo a restauração de equilíbrios psicossomáticos na vida humana, que, por sua vez, repercutem tanto no corpo como na psique - e a abordagem da ludicidade, que é um modo de agir e viver sempre em busca de um estado interno pleno. Então, passei a compreender que as atividades lúdicas são curativas, em duas direções: uma construindo o futuro e outra restaurando o passado. Freud fala em forças progressivas e forças regressivas. As progressivas são aquelas que nos possibilitam aprender a viver de forma saudável e plena; são as forças educativas, construtivas, do bem-viver. Já as forças regressivas são aquelas que, por variadas razões biográficas, nos prendem ao passado e não nos permitem viver de uma forma saudável, criativa, plena. A tendência seria de que, à medida que investimos na restauração de nossas qualidades genuínas, criativas e saudáveis, as forças negativas (regressivas) iriam arrefecendo suas potencialidades e dando lugar às nossas forças progressivas, positivas, criativas. Desse modo, as atividades que propiciem estados lúdicos tanto são positivas para a construção de uma vida saudável (progressivas), como para a restauração do equilíbrio de nosso modo de ser frente aos impasses aos quais chegamos ao longo da vida (cuidado com as forças regressivas). Então, no referido texto, assumi que praticar a educação (*e-ducere* = conduzir de dentro para fora), através de experiências que possam ser lúdicas, é uma forma de “prevenir neuroses futuras”, seja construindo um bem-viver, seja restaurando-o.

5. RCC – Desde que começou a estudar o fenômeno da ludicidade, foi possível perceber o avanço dessa noção na atuação pedagógica dos professores? A que o senhor atribui o crescimento (ou não) do interesse?

Luckesi - Mudanças de conduta exigem muitos investimentos em nós mesmos, curando as mazelas que ganhamos no decurso da vida de modo inconsciente. Nossos traumas, nossas dores, nossas frustrações, quando não são integradas logo que ocorrem, vagarosamente, vão se somando às experiências negativas, criando nossos modos reativos de ser. Muitas vezes, no cotidiano, temos uma reação a um evento qualquer, que nem nós mesmos compreendemos a razão. Essa reatividade intempestiva tem a ver com as experiências biográficas de cada um de nós, que, por não terem se integrado em nossa psique, se transformaram em marcas inconscientes, que vem à tona, supostamente para nos defender de uma situação desagradável que “vai acontecer”. Pode ser que não aconteça, mas para nosso inconsciente, iria acontecer e isso se traduz através do ditado que diz que “gato escaldado tem medo de água fria”. “Antes que aconteça novamente, me defendo”, diz nosso inconsciente. Para que nós educadores possamos atuar com a compreensão de ludicidade da qual estamos tratando aqui, importa que, constantemente, estejamos atentos, no nosso cotidiano, às nossas ações e reações, investindo em saber sua origem, sua base, de tal forma que possamos nos sentir mais e mais senhores de nós mesmos e, por isso, plenos. Acredito, então, que nos sentindo dessa forma, mais senhores de nós mesmos, poderemos atuar junto aos nossos educandos de uma forma mais saudável. No caso, o referido texto

não fora proposto como um “programa de ação”, mas como uma forma de compreender a educação, que poderia subsidiar educadores a agir de uma forma mais criativa e saudável para si e para os seus educandos. Frente a isso, não tenho como aquilatar se, de quando publiquei esse texto para cá, houve mudança na conduta dos educadores. O texto foi um convite a compreender e a agir, o que implica mudanças internas de cada um.

6. RCC – Em seu texto: *Ludicidade e atividades lúdicas*, há a afirmação de que, quando executadas em grupo, as atividades lúdicas ganham força e energia diferente. Sob seu ponto de vista, por que isso acontece?

Luckesi - As experiências em grupo orientadas para estudos, no que se refere à teoria ou à prática, estimulam os participantes do grupo a entrar na temática, seja do ponto de vista vivencial (emocional, afetivo, cada um com sua experiência biográfica), seja do ponto de vista cognitivo (elaboração teórica de experiências, estabelecimento de compreensões novas pela partilha entre os pares). Afinal, vivência e cognição são facetas do mesmo ato de compreender e ter domínio sobre o mundo, ou seja, quem vivencia, conhece; e quem conhece, vivencia. A experiência em grupo oferece suporte a essa possibilidade de aprender a “compreender junto com o outro”; partilhar uma experiência, ou escutar a partilha do outro, expressa uma mediação para a aprendizagem.

7. RCC – Huizinga, em seu clássico *Homo Ludens*, manifesta-se com relação ao passado expressando certo saudosismo e alguma apreensão frente ao futuro e ao universo lúdico, que poderia estar “em decadência”, devido, em grande parte, à expansão da ciência e da tecnologia. Como o senhor percebe o fenômeno lúdico na contemporaneidade, com a expansão das novas tecnologias que tendem a afastar as pessoas das experiências sensíveis, concretas, reais? As novas tecnologias representam alguma ameaça ou seriam aliadas à vivência da ludicidade?

Luckesi - Acredito que sempre que emerge uma nova tecnologia, muitas áreas da vida humana abençoam essa emergência e outras áreas se sentem ameaçadas. Contudo, vagarosamente, num jogo de contradições, vai se aprendendo a servir-se dos novos recursos para o bem da vida. Ocorreu dessa forma com a emergência da imprensa no início da modernidade, desde que os livros deixaram de ser copiados, um a um. Com a imprensa, essa atividade de copista desapareceria e os livros poderiam estar “em massa” nas mãos de todos. “A cultura massificada” era julgada na época. E, hoje, sabemos que o livro impresso é uma maravilha. Temos agora o livro digitalizado. Demorará um tempo para aprendermos a utilizá-lo em larga escala. O mesmo ocorreu com a emergência do rádio, da televisão, do gravador, do cassete e, agora, com os recursos da comunicação e da informática. Certamente iremos aprendendo a nos servir desses recursos de forma criativa e útil à vida humana, o que inclui a ludicidade. Cada recurso tem suas especificidades, que necessitam ser aprendidas e integradas à vida, evidentemente, a favor da vida; não contra ela. Os meios de comunicação, hoje existentes, são fortemente revolucionários. O que importa é aprender e auxiliar nossas crianças e adolescentes a fazerem os melhores usos das novas tecnologias. Acredito que nós, educadores, necessitamos ser suficientemente esclarecidos, afetiva e cognitivamente, para auxiliar nossos educandos no seu processo de desenvolvimento.

8. RCC – O seu trabalho com avaliação tem bastante reconhecimento no meio acadêmico. Os caminhos que o levaram para o estudo da ludicidade estariam ligados a essas pesquisas com avaliação da aprendizagem?

Luckesi - Os estudos a respeito de ludicidade não estão vinculados diretamente aos estudos sobre avaliação em minha vida profissional e acadêmica; indiretamente, sim, tudo aquilo que fazemos compõe uma unidade em nosso modo de ser. Poderia dizer que diretamente eles estão mais vinculados à minha vida pessoal e aos estudos na área da Biossíntese, uma área da psicossomática, dedicada à psicoterapia. Meus filhos mais velhos, que se encontram, hoje, na casa dos quarenta anos, em sua infância vivenciaram uma escola que atuava com as denominadas atividades lúdicas. Sempre estive atento a compreender o que ocorria naquela escola. Ela tinha por nome “Barca D’Alva”, em homenagem ao Professor Agostinho da Silva, um português que viveu no Brasil por muitos anos e que participou, com o Professor Darci Ribeiro, da fundação da Universidade de Brasília, nos anos sessenta. O Prof. Agostinho da Silva tinha sonhos para uma escola de infância com essa denominação, assim como para uma escola para o ensino médio, cujo nome seria “Colégio do Atlântico Sul”. Nos inícios dos anos 1990, realizei os estudos em Biossíntese e, junto com eles, investi na compreensão das atividades lúdicas e a ludicidade. Ao mesmo tempo em que estudava, investi em práticas nas minhas aulas na pós-graduação em Educação, da FAGED/UFBA, com o mesmo tema. Entre 1990 e 2010, ano em que me afastei dos afazeres na Universidade, entre outros interesses, dei bastante atenção às questões da ludicidade, chegando a estabelecer a compreensão epistemológica de que “ludicidade tem a ver com um estado interno de cada ser humano” e isso que denominamos de “atividades lúdicas” (brincadeiras) nem sempre são lúdicas. Creio ser uma importante compreensão. Também no início desse período, juntamente com os estudantes de mestrado e doutorado em Educação, que frequentavam minhas aulas e meu grupo de estudo, criamos o GEPEL – Grupo de Estudo em Educação e Ludicidade, e, no ano de 2003, fizemos a primeira edição do Encontro de Educação e Ludicidade --- ENELUD, que, agora, neste ano de 2017, realizará sua VIII edição.

9. RCC – Como ocorrem as atividades lúdicas no grupo de pesquisa GEPEL? Como se dá o processo de elaboração teórica a partir da experiência?

Luckesi - Durante sua existência, o GEPEL teve a coordenação de vários professores. Após minha saída da Universidade, em função de aposentadoria, permaneceu na coordenação a professora Cristina D’Ávila, que atua nessa função desde 2010. O grupo está constituído pela coordenadora e por estudantes da pós-graduação em Educação interessados no tema; reúne-se com regularidade e, em suas sessões, dedica-se a estudar experiências e autores envolvidos com a temática da ludicidade. Nas reuniões, são estudados textos, livros, experiências, assim como também são processadas as organizações de eventos assumidos pelo grupo, como, no presente momento, o ENELUD. Todos participam de diálogos e decisões. Ainda nessas reuniões, ocorrem vivências com base em variadas atividades que estimulam experiências de autoconhecimento, de modo especial vinculadas às questões da ludicidade. ■

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal: espaço para vivenciar a ludicidade e a criatividade

 *Márcia Fonseca Oliveira Cunha**
*Tamar Rabelo de Castro***

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o trabalho de formação continuada de professores realizado pelas Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para isso, aborda a organização do trabalho pedagógico que se concretiza a partir da ludicidade e da criatividade. Parte, assim, de um referencial teórico sobre o lúdico e sobre os processos criativos, demonstrando que vivenciar uma formação continuada repleta de recursos lúdico-pedagógicos pode levar o professor a refletir sobre a sua prática docente, possibilitando, ao educador, uma mudança de olhar sobre os tempos e espaços do aprender, bem como atuar de forma a oferecer autonomia e engajamento aos estudantes.

Palavras-chave: Ludicidade. Criatividade. Atividades lúdicas. Aprendizagem.

* *Márcia Fonseca Oliveira Cunha é graduada em história pela União Pioneira de Integração Social (2004).*

** *Tamar Rabelo de Castro é mestre em Teoria Literária - Universidade de Brasília (2004), licenciada em Letras - Português e suas respectivas literaturas pela Universidade Católica de Brasília (1998). Professora da SEEDF, atua com formação continuada de professores no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF - EAPE.*

Introdução

Este artigo é resultado de pesquisas realizadas no decorrer de atividades de formação continuada de professores desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal, doravante denominadas OPs, projeto que nasceu há 30 anos na Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) e que tem a ludicidade como eixo norteador de sua prática. As várias atividades lúdicas que são aplicadas nos cursos de formação têm em vista, entre outras coisas, favorecer a criatividade e os processos de aprendizagem. No ano de 2016, foi realizado um trabalho de pesquisa sistematizado, do qual resultou este e outros artigos, de forma que a análise proposta retoma teorias sobre a criatividade e sobre a ludicidade, visando a compreensão do porquê o lúdico assume um papel importante no desenvolvimento da capacidade criativa.

O trabalho de formação continuada realizado pelas OPs envolve duas equipes: uma central, que atua no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), responsável pela coordenação e articulação do trabalho desenvolvido pelas OPs, bem como pela formação de seus formadores; e outra que atua nas quatorze Coordenações Regionais de Ensino (CRE/SEE-DF), desenvolvendo formação continuada de professores da educação básica, por meio de cursos e oficinas temáticas, configurando-se, assim, a denominada formação em rede. Este artigo é fruto de estudos realizados nesses dois espaços: tanto no âmbito central, com atividades de coordenação, pesquisa, planejamento e estudos diversos, surgindo daí cursos novos e produções acadêmicas; quanto no espaço das OPs, situadas na CRE.

Consideramos que o princípio básico do lúdico na educação está no desenvolvimento de uma prática pedagógica que apresente os conhecimentos de forma prazerosa e brincante. Esta prática é capaz de movimentar os espaços e os tempos nos quais os sujeitos se inserem, gerando mudanças de perspectivas e novas formas de ensinar, de aprender e de se posicionar no mundo.

A partir de nossa prática e amparadas por nossas pesquisas, defendemos o desenvolvimento de atividades que favoreçam a diversidade de experiências corporais, cognitivas, sensoriais, inclusivas e imaginativas, as quais podem gerar autonomia de pensamento e promover a criatividade. Assim, consideramos, neste artigo, que trabalhar atividades lúdicas pode acionar os mecanismos propulsores da criatividade, levando os estudantes a respostas inovadoras, que se baseiam em um profundo cuidado consigo e com o outro, o que pode favorecer a formação de sujeitos mais criativos e capazes de se posicionarem frente às adversidades de maneira mais consciente de sua humanidade, com flexibilidade e liberdade.

A criatividade e os processos criativos

A criatividade é um construto da mente humana que por muito tempo foi ligado à capacidade inata ou condição de inteligência. Alencar e Fleith (2003) demonstram que pesquisadores como Guilford & Torrance buscaram formas de se diferenciar o quociente de inteligência (QI) da capacidade criativa, de modo que a criatividade passou “a ser vista como um elemento a mais no processo de inteligência e construção subjetiva

e objetiva do mundo” (RABELO-CASTRO, 2004, p.27). No entanto, ainda há muitas formas de se definir o termo.

De acordo com Alencar e Fleith (2003), “muitas são as definições propostas para o termo criatividade. Analisando-as, pode-se constatar que não há acordo quanto ao seu significado exato” (p. 64). Assim as várias áreas do conhecimento abordam a questão por prismas diferentes.

Na linha cognitivista, a criatividade é vista como um conjunto de procedimentos da percepção que o cérebro executa quando busca diferentes possibilidades para adquirir novos conhecimentos, ou quando produz novas formas de pensar e agir, a fim de produzir ideias novas e caminhos ainda não trilhados para solucionar um problema. Entretanto, este não é um conceito pacificado nas ciências que estudam o fenômeno. Uma vez que “a própria palavra carrega muitos outros significados, tais como inventividade, intuição, descoberta e genialidade” (BARBOSA e BATISTA, 2017, p. 02).

De acordo com Navega (2000), no conceito neurocientífico, a criatividade é vista como um conjunto de atividades realizadas pelo cérebro na procura de modelos que provoquem a identificação perceptual de novos elementos, ainda que utilize composições antigas, uma vez que as ideias selecionadas ocorrem por serem parecidas às coisas que já se dispunha antes. Neste sentido, ao desenvolver atividades capazes de acessar áreas inexploradas do espaço conceitual, a mente é capaz de apresentar ressonâncias que podem fazer com que surja o novo.

Na visão de Vigotski, segundo Corrêa (1999), “a vida que nos cerca está plena de premissas necessárias para criar, e tudo o que vai além da rotina, envolvendo uma partícula mínima de novidades, se origina no processo criador do homem”.

De acordo com Rabelo-Castro (2004), “alguns pesquisadores consideram que a criatividade é um construto da inteligência; outros, que é um elemento dissociado” (p. 68), mas de alguma forma ligado a ela. No entanto, há certo consenso da existência de um processo que a mente percorre no ato criador. Alencar & Fleith (2003) descrevem o ato criativo considerando três etapas: preparação, momento de iluminação e comunicação. Outros autores, como Wallas (*apud* XIMENES, 2010), consideram quatro etapas: preparação, incubação, iluminação e verificação:

Na preparação a informação é recolhida. O pensamento consciente procura dados e informações para resolver o problema. Durante este estágio podem estar envolvidos factores e influências sociais e emocionais. Na incubação ocorre um afastamento e trabalho inconsciente está a acontecer como forma de pensamento paralelo. As memórias implícitas também participam na integração de informação desse processo. A iluminação ocorre quando as soluções emergem à consciência e como consequência do período de incubação em que não se tem acesso aos processos que antecederam à ideia. Na verificação as soluções são testadas e elaboradas (XIMENES, 2010, p.71).

Isso significa dizer que há alguns elementos que são fundamentais para a existência do ato criativo e, mesmo que este não siga uma ordem ou uma sequência exata, ele se constitui como um processo que envolve problematização, busca por conhecimentos, validação do novo conhecimento e a aplicação. Desta forma, na busca de novas possibilidades, a pessoa constata as

afinidades entre seus conhecimentos prévios, a realidade que o cerca e os novos conhecimentos utilizando duas formas de estrutura de pensamento: o pensamento divergente, quando a partir de um único problema a mente busca vários caminhos para solucioná-lo e o pensamento convergente, quando estes caminhos buscam pontos de coesão para a construção da solução do problema.

No entanto, é necessário um cabedal de conhecimentos para que este processo ocorra de forma criativa. Neste sentido, concordamos com Ximenes (2010) quando afirma que “antes de as pessoas poderem executar actos criativos, quase sempre, têm de passar vários anos a desenvolver seu repertório de conhecimento e desenvolvimento de talentos” (p. 83).

Assim, tanto na arte, quanto na ciência, o “homem é provido da capacidade de ver as coisas de forma nova, não convencional” (CORRÊA, 1999, s/n); entretanto, para surgir elementos novos, a partir de uma postura criativa, “é necessário muito trabalho, materiais estimulativos, ambiente propício e liberdade de expressão” (RABELO-CASTRO, 2004, p. 28). Dessa forma, para levar o estudante ao ato criativo, é importante que o espaço da sala de aula tenha estas características a fim de favorecer novas formas de perceber, sentir, se expressar e atuar no mundo. Tudo isso, mediado por novos conhecimentos e encorajado pelo professor.

Atividades lúdicas – um espaço para a criatividade

Os estudos sobre o lúdico remontam há muitos séculos, encontramos registros sobre as atividades lúdicas e suas potencialidades desde os pensamentos de Platão. De acordo com Lima (2008), “o filósofo defendia o jogo como um meio de aprendizagem mais prazeroso e significativo” (p. 13). Assim, o lúdico – visto como elemento de prazer – tem sido estudado em diversas áreas tais como a filosofia, a antropologia, a sociologia, a psicologia, e a pedagogia, entre outras, na busca de compreender o fenômeno e suas implicações no comportamento humano.

Considerando os vários vieses, Miranda (2013) afirma que o termo ludicidade tem sua significação construída a partir de três pilares: jogo, brinquedo e brincadeira. Apesar destes elementos estarem imbricados, cada um deles tem existência, conceitos e características próprias e se constituem externamente ao sujeito. No entanto, a ludicidade em si se traduz por um sentimento de prazer subjetivo e que, de acordo com Luckesi (2005), deve ser entendida como uma forma de consciência interna do sujeito que se engaja em uma atividade lúdica.

Diante disso, levamos em consideração os estudos de Luckesi (2005) no que refere à diferença entre atividades lúdicas e ludicidade, uma vez que jogos, brinquedos e brincadeiras se constituem como atividades que pressupõem o lúdico, mas não significa dizer que a atividade por si só encerre a ludicidade. Para que esta ocorra, uma vez que é subjetiva, é necessário o engajamento do sujeito com a atividade lúdica proposta.

Vista desta maneira, a atividade lúdica, trabalhada com uma intencionalidade, pode nos colocar em contato com outras formas de ver, sentir e pensar o mundo. Nesse sentido, são capazes de estimular a percepção, podendo gerar mudanças de pontos de vista, bem como promover o engajamento, uma vez

que a “situação lúdica tem como marco principal a façanha de promover a separação do mundo habitual, criando um espaço diferente do cotidiano e isolando os participantes do resto da existência” (LIMA, 2008, p. 58).

Isto por que, de acordo com Huizinga (2014), “o jogo distingue-se da vida “comum”, tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. [...] É jogado até o fim dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui caminhos e sentidos próprios” (p. 12). Por produzir e/ou resgatar o lúdico, o jogo exerce um grande fascínio e atravessa praticamente ileso em sua estrutura durante o passar dos séculos. Isto pode ser evidenciado, por exemplo, nos achados arqueológicos que apresentam diferentes jogos com datação de centenas de anos antes de Cristo.

As atividades lúdicas, como meio de referência de conhecimento, podem romper o laço tradicionalista, adequando os conteúdos a uma prática lúdica, alegre e não usual. Segundo Piaget (*apud* MACHADO, 2006) o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real. Por meio de atividades lúdicas, podem-se criar situações nas quais os progressos intencionais vão ao encontro do que se pretende alcançar.

É nesse contexto que as atividades lúdicas devem ser inseridas no espaço escolar. Concordamos com Luckesi (2005) quando afirma que elas “possibilitam o contato com forças criativas e restauradoras muito profundas, que existem em nosso ser”. Para ele, quando se engaja em uma atividade lúdica, o sujeito “não pensa, nem age, nem sente; ele vivencia, ao mesmo tempo, sentir, pensar e agir”.

Assim, na prática de uma educação lúdica, o educar deve estar permeado do novo, do diferente, do não usual, podendo sempre que possível despertar a imaginação. As atividades lúdicas, nessa perspectiva, se constituem como um excelente recurso para estimular a criatividade, uma vez que por intermédio delas podemos explorar formas diversas de pensar o mesmo objeto, abrindo espaço para o exercício do pensamento divergente, aquele que abre as portas para que, a partir de ideias simples, se visualize uma gama de possibilidades para se construir o novo e o diferente.

Destarte, em um ambiente que estimula a prática de atividades lúdicas, é possível desenvolver a imaginação, a flexibilização frente às adversidades, estimular atitudes inclusivas e de cuidado consigo e com outro, bem como a criação de novas formas de perceber, pensar e agir diante da vida, ou seja, de criar conhecimentos, de utilizar o pensamento lógico, de refletir sobre o senso comum, de repensar o lugar das coisas, de usar o corpo como forma de expressão, de pensar criativamente. Isto significa dizer que, estando em um ambiente lúdico e propício à criatividade, o professor e o estudante poderão descobrir e trabalhar suas potencialidades e limitações, conceber e reconhecer valores e, assim, buscar novas saídas para as situações propostas.

As atividades lúdicas na formação continuada das OPs

Os cursos ministrados pelas OPs colocam em diálogo as várias disciplinas, tendo a ludicidade como elemento integrador. Por intermédio de atividades lúdicas – sejam elas jogos,

brincadeiras, contação de histórias ou vivências diversas – permitem ao professor vivenciar sua integralidade: corpo, mente e sensibilidades. Imersos nessa formação, os educadores têm a oportunidade de constatar a importância da educação do sensível, o que muda o seu olhar sobre o seu fazer pedagógico, surgindo daí outras práticas educacionais. Neste contexto, cabe à ludicidade, em comunhão com os processos criativos, o papel de instrumento para a educação das sensibilidades, assim como o de abrir novas possibilidades de perceber e vivenciar os objetos do conhecimento; parece necessário sua inserção em processos educacionais, considerando os valores éticos.

Ao vivenciar este momento lúdico, o professor assume novas posturas, atingindo, assim, o objetivo do trabalho de formação das OPs, que é atender às necessidades da escola em modificar práticas, buscar novos recursos, implementar atividades lúdicas capazes de gerar novas possibilidades de aprendizagens, nas quais os estudantes também se sintam, em sua integralidade, parte do processo de ensinagem.

A partir de uma prática consolidada, defendemos a implementação do lúdico em sala de aula. A experiência tem demonstrado, que conforme sugerem Macedo e Machado (2006), o jogo é um espaço no qual a liberdade de criar impera. Por isso, é uma das atividades lúdicas recorrentes nos cursos ofertados pelas OPs. Concordamos, pois, com Elkonin (2009, p. 19) quando afirma que o jogo “é uma atividade em que se reconstrói, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. Nesse sentido, ao vivenciar a realidade simulada no jogo, os estudantes sentem-se protagonistas, o que possibilita incorporar vivências que facilitarão na tomada de decisão em outros momentos da vida.

As experiências com jogos, permitem uma gama variada de sensações, que atuam no corpo e na mente de forma a deslocar o jogador do seu lugar de conforto, proporcionando novas ligações cognitivas. Segundo Prensky (2012), a neurociência aponta que os variados estímulos mudam as estruturas cerebrais, afetando no modo de pensar das pessoas. Este fenômeno recebe o nome de neuroplasticidade, pois o cérebro muda e se organiza conforme as informações recebidas ao longo de toda a vida.

É importante ressaltar que o ambiente e a cultura determinam muito os processos de pensamento. Assim, um espaço educacional rico em materiais e propostas estimulantes pode gerar neuroplasticidade, uma vez que, de acordo com Prensky (2012), o estoque das células cerebrais é constantemente reabastecido, fato que favorece a criatividade quando o sujeito é devidamente estimulado. O que é reafirmado por Alencar & Fleith (2003) quando explicam que as “condições ambientais podem favorecer ou inibir a produção criativa” (p. 15).

Assim, no espaço das OPs é possível conhecer uma infinidade de jogos, de todos os tons e formas, os tradicionais jogos de tabuleiro, jogos com sons, cores, jogos de cartas, jogos corporais, jogos de computador, jogos apenas com papel e lápis, jogos matemáticos, jogos dramáticos, jogos musicais, entre outros. Esses jogos, considerando as intencionalidades do planejamento, se adequam aos objetivos: jogos de construção, treinamento, estratégicos, de aprofundamento, jogos motores, cognitivos, competitivos, cooperativos, individuais e em grupo, recursos que podem e devem ser utilizados na sala de aula.

As brincadeiras também aparecem como atividades lúdicas recorrentes nos cursos da OPs, uma vez que corroboramos com o pensamento de Lydia Hortélio expresso no documentário Tarja Branca (2016), no qual afirma que “para se expressar em plenitude, em inteireza com todas as possibilidades que o ser humano tem, permeando aí todas as linguagens e expressões artísticas, o ser humano precisa brincar”. Nesse sentido, consideramos que o brincar é intrínseco da natureza humana.

A brincadeira é um espaço privilegiado do desenvolvimento infantil, de acordo com Kishimoto (2007). A autora explica que as situações imaginárias possibilitam a representação por meio das brincadeiras de faz de conta; afirma, ainda, que o surgimento da linguagem também é formulado numa espécie de brincadeira sócio-dramática, quando a criança começa a construir o significado dos objetos, das suas vivências e sentimentos. Para Piaget (apud Macedo e Machado, 2006, p. 23), “o jogo da imaginação constitui uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações” – fator que promove a assimilação de situações vividas.

A brincadeira é propícia à criatividade e inventividade. Nesse sentido, Luckesi (2005) afirma que “o brincar é esse agir criativo no espaço potencial de todas as possibilidades, que são infinitas, e a sua conseqüente expressão objetiva, que traz ao cotidiano criativamente uma dessas possibilidades” (p.2). Essa perspectiva reafirma o pensamento de Vigotski (2014) quando explica que “os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades.” (p. 6). Dessa forma, constatamos que Luckesi (2005) amplia o conceito de Vigotski, ao colocar o brincar como algo pertinente também ao adolescente e ao adulto, considerando que este “espaço pode ser vivido ludicamente pelo entretenimento ou pela criação de alguma coisa, mas é sempre o brincar, que tem a ver com a invenção do uso das possibilidades” (p. 2).

A utilização de atividades lúdicas na ação pedagógica

Alguns requisitos devem ser considerados ao selecionar atividades lúdicas para serem utilizadas como recursos pedagógicos. Dentro de um processo de ensino e aprendizagem, devemos analisar não apenas o conteúdo da atividade, mas também a maneira como esta se apresenta, levando-se em conta a faixa etária destinada. Também é importante avaliar os objetivos indiretos que elas podem propiciar, tais como: memória (visual, auditiva, sinestésica); percepção auditiva (alto, baixo, grave, agudo, melodia entre outros); percepção visual (cor, forma, composição, etc.); orientação temporal e espacial; corporeidade e coordenação motora; raciocínio lógico-matemático; expressão linguística (oral e escrita); bem como a capacidade imaginativas e criativas que a atividade pode suscitar.

Escolhida a atividade, é importante analisar as intencionalidades do planejamento no que se refere à mobilização dos estudantes, pois de acordo com Antunes (1997) as atividades lúdicas, “se praticadas ocasionalmente, ou em desacordo com o programa de desenvolvimento físico, emocional e psíquico da criança representam apenas inocentes e inconseqüentes momentos de alegria” (p. 140). Por isso, é necessário que a

escolha seja pensada estrategicamente para estimular formas diferentes de ver e pensar o que se pretende trabalhar pedagogicamente. Nesse sentido, o educador deve utilizar o lúdico como uma ferramenta que faça com que “os alunos, em sala de aula, deixem de ser apenas espectadores para serem verdadeiros protagonistas dos saberes que aprendem a aprender” (ANTUNES, 2009, p. 24).

Sendo assim, o educador não pode simplesmente propor um jogo ou uma brincadeira sem que esse esteja inserido em um propósito, mesmo que naquele momento a intenção do planejamento seja a simples recreação. Quando a atividade lúdica é inserida como parte do planejamento a fim de mobilizar conhecimentos históricos, científicos, sociais entre outros componentes do currículo, bem como estimular interações entre as diversas áreas do conhecimento, é importante planejar as etapas e como cada uma deverá ser processada, pois uma atividade lúdica com grande potencial de aprendizagens e protagonismo não pode ser reduzida a uma ação que leve o estudante a agir de forma mecânica e reprodutiva simplesmente.

Vale destacar que, no decorrer das atividades lúdicas, o professor consegue, normalmente, conhecer melhor o estudante, pois ao jogar o brincante tende a ser espontâneo e se mostra tal como é. Com isso, o educador pode buscar estratégias diferentes e novas, a fim de superar dificuldades; potencializar ações positivas; estimular novas atitudes frente ao problema; inserir novos conhecimentos para dar suporte a tomadas de decisões; além de intervir para fortalecer atitudes éticas, de respeito e cuidado consigo e com o outro.

Todavia, há de se ter em perspectiva que o engajamento que a atividade lúdica proporciona provoca, em alguns momentos, o descolamento do papel de autoridade do professor, uma vez que, absorvidos na atividade, os estudantes passam a protagonizar a ação e por isso será necessário compreender a nova ordem estabelecida, na qual os poderes da sala de aula estarão democratizados, uma vez que não será o professor o condutor de todo o processo – o espaço da cooperação deverá estar aberto a construções novas, e extremamente criativas. A este respeito Lima (2008) traz a seguinte reflexão:

Os conflitos e contradições perpassam não apenas a decisão do educador de incorporar essa atividade, no contexto educacional, mas se expressam, de forma mais intensa, quando os sujeitos se predispõem a jogar e colocar em evidência, no mundo lúdico, a oposição e a

complementaridade das suas diferentes experiências e concepções, em busca de um relacionamento humano e cultural, num determinado contexto histórico (p. 19).

Nesse sentido, o espaço do diálogo é inerente ao ambiente lúdico, pois a fala e a escuta são igualmente importantes, constituindo-se como mecanismos que possibilitam e viabilizam o autoconhecimento, o respeito às diferenças, o pensar criativo, a articulação das ideias e a inventividade. Possibilitam, também, o compartilhar de pontos de vista, o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens, e, conseqüentemente, o replanejamento de atividades, processos indispensáveis ao trabalho pedagógico emancipatório.

Considerações finais

Nas OPs estudam formas de trabalhar pedagogicamente com as atividades lúdicas, pois entendemos a ludicidade como uma forma prazerosa de vivenciar os processos de ensinar e de aprender, nos quais alunos e professores se colocam como protagonistas do trabalho pedagógico que desenvolvem. Consideramos, ainda, o lúdico sob dois aspectos: como um elemento que traz à tona, de forma espontânea, as características do sujeito, num processo de autoconhecimento e representação de suas idiossincrasias sobre seus princípios e valores e, por outro, como uma ferramenta para a socialização dos sujeitos, trazendo a congruência de contextos sociais diversos por meio da interação, num processo de convergência, gerando aprendizagens sobre si, sobre o outro e sobre parte do conhecimento acumulado pela humanidade. Assim, a aprendizagem “transcende o ambiente da sala de aula e faz da escola uma arena de saberes e de reflexão permanente para que todos os sujeitos possam se apropriar da cultura, dialogar, interagir com os diferentes, enfim, ganhar visibilidade e se fazer valer como cidadãos na esfera pública”. Currículo em Movimento da SEEDF (2014).

Assim, por meio das atividades lúdicas, tais como jogos, brincadeiras, vivências e representações, o professor pode articular o conhecimento estudado com o conhecimento de mundo do estudante, auxiliando-o a consolidar ou articular de forma significativa os conteúdos apresentados, de forma que o uso do jogo não seja só pelo jogo, mas possa ser um trabalho planejado a partir de uma metodologia lúdica que muito pode contribuir para as aprendizagens. ■

Referências bibliográficas

- ALENCAR, Eunice Soriano de. & FLEITH, Denise Souza. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3º. Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmicas de grupo de sensibilização de ludopedagogia**. 12ª ed. Vozes: Petrópolis – RJ, 1987.
- _____. **Jogos para bem ensinar**. Editora IMEPH: Fortaleza-CE, 2009
- BARBOSA, Roberto Gonçalves e BATISTA e Irineia de Lourdes. **A criatividade como uma referência para discutir as bases da ciência e do seu ensino**. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiinpec/resumos/R1723-1.pdf>. Acesso em 10/05/2017.

- BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro**: desenvolvimento, cognitivas e sociais. Tradução de Fina Iñiguez. 9. ed. São Paulo: Madras, 2007.
- CIVITATE, Héctor. **Jogos cooperativos e competitivos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- CORRÊA, Ayrton Dutra. **Criatividade e educação**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_99/Ayrton-L%26CN2.htm>. Acesso em: 31 mar. 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Pressupostos Teóricos. SEEDF. 2014
- ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do Jogo**. Tradução Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. 8ªed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida, et al. **Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, José Milton de. **O Jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. 2008. in: <https://unespaberta.ead.unesp.br/index.php/ebooks-2/item/247-ojrpe>.
- LUCKESI, Calos Ciprinano. **Ludicidade e Atividades Lúdicas** – uma abordagem a partir das experiências internas. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>, Publicado em 2005. Acesso em 15/05/2017.
- _____. **O que é brincar**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>, Publicado em 2005. Acesso em 15/05/2017.
- MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José. **Jogo e projeto**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- MIRANDA, Simão de. **Oficina de Ludicidade na Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- MOZZER, Geisa Nunes de Souza; BORGES, Fabricia Teixeira. **A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski**. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5269>>. Acesso em: 31 mar. 2014.
- NAVEGA, Sérgio. **De onde vem a criatividade?** 2000. Disponível em: <<http://www.intelliwise.com/seminars/criativi.htm>>. Acesso em: 16 maio. 2017.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Erick Yamagute. São Paulo: Senac, 2012.
- TARJA BRANCA** – a revolução que faltava. - Documentário. Direção: Cacau Rodhen. São Paulo: Produtora Maria Farinha. 2014 – DVD (80 min)
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: LIVRO PARA PROFESSORES- Lev; Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- _____. **Imaginação e criatividade na infância**: textos de psicologia. Tradução João Pedro Fróis. SP: Martins Fontes, 2014.
- XIMENES, Ellen. **As bases neurocientíficas da criatividade** – o contributo da neurociência no estudo do comportamento criativo. Dissertação de Mestrado. 2010; Lisboa – Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas-Artes. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7285/2/ULFBA_tes%20373.pdf. Acesso em 19/05/2017.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Rodas de Brincar: a ludicidade em memórias poéticas

 Cristina Aparecida Leite*

Resumo: O presente artigo apresenta noções abordadas em um curso de formação continuada, oferecido aos professores-formadores das Oficinas Pedagógicas do DF, em 2016. O curso recebeu o nome oficial: *Rodas de Brincar: a importância dos brinquedos cantados, cirandas e brincadeiras na escola*. Após a formação dos professores-formadores, o curso foi ministrado em dez Regionais de Ensino diferentes, evidenciando o caráter de *trabalho em rede* que emana do coletivo das Oficinas Pedagógicas. Esta formação, cuja pesquisa continua em expansão, busca suscitar reflexões sobre o brincar, além de ampliar o repertório de brincadeiras corporais dos professores. Um dos objetivos específicos é a promoção do encontro entre as pessoas, que se tocam, dançam, brincam e cantam, contribuindo para que memórias poéticas sejam despertadas em momentos simples do cotidiano.

Palavras-chave: Ludicidade. Memórias poéticas. Cantigas Tradicionais. Professor Brincante. Oficinas Pedagógicas.

* Cristina Aparecida Leite é mestranda em Artes Cênicas, especialista em Língua Portuguesa, graduada em Letras e em Dança. Professora da SEEDF desde 1993, atuando na Oficina Pedagógica de Ceilândia desde 2008. Contato: cristinaleite224@hotmail.com.

1. Giro Introdutório

Este artigo¹ expõe noções presentes em um curso de formação continuada de professores, denominado *Rodas de Brincar: a importância dos brinquedos cantados, cirandas e brincadeiras na escola*, o qual foi ministrado aos professores-formadores das catorze Oficinas Pedagógicas do DF², em 2016.

Segundo consta no documento *Cadernos Pedagógicos*, disponível no site da EAPE³, o Projeto Pré-Escolar, executado por um grupo de professores das Regiões Administrativas de Taguatinga, Brazlândia e Ceilândia, deu origem ao que hoje conhecemos como Oficinas Pedagógicas, no ano de 1986. Eram professores da Educação Pré-escolar que atendiam docentes desta mesma etapa de ensino. Consistiu em um projeto de pesquisa, confecção e utilização de materiais lúdico-pedagógicos, que subsidiassem a operacionalização do currículo da Educação Pré-escolar à época.

As origens das Oficinas Pedagógicas não estão, portanto, vinculadas a nenhum programa ou projeto de governo específico, ao contrário: surgiram a partir dos próprios professores. Talvez por isso as OPs constroem uma história de sucesso que já dura três décadas. Logo no início, esta experiência pela pesquisa de materiais de auxílio ao professor foi chamando a atenção de profissionais de outras etapas do Ensino, além da Educação Pré-escolar. Dessa maneira, as próprias Oficinas Pedagógicas e o seu atendimento foram sendo ampliados, assim como também foi se consolidando a característica de formação continuada que emerge destes espaços. Esta formação apresenta, desde o princípio, uma abordagem diferenciada: a correlação da teoria com a prática nas propostas de ensino.

Hoje, as Oficinas Pedagógicas têm um modelo de formação “amparado no lúdico, na prática e na escolha metodológica” (BRASÍLIA, *Cadernos Pedagógicos*, p. 83), oferecendo cursos e

oficinas temáticas, cujo eixo norteador das propostas é a ludicidade. Oferecem cursos como: A Arte de Contar Histórias, A Magia do Origami, Linguagem Musical, Educação Ambiental Lúdica, dentre outros; além do curso *Rodas de Brincar*, sobre o qual faço alguns apontamentos neste texto.

O curso *Rodas de Brincar* foi motivado pelo fato de as novas tecnologias estarem se tornando cada vez mais presentes em nossas vidas, colaborando para que fiquemos muito tempo parados e fisicamente sozinhos. O curso surge, então, com o objetivo de contribuir para aulas mais lúdicas e dinâmicas, em que o trabalho com a expressão corporal e rítmica seja explorado, por meio de brincadeiras, cirandas e brinquedos cantados. Um alcance importante é a promoção do encontro entre as pessoas, buscando ativar o ser brincante que todos somos. Para isso, é feita uma seleção de muitas cantigas e brincadeiras tradicionais da infância e elas são apresentadas no espaço da formação continuada. Relembrando e aprendendo novas brincadeiras, os professores passam a ter um repertório mais rico para utilizar com seus estudantes.

Em 2016, o curso foi ministrado nas Oficinas Pedagógicas de Ceilândia, Taguatinga, Samambaia, Recanto das Emas, Brazlândia, Plano Piloto, Paranoá e Núcleo Bandeirante, formando 15 turmas, com a participação de cerca de trezentos professores. Em 2017, as Oficinas do Guará e de Sobradinho também estão oferecendo o curso, cuja avaliação tem sido positiva, motivando-nos a ampliar a pesquisa e o seu alcance.

2. A Ludicidade permeia as propostas do curso

Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e a preparar-se para o futuro.
Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado,

Imagem 1 - Parte da equipe atuante nas Oficinas Pedagógicas. Filmagem do DVD – *Rodas de Brincar*, cujo lançamento está previsto para junho/2017. Praça dos Cristais/Brasília. Maio/ 2016.



Foto: Luizão Almeida.

vivendo bem o presente e construindo o futuro.
Pensando em reflexão na ação e na pedagogia da alegria
é que, aos poucos, a ludicidade vem ganhando espaço e credibilidade.
(Adriane Maroneze, 2009, p. 48)

A primeira noção conceitual a ser apresentada é a de *ludicidade*, cujo significado, em Língua Portuguesa, vem sendo construído ao longo do tempo. É uma palavra ainda não dicionarizada e, por possuir controvérsias conceituais, abordo, no âmbito deste texto, a noção apresentada por Cipriano Luckesi (2000, 2005 e 2014). Segundo o filósofo, a ludicidade relaciona-se a um estado interno do sujeito; ainda que haja atividades externas, observáveis, vai depender do sentimento de quem a vivencia, para que possamos classificar uma atividade como lúdica ou não (LUCKESI, 2014). Nesse sentido, não são apenas brincadeiras que podem vir a ser lúdicas. Qualquer atividade que envolva a pessoa por inteiro no momento, vivido com plenitude, pode ser considerada lúdica. Uma leitura, o preparo de uma receita culinária, a resolução de um problema matemático podem ser prazerosos e trazer alegria a quem está executando. Por isso, essa noção, que focaliza a pessoa e o envolvimento dela com a atividade, é significativa.

A ludicidade, tanto para Maroneze (epígrafe) quanto para Luckesi (2005), pode acontecer em qualquer idade: infância, adolescência ou vida adulta. São atividades que fazem os nossos olhos brilharem, podendo advir das mais simples às mais complexas experiências humanas, não sendo igual para todos, pois nem sempre algo que é prazeroso e alegre para uma pessoa sê-lo-á, necessariamente, para outra (LUCKESI, 2005).

Propostas feitas para participação em grupo potencializam a vivência da ludicidade, pois há uma espécie de energia emanada no grupo capaz de *contagiar* o outro, envolvendo-o, por meio do convite, do estímulo ou mesmo da alegria compartilhada. Ainda assim, a vivência só será plena se o sujeito se permitir participar. Caso contrário, será apenas uma atividade funcionalmente executada e, não, pelas vias do prazer; portanto, não lúdicas.

2.1 Atividades lúdicas?

Pautando-me nas leituras de Luckesi (2000, 2005, 2014), acredito que as atividades lúdicas vão além dos jogos, brincadeiras e dinâmicas (tendo sido esta última categoria proposta por SANTOS, 2014), não sendo, necessariamente, divertidas. Uma vez que ludicidade é uma experiência interna capaz de nos levar a um estado de inteireza, podemos afirmar que diversas atividades podem ser lúdicas ou não. Tudo depende do envolvimento de quem vivencia a situação.

Neste sentido, não podemos afirmar, a priori, que determinada atividade é lúdica, mesmo sendo algo acreditado tradicionalmente. Existem atividades que são *potencialmente* lúdicas e dialogam, portanto, com a noção de brinquedo, em que se acredita que o fato de ser um brinquedo não garante a brincadeira (BENJAMIN, 2012, p. 266 e BROUGÈRE, 2010, p. 78). Esta só será garantida a partir do momento que o brincante dê vida ao brinquedo. Há, portanto, uma potência lúdica no

brinquedo, que só será ativada mediante o encontro com a escolha subjetiva de alguém.

Existem atividades que, por sua natureza, têm o potencial de promover uma vivência lúdica a uma quantidade maior de pessoas ao mesmo tempo do que outras. Por exemplo: participar de uma brincadeira pode ser *lúdico* para uma quantidade maior de pessoas do que a resolução de um problema de Matemática. Por uma afinidade pessoal, portanto, uma questão subjetiva. Reforço aqui o que já defende Luckesi (2014): nem sempre uma brincadeira será lúdica. A pessoa pode não gostar de participar dela ou, mesmo gostando, pode não estar no *espírito do jogo* (BROUGÈRE, 1998), em determinada ocasião. Neste sentido, será lúdica a atividade que envolve o participante por completo, integrando-se o pensar, o sentir e o agir. Dessa forma, as dimensões do humano se apresentam sem hierarquias, mas em uma complementariedade.

Quando praticadas coletivamente, que foi o caso das vivências propiciadas no curso *Rodas de Brincar*, as atividades potencialmente lúdicas adquirem mais força. Esse encontro com o outro, além de tornar mais sólidas as relações, propicia a vivência de significativos momentos estéticos, desenvolvendo uma sinergia no grupo, em busca do alcance dos objetivos coletivamente traçados.

Imagem 2 - Participantes do *Rodas de Brincar*, em pesquisa coletiva. EAPE, março/2016.



Foto: Acervo pessoal.

3. Da cisão à integração: o adulto e o brincar

Por ser uma atividade que potencialmente promove prazer e alegria, a brincadeira pode ser considerada uma atividade lúdica, em grande parte das vezes. No entanto, sua vivência se restringe mais especificamente à idade infantil. Dificilmente vemos um adulto que se permite brincar, o que é compreensível, se formos considerar o processo histórico que exigiu que fôssemos pessoas funcionais e produtivas. O "homem-feito", além de não brincar, condena o adulto que se permite à brincadeira. Portanto, existe um preconceito social, que julga ser ridículo um adulto brincando.

Na escola, fomos preparados para sermos alguém no futuro, como se, quando éramos crianças, não fôssemos ninguém ainda. Só passaríamos a ser alguém depois que tivéssemos sucesso no mercado de trabalho e contribuíssemos produtivamente para a sociedade capitalista. Assim a história se repete

por décadas, por séculos, especialmente após a Revolução Industrial. Neste sentido, vamos como que internalizando que o trabalho é oposto à brincadeira. Por ser sério, o trabalho seria destinado aos adultos e a brincadeira, algo “não sério”, seria apenas para as crianças. Será que esta “crença” se justifica? Será que não é possível o adulto se divertir enquanto trabalha e nem a criança levar a sério a brincadeira da qual participa? Talvez seja o momento de revermos algumas questões. Para aprofundar estas reflexões sugiro a leitura dos textos *O que é brincar* (2005b) e *Brincar e seriedade* (2005c), do professor Cipriano Luckesi.

Rubem Alves (2014) traça uma analogia, que se adequa ao texto que ora apresento, entre duas caixas que carregamos. Uma delas, segurada pela mão direita, seria a *caixa de ferramentas*, representando o lado prático, prosaico da vida, a realidade, a utilidade. Do lado esquerdo, o lado do coração, teríamos a caixa dos brinquedos. Nesta caixa, estaríamos os nossos sonhos, o lado poético da existência, a fruição, as coisas que, não levando a lugar algum, justificam-se apenas pelo prazer e pela alegria que promovem. Ainda segundo o autor, “a vida não se justifica pela utilidade. Ela se justifica pelo prazer e pela alegria” (ALVES, 2014, p. 15). Nesse sentido, o que legitima nossa existência seriam exatamente os elementos guardados na *caixa dos brinquedos*. Mas será que conseguimos acessá-los, após tanto tempo entendendo que a caixa das ferramentas é a mais importante? Há quem julgue inclusive que a *caixa de brinquedos* possa ser jogada fora, pois é desnecessária, já que não tem utilidade para a vida prática. Dessa maneira, muitos de nós vamos admitindo uma postura automatizada frente à existência, cumprindo apenas os deveres, deixando os prazeres em segundo plano, quando não ficam relegados. A *caixa de brinquedos* só se justifica ser acessada, então, pelos infantes. Mas, sobre a infância, Patrícia Corsino esclarece:

Infância: uma construção histórica e cultural. A noção de infância não é uma categoria natural, mas sim histórica e cultural. A diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio-históricas e culturais em que vivem. Numa perspectiva histórica sobre a infância na Europa, os estudos de Philippe Aries (1986) no seu livro *História Social da Criança e da Família*, revelaram que a ideia de infância, no sentido de diferenciação do adulto, é uma construção da modernidade, começando a surgir nos finais do século XVII, nas camadas superiores da sociedade, e se sedimentando no século XVIII (CORSINO, 2008, p.14).

Tendo em vista que a infância é, como defende a autora, uma construção social, recente inclusive, poderíamos refletir: quando deixamos de ser crianças e nos tornamos adultos? Onde foi parar a criança que fomos um dia? Estaria adormecida no adulto que somos hoje? O quanto do que somos hoje, na vida adulta, já se fazia presente na idade em que éramos considerados crianças? Certamente, as respostas não seriam únicas nem conclusivas.

Havemos de nos lembrar de que, quanto mais os adultos se distanciam das atividades lúdicas, mais difícil fica o reconhecimento da sua importância para a vida, esta vida que pulsa, que é vibrante, que acontece hoje, aqui, neste momento. Continuamos anestesiados. Muitas vezes, até incomodados pela

vivacidade das crianças que brincam, correm, gritam, divertem-se. No geral, seguimos a vida, de domingo a domingo, buscando cumprir as obrigações. Nesse sentido, participar de um curso de formação continuada que coloque o professor frente à sua criança interior torna-se uma experiência visceral e emancipatória. É como defende Bemvenuti (2009):

Brincando se aprende, porque o prazer e a descoberta estão envolvidos nessa relação (visceral). Quem brinca age, coloca-se, vivencia situações que lhe expõe a conflitos, a evoluções, ou à conservação de valores. Nós, educadores, devemos tomar cuidado em deixar que o brincar se faça, na sua “inutilidade”, na sua gratuidade, na sua graça. Cuidarmos do brincar é atuarmos de forma com que ele não seja um dever ou uma série de ordenações automáticas que devem obedecer a determinado objetivo, mas que ele se crie na inventividade da criança, e com a intervenção, quando necessária, de um adulto que também sabe brincar (BEMVENUTTI, 2009, p. 182).

Precisamos encontrar em nossos planejamentos pedagógicos o espaço do brincar livre, sem intenções pedagógicas previamente definidas. O brincar apenas pelo prazer de brincar. Pela troca. Pela convivência com o outro. Pela alegria. Neste sentido, as cirandas e os brinquedos cantados podem ser propostos em qualquer momento da aula e por professores de quaisquer disciplinas e etapas de ensino, pelo simples objetivo de congoçamento.

Imagem 3 - Participantes do Curso *Rodas de Brincar*. EAPE, março/2016.



Foto: Acervo pessoal.

Se, na infância, tudo gira em torno do lúdico, a educação precisa aproximar-se dessa realidade para ser eficaz. Nesse sentido, como aproximar o professor, adulto, já formado e, muitas vezes, *formatado*, imbuído de conceitos e pré-conceitos a respeito da ludicidade? É neste momento que se consolida o espaço da formação continuada, em que é possível repensar a prática, construindo e desconstruindo saberes. Uma formação pautada na ludicidade, de modo a propor situações vivenciais aos professores, pode auxiliar na sensibilização sobre o assunto. Estando experiencialmente convencido de sua importância, será mais efetivo que o professor tenha uma preocupação com a ludicidade em sala de aula. Vale lembrar ainda que, em nossa formação inicial, poucos foram os professores que tiveram contato com atividades efetivamente lúdicas na escola. Como não reproduzir a educação escolar inicial que recebemos?

Segundo Luckesi, as atividades lúdicas, para o adulto,

podem ser um caminho real, ao mesmo tempo para o inconsciente reprimido assim como para a criatividade e, consequentemente, para a criação de uma individualidade mais saudável. A educação passa a ser também um processo de cura, seja no sentido de cuidar do futuro, seja no sentido de restaurar o passado (LUCKESI, 2000). Partindo da minha prática na formação continuada, observo a importância das vivências potencialmente lúdicas para o professor. Alguns chegam a verbalizar o valor terapêutico desses momentos.

Temos hoje uma geração que se difere das anteriores. A nova forma de organização social, em que as famílias tendem a possuir menos filhos e que os pais precisam trabalhar fora o dia inteiro contribuem para que as crianças fiquem muito tempo expostas às novas tecnologias, como entretenimento e ocupação. Luiz Carlos Oliveira (2011), por exemplo, defende que temos uma *nova infância*, em que:

(...) há um aspecto que os torna quase uma nova espécie: a comunicação entre si e com o mundo. É uma geração de crianças que viveu uma infância confinada, repleta de medos de sair de casa. Por conta da violência, tem carência de liberdade e desenvolveram uma relação estreita com a tecnologia. Esse novo modo de viver, embora esconda riscos como qualquer outro, não pode ser encarado como necessariamente ruim. Isso faz parte de uma nova infância (OLIVEIRA, 2011, p.2).

Por ser uma construção histórica, conforme já vimos, temos a constituição social de uma nova infância que chega à escola. São crianças que têm boa desenvoltura para lidarem com as tecnologias, mas, ao mesmo tempo, possuem, no geral, um repertório limitado de brincadeiras corporais, já que, como Oliveira (2011) ressaltou, são crianças que vivem “confinadas”. No geral, elas possuem poucos irmãos, não vão para as ruas brincar como acontecia em gerações anteriores. Em alguns casos, por mais paradoxal que possa parecer, torna-se importante que se ensine a criança a brincar. Não afirmo, com isso, que as brincadeiras de que elas participam não sejam importantes, nem que as brincadeiras a serem ensinadas pelos professores sejam melhores. Não é isso. Defendo a importância de que professores e estudantes possam ter seu repertório de brincadeiras enriquecido uns com os outros. Em um sentido de educação escolar mais amplo, podemos entender que o professor possa aprender brincadeiras com os estudantes e vice-versa. Nesse sentido, temos a necessidade de que os professores, além de reconhecerem o valor das brincadeiras para as pessoas, possam se tornar, também, brincantes.

4. Despertando o ser brincante do professor...

A apropriação, pelo professor, do conhecimento/sentimento da importância da brincadeira para as crianças, não se dá integralmente se esse tema é abordado apenas teórica e cognitivamente. É essencial que isso seja feito de forma vivencial para que os professores possam dá-se conta, por intermédio das suas mãos, dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu corpo, dos seus valores morais e educativos, que o brincar é importante para que a criança possa desenvolver-se, tendo um rico contributo não só no aspecto psicológico, como sócio-cultural e, ainda, no aspecto pedagógico. Para isso, é necessário que, além de conhecer o significado do brincar para o desenvolvimento da criança, o professor brinque. (PORTO, 2002, p. 13)

“É importante que o professor brinque” defende Bernadete Porto na epígrafe. Mas como contribuir para que isso, de fato, aconteça? Como auxiliar o professor a libertar-se de suas amarras e de suas crenças, muitas vezes, limitantes? Como desaprender o que foi amplamente incorporado na nossa experiência que separou, cartesianamente, brincadeiras da vida “séria”? Sugerimos que comecemos a lembrar de que a nossa *caixa de brinquedos*, por tanto tempo esquecida, permanece conosco e pode ser ativada a qualquer instante. Há, portanto, uma possibilidade de solução a ser sugerida: uma gradativa reeducação do professor, pessoa fundamental para qualquer mudança que se queira ver no âmbito educacional.

Os estímulos externos são importantes para que tenhamos consciência desse universo encantador que brota a partir da brincadeira. Afinal, existe a questão do *contágio*, que acontece nas atividades grupais. Nesse sentido, a formação continuada oferecida nos espaços das Oficinas Pedagógicas constitui uma postura vanguardista frente a essa questão. São três décadas de pesquisas e defesa do lúdico na educação. Considero inclusive como uma experiência personificada de ludicidade, concreta e real, por buscar integrar, em suas atividades, o pensar, o sentir e o agir. A recepção das propostas costuma ser positiva, tendo em vista as avaliações dos professores-cursistas. Tomando-as como base, podemos inferir que as vivências conseguem propiciar momentos de inteireza e plenitude entre os participantes, que costumam sugerir ampliação de carga horária dos cursos.

Assim, participar de um curso em uma Oficina Pedagógica do Distrito Federal é algo visceral, pois as propostas são executadas seguindo-se os princípios da aprendizagem vivencial, em que a educação dos sentidos se torna importante. É pegando com as mãos, vendo com os olhos, escutando com os ouvidos, sentindo com o coração... não da forma automática como estamos acostumados, mas de uma maneira poética, atenta, sensível. A formação continuada surge como uma possibilidade de descobertas. Nesse aspecto, a experiência lúdica dos professores participantes dos cursos é sempre um objetivo a ser alcançado. Entendemos que, ao perceber, de maneira integrada (corpo, mente e sentimento), será mais significativo para o professor transpor essa postura em suas próprias aulas, tornando-as mais prazerosas.

Para aguçar o professor brincante que somos em potencial, as atividades lúdicas contribuem para que o docente amplie o seu olhar entendendo que, além de ensinar os conteúdos programáticos, ele também pode propor brincadeiras, aprendendo com os estudantes e a eles ensinando. Com essa proximidade, poderemos estar mais perto daquilo que deveria ser um dos objetivos das instituições escolares: a alegria de aprender e ensinar. Além do efeito junto aos estudantes, alcançado de forma indireta, existe outro, talvez mais significativo, que diz respeito ao próprio professor. Ao abrir-se ao ser brincante que é, pode perceber-se envolto com sua criança interior, refazendo vínculos e resgatando memórias junto a suas experiências culturais, sejam negativas ou positivas. Quando o professor se permite brincar, torna-se mais animado com sua prática docente. Isso porque a brincadeira relaciona-se ao emocional e ao psicológico. *Anima*, em sua raiz etimológica⁴, vem do latim *animus*, que significa a alma, os pensamentos. No latim, o *animus* estava ligado ao conceito de anima, que era a força que dava vida a

todo ser. Em português, *anima* seria o espírito. *Anima*, também significava o ar, a respiração, o sopro de vida. A experiência nos mostra que as atividades lúdicas têm o potencial de apresentar esse “sopro de vida” à prática docente, conforme podemos perceber nas avaliações e relatos dos participantes dos cursos nas Oficinas Pedagógicas. Nesse sentido, dialogamos com o que defende Bernadete Porto (2002):

Um professor que não goste de jogar, que não goste de expressar-se pela arte, dificilmente poderá incrementar uma educação onde a ludicidade seja elemento presente. Investir numa educação de qualidade passa, então, por permitir e estimular a expressão do professor, da sua linguagem interior, exterior, sensível e artística, onde a brincadeira se expande à medida que as crianças aprendem (PORTO, 2002, p. 12).

Nas Oficinas Pedagógicas, o espaço é aberto constantemente à expressão do professor-cursista, por meio de várias linguagens artísticas, como a contação de histórias, o desenho, a dobradura, os jogos teatrais, a música, a dança...

Imagem 4 - Atividade: Esculturas ao vento. Gravação do DVD do curso. CCBB, maio/2016.



Foto: Eliane Amorim.

É preciso que o professor encontre, ele próprio, prazer na atividade proposta. Como poderemos ensinar aquilo que não sabemos? Soa, no mínimo, paradoxal. Portanto, é como defende Santa Marli Pires dos Santos (2014): Para trabalhar com atividades lúdicas, o educador precisa investir em sua formação pessoal, de modo que seja estimulado a criar, experimentar, conhecer as possibilidades do jogo para si próprio no momento presente e, não como se fosse voltar à infância. “O jogo na escola precisa ser visto como atividade do aluno e do educador. Assim, não é possível que o educador desenvolva um jogo com os alunos sem nunca ter vivenciado” (SANTOS, 2014, p. 26). Além de serem propostas para as crianças, as atividades lúdicas são oportunidades para que o educador possa descobrir-se brincante. Nas Oficinas Pedagógicas, o discurso sobre a teoria acontece de forma prática, concreta, vivencial, em todas as propostas experienciadas, em diálogo com o que defende Paulo Freire (1996):

Como professor num curso de formação docente, não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto (FREIRE, 1996, p.25).

A metodologia vivencial presente nos cursos ministrados pelas Oficinas Pedagógicas tem o objetivo de criar as condições para a experiência da alegria no espaço escolar, buscando acessar a *caixa de brinquedos* que todos carregamos, tornando-nos, tanto professores-formadores quanto professores-cursistas, mais brincantes; conseqüentemente, mais animados e positivos frente à vida e às adversidades que se nos apresentam na função docente.

5. Cantigas da infância: as minhas, as suas, as nossas memórias

Como o homem nasce, cresce e vive em relação com outros homens, a nossa comunidade afetiva, a memória individual tem suas raízes nas relações coletivas. As nossas lembranças nunca são só nossas. Nelas estão envolvidos os nossos parentes, amigos, lugares, coisas, enfim, tudo o que nos marcou afetivamente. Não controlamos as nossas lembranças. O que nos parece desimportante ao lembrarmos hoje significou muito, para ser retido em nossa memória. (JOSÉ, 2012, p.42)

Memórias. Lembranças que se relacionam ao coração e nos aquecem a alma. Apresento a etimologia⁵ da palavra recordar: “trazer de novo ao coração”. A expressão “saber de cor” também vem diretamente do latim: “saber de coração”, isto é, de memória, mas não uma memória prosaica, funcional; trata-se de uma memória ativada pelo afetivo, pelo coração. Como explicar o fato de algumas lembranças se fazerem presentes e outras não? Reportando-me à epígrafe, destaco que algo recordado é porque foi significativo o suficiente para ficar registrado em nossa memória. O que torna algo significativo? Segundo Rubem Alves, a memória é uma função da vida, do corpo que, sendo inteligente, esquece aquilo que não faz sentido. A memória “viaja leve. Não leva bagagem desnecessária” (ALVES, 2014, p. 72). Ele ainda defende que a memória guarda o que deu prazer, pois é o que oferece alegrias, dando sentido à existência. “Somente as coisas amadas são guardadas na memória poética, lugar da beleza” (ALVES, 2014, p. 89). Memórias poéticas constituem, pois, a próxima noção conceitual que apresento neste texto. São lembranças que, aguçadas, mexem com campo afetivo, levando a lugares do nosso passado, permeados de boniteza.

São memórias de infância, cheiros, lugares, pessoas, canções, momentos, situações, vivências, sentimentos. Essas lembranças podem ser motivadas por várias situações, dentre elas as cantigas tradicionais de infância. Quando ouço: *Oh, alecrim, alecrim dourado/ Que nasceu no campo/ sem ser semeado/ Foi meu amor/ Que me disse assim/ Que a flor do campo/ É o alecrim*, com olhos rasos d’água, vem-me à memória a lembrança de uma estudante aos cinco anos, balançando um chocalho feito de grãos de arroz, sentada em uma apresentação escolar. Sou eu. Cabelos amarrados em um rabo de cavalo com uniforme vermelho e branco. Lembranças de um tempo bom, com cheiro de eucalipto, um tempo mágico repleto de sonhos e de esperanças.

As cantigas povoam o imaginário cultural e fazem com nossas memórias deixem de ser individuais e passem a ser coletivas, pois são cantigas que se fizeram presentes na infância da maioria dos atuais professores. Umamarcam-nos com maior

intensidade, outras com menos força, mas em algum momento, elas se encontram e dialogam.

De repente, quando alguém começa a cantar: *Se essa rua, se essa rua fosse minha...* basta chegarmos ao fim do primeiro verso para que tenhamos a companhia, em coro, dos presentes. A cantiga, que começa solitária e fria não demora a se tornar coletiva e cheia de energia. Que magia é essa? Que lembranças estão envolvidas nestas memórias que, partindo de uma pessoa, dialoga com as outras, constituindo o que podemos entender como memória coletiva?

Ao propormos essas atividades aos professores, buscamos conectar o adulto que somos com a criança que fomos, em um diálogo relacional, enfatizando, como postula Madalena Freire (*apud* ANDRADE, 2008), que as memórias são muito mais que importantes, são a nossa essência:

Histórias que entram em cena mediadas por suas lembranças. Tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar 'status' de memória, serem lapidadas. (...) Outra descoberta é conhecer a si próprio e aos outros, não só como sujeito cognitivo, mas também afetivo. Emocionar-se com as próprias lembranças e com as dos outros, avermelhar e chorar (...) Todos esses instantes de nossas lembranças, quando coletivizados, nos comprovam que não temos só memória, mas 'somos memória', somos autores de nossa história pedagógica e política (ANDRADE, 2008, p. 59).

Lembranças são, pois, palavras, escritas ou faladas. É por meio delas que nossas memórias revivem. As cantigas que cantamos, as brincadeiras que brincamos também nos constituem enquanto o adulto que somos hoje, pois deixaram marcas em nossos corpos e em nossas memórias. Ter a oportunidade de entrar em contato com essas lembranças pode promover o avivamento do ser brincante que fomos e que ainda podemos ser.

A oralidade é fundamental para perpetuar tanto as cantigas quanto as brincadeiras tradicionais da infância. No entanto, na contemporaneidade, as crianças estão cantando menos, conforme constatou a pesquisadora Lydia Hortélio⁶ em suas andanças pelo Brasil. Segundo ela, o repertório de cantigas tem ficado mais pobre com o passar do tempo. Nesse sentido, a presença de um professor que possibilite essas vivências em sala de aula se torna fundamental.

É importante, pois, que o professor tenha condições de ampliar o repertório de brincadeiras, conhecer e recordar os jogos tradicionais dos quais ele mesmo participou, propor essas atividades em sala, bem como descobrir e aprender as brincadeiras que atraem os estudantes, mesmo que sejam tecnológicas. Afinal, a ludicidade também pode se fazer presente junto às tecnologias; a única ressalva é que elas sejam a única opção. Enquanto educadores, precisamos ampliar os horizontes, aumentar as possibilidades também no que se refere às brincadeiras que podem ser executadas em grupo, no espaço escolar.

Conforme defendem Maristela Loureiro e Sônia Lima:

Esta união do passado com a realidade presente demonstra as transformações que são próprias de todas as culturas, povos e etnias. Mikhail Bakhtin (2008) dá a este fenômeno o nome de circularidade cultural, que em síntese, quer dizer as trocas culturais entre os diferentes grupos sociais e/ou sociedades consideradas como um todo,

congregando diversas manifestações populares com quebra de hierarquia (LOUREIRO E LIMA, p. 402).

Esta circularidade pode ser também geracional. No entanto, percebemos que atualmente, as gerações pouco conversam entre si. O processo de ensinar e aprender as brincadeiras, por exemplo, vai ficando no esquecimento, por algumas razões já elencadas neste texto. A escola passa a ser, então, um espaço fundamental de resistência. Se esse trabalho não for feito por ela, qual outra instituição social poderá fazê-lo? Daí a necessidade urgente de termos professores que também sejam brincantes. Todos estamos segurando nossa *caixa de brinquedos* com a mão esquerda. Que tal nos darmos a chance de abrir e descobrir as possibilidades que dela emergem?

6. Memórias poéticas no curso Rodas de Brincar

O curso *Rodas de Brincar* tem sido uma grata surpresa. As avaliações positivas e inúmeras sugestões de que sua carga horária seja ampliada denotam que tem sido impresso um "gostinho de quero mais". A forma geométrica circular se torna significativa, pois simboliza a integração, a plenitude. Nesse sentido, a proposta do curso busca integrar o aspecto prosaico (a dimensão da utilidade, a *caixa de ferramentas*, por se tratar de uma formação continuada, devidamente certificada e com todas as cobranças burocráticas que aí se inserem) e o aspecto poético (a dimensão da fruição, *da caixa de brinquedos*, que se relaciona com o prazer proporcionado durante os momentos vivenciados).

As propostas do curso convidam o professor a despertar o próprio corpo, ampliando sua percepção sensível, de modo a notar seus limites e possibilidades. Brincadeiras de mãos, de pés, percussão corporal, desafios rítmicos colaboram para alcançar os objetivos estabelecidos. Estas atividades desbloqueiam resistências, afloram emoções e, ao mesmo tempo, instrumentalizam o professor com atividades que possam ser inseridas em suas aulas, favorecendo para que o docente se torne ainda mais autônomo em suas propostas potencialmente lúdicas. Um relato recorrente é de que a formação foi significativa, tanto para o aspecto profissional quanto para o pessoal dos participantes, que se percebem mais brincantes em sua própria vida, junto aos seus estudantes e às pessoas de suas famílias.

Por serem executadas coletivamente, as atividades lúdicas vivenciadas no curso contribuem para que o grupo se torne coeso e mais próximo, estabelecendo-se relações de maneira horizontal, pois, na roda, não há hierarquias. Essa convivência grupal favorece, também, para que as memórias poéticas sejam ativas, por meio de várias vivências, como a contação de histórias, os brinquedos cantados, as cirandas. O exemplo de uma atividade que colabora para a experiencição coletiva dessas memórias poéticas é o *desafio das cantigas de roda*. Nele, dois participantes vão ao centro da roda. Cada um precisa cantar duas cantigas tradicionais da infância e desafiar outros dois participantes a darem sequência à brincadeira. Não é permitido que sejam cantadas canções repetidas. É neste momento que presenciamos os professores-cursistas viajarem no tempo em busca de suas memórias. As cantigas começam a ser entoadas individualmente e, mais que depressa, inicia o coro. O mesmo ritmo, a mesma melodia se insere no círculo.



Foto: Luizão Almeida.

Já aconteceram vezes em que havia mais de trinta professores na roda, permitindo-nos relembrar mais de sessenta cantigas tradicionais, o que comprova a riqueza deste repertório. Algumas vezes, o participante que iniciou a cantiga vai tão longe em suas lembranças que se torna impossível conter a própria emoção. Lágrimas saltam aos olhos e o canto começa a embargar. São momentos em que fazemos pausas na correria do cotidiano, humanizando, coletivamente, o momento presente.

7. Considerações Giratórias

As noções conceituais que apresento neste artigo estão visceralmente associadas ao curso *Rodas de Brincar*, oferecido pelas Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal. A primeira noção refere-se à importância da *ludicidade* que, neste texto, relaciona-se a experiência interna do sujeito, conforme apresenta Luckesi (2000, 2005, 2014). Sob este ponto de vista, nem toda atividade categorizada tradicionalmente como lúdica o será de fato; irá depender do sujeito que a vivencia. Neste sentido, não podemos afirmar que dada atividade seja lúdica; podemos dizer que há uma potência de ludicidade nela, a ser ativada pelo encontro com o sujeito.

A noção de *ludicidade* não só é fundamental no trabalho

desenvolvido pelas Oficinas Pedagógicas em seus 30 anos, como também é norteadora de todas as ações de formação continuada oferecidas por elas no Distrito Federal.

Refletir sobre a formação continuada e a *ludicidade* nos leva ao encontro do adulto que participa da formação. Buscamos, portanto, ativar a criança interna do professor, tornando-o um profissional e, se possível, uma pessoa mais brincante, por meio da sensibilização e das propostas vivenciais sugeridas.

No curso *Rodas de Brincar*, são revisitadas várias cantigas e brincadeiras tradicionais da infância, que colaboram para que sejam construídas memórias poéticas entre os professores. São lembranças que, embora pareçam individuais, ao serem compartilhadas no grupo, acabam fazendo ressonância entre as pessoas, evidenciando sua natureza coletiva.

O curso tem contribuído para suscitar reflexões sobre o brincar na contemporaneidade bem como para ampliar o repertório de brincadeiras corporais dos participantes.

Geralmente executadas em roda, as brincadeiras afloram o humano que há em nós. Por meio do toque, da cantoria executada coletivamente, dos desafios propostos e superados em grupo, as Oficinas Pedagógicas têm contribuído para que o professor acesse a sua *caixa de brinquedos*, conectando-se ao lado poético da existência. ■

Notas

- ¹ Este é um recorte da pesquisa que venho desenvolvendo em nível de Mestrado na Universidade de Brasília, sob orientação da professora doutora Luciana Hartmann – PPG- CEN - UnB.
- ² Espaços de formação continuada dos professores, vinculados à EAPE (Centro de Formação dos Profissionais da Educação) e à CRE (Coordenação Regional de Ensino). Em algumas passagens deste texto, usarei a sigla OPs, referindo-me a estes espaços.

³ https://issuu.com/eapegpav/docs/caderno_pedagogicos

⁴ Conforme dicionário etimológico disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/animos/> Acesso em 10/04/2017.

⁵ <http://www.dicionarioetimologico.com.br/coracao/>

⁶ Lydia Hortélio é musicista e há mais de trinta anos pesquisa a cultura musical infantil no Brasil. Essas informações foram fornecidas em uma oficina ministrada por ela em 2016, na UNICAMP, por ocasião do evento IX Encontro de Educadores Musicais, do qual participei.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas, SP: Verus Editora, 2014.

ANDRADE, Cyrce. **A formação lúdica do professor: Jogos e Brincadeiras, Desafios e Descobertas.** Salto para o futuro. 2ª Ed., Ano XVIII, boletim 7, programa 5, maio de 2008.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BEMVENUTTI, Alice. O jogo na história: aspectos a desvelar. In: **O lúdico na prática pedagógica.** ULBRA – Curitiba: Ibpex, 2009, p. 18 – 32.

BRASÍLIA. **Cadernos Pedagógicos da EAPE.** Disponível em: <http://goo.gl/DeMNNd>. Acesso em 09/04/2017, às 12h25.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 8 ed. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Jogo e Educação.** 1. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORSINO, Patrícia. **Pensando a infância e o direito de brincar.** Salto para o futuro. 2ª ed. Ano XVIII, boletim 7 – maio de 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** SP: Paz e Terra, 1996.

JOSÉ, Elias. **Memória, cultura e literatura: o prazer de ler e recriar o mundo.** São Paulo: Paulus, 2012.

LOUREIRO, Maristela e LIMA, Sônia. As cirandas brasileiras e sua inserção no ensino fundamental e nos cursos de formação de docentes. In: **Revista Todas as Musas.** Ano 04, nº 02 – jan/jul- 2013. Disponível em: http://www.Agbook.com.br/book/139923--Todas_as_Musas_Ano_4_Numero_2 Acesso em 10/04/2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas.** Publicado no site em 2005 (a). Disponível em: <https://goo.gl/nFrDVw>. Acesso em 09/04/17.

_____. **Ludicidade e Formação do Educador.** Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, jul-dez/2014. Disponível em: <https://goo.gl/UKVwbA>. Acesso em 17/10/16.

_____. **Educação, Ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese.** II Congresso Internacional de Biossíntese. Salvador, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/kNoymo>. Acesso em 13/10/16. Escrito em 2000.

_____. **Brincar: o que é brincar.** Publicado em 2005 (b). Disponível em: <https://goo.gl/UKVwbA>. Acesso em 17/04/17.

_____. **Brincar II: Brincar e seriedade.** Publicado em 2005 (c). Disponível em: <https://goo.gl/UKVwbA>. Acesso em 17/04/17.

MARONEZE, Adriane Maso Da Silva. **A ludicidade como dimensão humana na formação de professores.** Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

OLIVEIRA, Luiz C. Carvalho. Homo zappiens: as representações sociais da nova infância na sociedade digital. In: **Revista Hipertexto.** Volume 1, Número 1, Rio de Janeiro, Janeiro/Junho de 2011. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=hipertexto&page=issue&op=view&path%5B%5D=18>. Acesso em 10/04/2017, às 9h.

PORTO, B. S. UMA PIRUETA, DUAS PIRUETAS. BRAVO! BRAVO! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: **Educação e Ludicidade.** Ensaios, Salvador-Ba, v. 2, p. 133-154, 2002.

SANTOS, Santa Marli P. dos. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas.** RJ: Vozes, 2014.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Oficina pedagógica: por uma educação lúdica e inclusiva

 Deise Avelina Felipe Saraiva*

Resumo: Este artigo apresenta uma breve reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida nas Oficinas Pedagógicas, considerando os pressupostos lúdicos que as subsidiam e a possibilidade de articulá-las também à prática de uma educação inclusiva. Inicialmente, buscou-se explicitar o significado do termo Oficina Pedagógica com base nas ações que desenvolvem no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Além disso, são tratadas especificidades sobre as contribuições advindas, de forma geral, dos cursos de formação continuada que são ofertados nos espaços das Oficinas. Espera-se que o artigo contribua para o fortalecimento do trabalho pedagógico da Oficina Pedagógica e ao mesmo tempo desencadeie um movimento crescente na elaboração de cursos voltados para dimensão da educação inclusiva.

Palavras-chave: Oficina(s) Pedagógica(s). Lúdico. Inclusão.

* Deise Avelina Felipe Saraiva é contadora de histórias, mestre em Educação pela Universidade de Brasília, educadora há mais de vinte anos com atuação em escolas públicas e também na formação continuada de professores. Contato: dafsvideos@gmail.com.

Primeiras Palavras

Tradicionalmente, quando se lê ou se escuta o termo “oficina”, de imediato vem à mente a ideia de “montar e desmontar” objetos ou coisas, ou então “cortar, serrar ou emendar” materiais diversos e até mesmo “melhorar, consertar ou reconstruir” algo que se quebrou. Mas o termo “oficina”, quando associado à palavra “pedagógica”, ganha uma concepção um pouco mais elaborada e remonta à ideia de algo que também envolve construção ou reforma, porém do ponto de vista da educação. E é nesta perspectiva que queremos abordar nossa breve reflexão sobre o significado do trabalho desenvolvido na Oficina Pedagógica (OP).

De certa forma, a Oficina Pedagógica, ancorada em sua tradição de quase 31 anos de existência na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, veio resgatar as possibilidades de uma prática pedagógica fundamentada nas bases da ludicidade, da criatividade, do encantamento e da liberdade na construção de saberes por parte dos educadores que irão influenciar, também, em sua atuação em sala de aula com os educandos. Nesse sentido, as ideias de “montar e desmontar” e “melhorar, consertar e reconstruir” se aplicam ao que se faz na Oficina Pedagógica, pois reconstruímos saberes, redimensionamos práticas pedagógicas, questionamos o conservador que limita e evidenciamos o conservador que fortalece a prática. Porém, por outro lado, a ideia de “cortar, serrar, e emendar” também não é descartada, afinal temos em nossos cursos intensos momentos de confecção de materiais pedagógicos que, somados à prática do professor, atraem a atenção dos discentes.

Definir o que é a Oficina Pedagógica, de fato, não é uma tarefa fácil e, de certa forma, se torna até mesmo impossível, dada à complexidade e a diversidade de sua atuação em todas as regiões administrativas do Distrito Federal (DF).

Certamente, são inúmeras as possibilidades que podem ser alavancadas se alguém ouvir falar de Oficina Pedagógica; contudo, o nosso objetivo aqui é descrever e discutir um pouco daquilo que, como equipe na Oficina Pedagógica, se tem buscado para construir uma educação pública de qualidade.

Compreendendo o mundo das Oficinas Pedagógicas

O meu contato com as Oficinas Pedagógicas advém de quase duas décadas, quando pela primeira vez entrei em uma OP em Santa Maria para confeccionar jogos para trabalhar alfabetização com a minha turma. Foram encontros prazerosos e edificantes, pois consegui construir “trincas”, “quebra cabeças” e “dominós” que complementaram a minha prática pedagógica em sala de aula. Este foi um importante momento da minha vida profissional, com a inexperiência de uma iniciante adentrava num espaço rico em ideias concretas (jogos), propostas e possibilidades para realizar em sala de aula.

Com o tempo, as oficinas começaram a oferecer cursos de formação continuada, certificados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e logo ingressei, em Ceilândia, no encantador curso “A Arte de Contar Histórias”. A partir disso não parei mais! Em um ano de formação continuada na OP Ceilândia recebi, além da formação voltada

para a técnica e para a confecção de materiais para se contar uma boa história, a formação teórica que subsidiava a minha prática e ampliava os meus conhecimentos.

O convívio com a oficina pedagógica foi intensificando à volta a minha infância feliz e ao mesmo tempo resgatava as possibilidades de enriquecer a minha prática pedagógica, resgatando também o que minhas crianças tinham de melhor – a alegria e a vitalidade de serem crianças! Lembro-me de Arroyo (2000) quando afirma que “educar o educador será um permanente regresso à estação da infância como expressão do humano possível” (p. 49). E assim foi com um curso após o outro, toda ludicidade apresentada na proposta metodológica de cada um enriquecia a minha atuação em sala de aula, inclusive com a criação de projetos que começaram somente em minha turma e acabaram alcançando a escola inteira.

Minha atuação no decorrer destas duas décadas também foi modificando e a OP fez parte de cada uma das etapas que passei. Iniciei como educadora em classes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, vivenciei a experiência na gestão de escola classe como Vice-diretora e depois como Supervisora Pedagógica e, por último, como educadora em Sala de Recursos no Atendimento Educacional Especializado para as crianças com necessidades educacionais especiais, uma verdadeira paixão que me fez perceber nuances da Educação Especial.

Foi justamente com o atendimento a crianças especiais que me vi desafiada a buscar ainda mais conhecimentos e me deparei com a O. P. de Brazlândia, onde aprendi muito com o Curso Formação para o Método TEACC¹. O fato é que as Oficinas Pedagógicas, de certa forma, sempre estiveram presentes em minha formação como educadora e permearam a minha prática educacional em diferentes instâncias.

Então, há pouco mais de dois anos, tive a rica oportunidade de participar da equipe das oficinas pedagógicas, na condição de professora formadora na OP de Ceilândia, atuando diretamente com os educadores da Rede Pública de Ensino do DF, junto com as minhas ex-professoras formadoras. Sendo assim, consegui aproveitar o que há de melhor nas Oficinas Pedagógicas, não apenas como educadora/cursista, mas também como gestora e formadora.

Trago, portanto, esta breve contextualização histórica e pessoal, para que o leitor possa compreender o quanto o trabalho pedagógico da OP é salutar, lúdico e necessário para na formação de profissionais da educação.

Oficina Pedagógica: espaço privilegiado para a ludicidade

Desde os primórdios da sociedade, a ludicidade faz parte da vida humana. O brincar, o jogo, o lúdico em si tem estado presente no cotidiano da humanidade, especialmente no que tange a perpetuação de ensinamentos de como ser gente, viver em comunidade, realizar tarefas do dia a dia ou até mesmo para a sistematização de conhecimentos. O fato é que a ludicidade é tão antiga quanto a humanidade e, por esta razão, também sempre esteve presente nos estudos sobre o ser humano, sua existência e subsistência e sua forma de compreender o mundo que o cerca.

Almeida (2000) e Pinto (2003) chamam a nossa atenção

para o fato de que, nos primórdios da organização humana em sociedade, foram as atividades lúdicas responsáveis pela transmissão da cultura de uma geração a outra, e assim sucessivamente. A ludicidade, através dos jogos, assume, essencialmente, um caráter cultural importante na perpetuação de valores e condutas. Da mesma forma, Friedmann (1992) analisa o papel da brincadeira como “o fenômeno social do qual todos participavam, e foi só bem mais tarde que ele perdeu vínculos comunitários e simbolismo religiosos, tornando individual” (p. 25).

Mas, como podemos compreender o lúdico? Segundo Santos (1997), o termo lúdico, tem sua origem no latim com o termo *ludus*, que significa “brinquedo”, referindo-se a atividades que envolvem a ideia de brincar, do jogo, da brincadeira e do divertimento. Este termo tem sido amplamente difundido no campo educacional como uma possibilidade enriquecedora da prática pedagógica nas escolas e nas salas de aula. Ressaltamos que o lúdico é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser visto apenas como diversão (SANTOS, 1997), pois o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Além de colaborar para uma boa saúde mental, facilita também os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento, e tudo isto vai além de um momento de diversão.

No que se refere às oficinas pedagógicas, tal percepção, a percepção lúdica do ensinar e do aprender, não poderia ser desprezada, uma vez que este é o espaço privilegiado para o despertar do “ser brincante”, muitas vezes, escondido em cada educador, fazendo minhas as palavras de Kishimoto (2003), a brincadeira é o lúdico em ação!

Fröbel (1861) foi um dos primeiros estudiosos a justificar a importância do lúdico na educação de crianças, considerando a necessidade de brincar e jogar tão latente nos pequeninos. Essa valorização do aspecto lúdico da educação também pode e deve ser aplicada ao contexto da formação continuada do educador. Afinal, como poderá o educador enfatizar algo que ele não vivenciou ou não acredita ser possível de realizar?

Quanto a isto, Santos (1997) ressalta a presença de três pilares na formação do educador: a formação teórica, a formação pedagógica e a formação lúdica! Há décadas, nossas instituições formadoras (Escolas Normais, Faculdades e Centros de Formação) já enfatizam a necessidade de um arcabouço teórico que subsidie a prática pedagógica e lúdica do educador. No processo de formação, a cada semestre ou ano vencido, mais teorias e tendências pedagógicas são incorporadas ao conjunto de conhecimentos necessários para se formar um bom educador. Ainda assim, incorporar à formação dos educadores a perspectiva lúdica continua sendo uma iniciativa inovadora! Mas, por que pensar numa formação lúdica para o educador?

A razão de ser desta formação lúdica perpassa pela compreensão bioantropológica dos seres humanos, que precisam de vivências envolvendo a ludicidade, ou seja, as pessoas, quer sejam crianças ou adultos, se constituem seres humanos através de suas vivências lúdicas. Sendo assim, é preciso possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas potencialidades e limitações, e ao mesmo tempo, desbloquear suas resistências quanto ao valor do lúdico para a aprendizagem da criança, do jovem e do adulto. Conceber a perspectiva

de uma formação lúdica ao educador é possibilitar a ele a sua própria humanização.

Se, por um lado, a ludicidade resgata a humanização do educador, por outro se torna “facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivador de qualquer tipo de aula” (CAMPOS, 1986, p. 27). E é justamente neste sentido que a OP direciona suas ações, buscando incentivar o educador a trabalhar o seu fazer pedagógico com o viés da ludicidade, transformando a rigidez dos conteúdos em possibilidades atrativas para o educando, sem desprezar a teoria, a prática e a técnica.

Em cada encontro na OP, estruturamos um planejamento que atenda às necessidades de nossos cursistas (educadores da rede pública) em diversas áreas do conhecimento e mantemos o caráter lúdico, por mais denso que pareça ser o campo conceitual. Foi assim no curso de formação voltado para educadores atuantes com classes de CDIS², por exemplo, em que foi preciso se desdobrar na pesquisa e no estudo para conseguir transformar em lúdico os conteúdos que seriam desenvolvidos em classes com crianças e adolescentes marcados por sucessivas repetências e rotulados pelo fracasso no seu processo de aprendizagem.

O trabalho pedagógico e lúdico na OP busca demonstrar que a ação pedagógica do educador é importante para o conhecimento e crescimento do educando, pois oferece condições para que ele explore diversos recursos de que dispõe, orientando-o nesse trabalho, atuando como mediadora e facilitadora da aprendizagem não somente do discente, mas também do próprio educador.

Kishimoto (1996) traz considerações relevantes sobre a capacidade lúdica do educador e afirma que “um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar, dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica em seus alunos” (p. 122). Podemos atestar isto no cotidiano das nossas escolas e também nos cursos de formação que oferecemos na OP. O educador que não gosta, não sabe ou esqueceu como é aprender brincando, consequentemente, não consegue ensinar brincando.

A cada encontro na OP, resgatamos esta necessidade humana do brincar e de ser lúdico em cada cursista através da reflexão e da prática que vivenciamos semanalmente. A proposta pedagógica da OP busca introduzir as atividades lúdicas como uma força propulsora na formação docente, que é também o pensamento de Santos (1997), quando afirma que para se dinamizar uma proposta pedagógica é preciso, “no mínimo, que este profissional tenha vivenciado a ludicidade em sua própria trajetória” (p. 61).

Infelizmente, percebemos a não valorização das atividades lúdicas não apenas na educação infantil, o que já seria um grande absurdo, mas em todas as modalidades de ensino, e isto está relacionado, em grande parte, às lacunas curriculares dos cursos de formação dos educadores. Por esta razão, as oficinas pedagógicas defendem uma formação continuada baseada nos três pilares que mencionamos anteriormente! Identificamos o educador como figura essencial para a construção de uma educação mais humana, sensível e lúdica. E, para que isso aconteça, criamos em nosso espaço físico, ainda que limitado, materiais adequados e a oportunidade de participarem de

momentos lúdicos. Agindo desta maneira, o educador poderá transportar para a sua sala de aula também uma forma de fazer educação, mais criativa, mais prazerosa e mais participativa.

No decorrer das aulas dos cursos de formação continuada da OP, propusemos confecções diversas: são dobraduras, colagens, jogos, painéis e tantos outros recursos que são produzidos com materiais mais elaborados e também alternativos, considerando que “para a construção de jogos ou brinquedos com material de sucata, o essencial não é o objeto em si, mas sim, o que ele pode oferecer” (SANTOS, 1995, p.7). Assim, a OP passa a ser o espaço também para a otimização de materiais, objetos e recursos a partir do olhar “lúdico” atribuído a eles. Em outras palavras, as atividades lúdicas propostas “são usadas para divertir, outras vezes para socializar, para promover a união de grupos e, num enfoque pedagógico, como um instrumento para transmitir conhecimentos” (PINTO, 2003, p. 43).

Ao favorecermos a fomentação do lúdico na formação teórico-prática do educador, estamos de certa forma oportunizando ao educador ferramentas para garantir um ambiente de estimulação e valorização do esforço e das realizações próprias e originais do educador junto com a criança. Estas constatações são possíveis a cada semana nos relatos compartilhados pelos educadores através de projetos desenvolvidos em sala de aula, na coordenação com outros educadores ou até mesmo na condução de gestores cursistas. Ouvimos destes educadores, com riqueza de detalhes, o quanto a proposta lúdica no seu trabalho pedagógico tem trazido resultados positivos como: a participação dos educandos; a concentração dos mesmos por se tratar de uma atividade atrativa para eles; avanços na aprendizagem dos seus educandos; o fortalecimento da coordenação pedagógica com a adesão de outros professores (não cursistas); e, por fim, a constante busca por oficinas temáticas, conduzidas por nós formadores da OP em suas escolas.

Finalmente, com a formação continuada que privilegia também a ludicidade, oportunizamos a construção de novos espaços que favoreçam a imaginação, o brincar, o desenvolvimento individual e coletivo, o aprender e a possibilidade de sermos seres humanos em nossa essência!

Oficina Pedagógica: conquistando o espaço para a educação inclusiva

A compreensão de que o projeto Oficinas Pedagógicas é voltado para os aspectos lúdicos da educação já não é mais uma dúvida; ao contrário, é a certeza de que o caminho para uma educação melhor e de fato de qualidade é possível se partirmos dos pressupostos da ludicidade. Este pressuposto, de certa forma, está consolidado em todas as 14 Oficinas Pedagógicas. Existe a convicção de que o nosso trabalho de formação continuada é permeado pelo lúdico e não poderia mesmo ser diferente disto. Todavia, no contato com os educadores cursistas, percebi a inquietação de alguns – que também era a minha – em relação aos nossos alunos com necessidades educacionais especiais. Ou seja: de que forma poderíamos contribuir também para a educação especial numa perspectiva inclusiva tão latente em nosso contexto atual?

Começávamos a pensar sobre a perspectiva inclusiva no âmbito das Oficinas Pedagógicas. Contudo, a discussão sobre a

inclusão não é uma discussão tão recente assim e já passou por vários movimentos no decorrer da história da educação.

Inicialmente, as crianças com algum tipo de deficiência viviam completamente segregadas e escondidas em seus lares. Com o tempo, começaram a surgir instituições com o objetivo de auxiliar estas pessoas *deficientes* e basicamente as atendiam com a finalidade de alimentá-las, abrigá-las, medicá-las e dar-lhes atividades aleatórias (MANTOAN, 1997). Neste período, as pessoas eram vistas como pessoas inúteis, sem condições de participarem de atividades sociais. Mesmo quando possuíam acesso a um atendimento institucionalizado e formal, estas crianças ainda continuavam segregadas.

Lamentavelmente, esta forma de segregação foi se tornando cada vez mais comum e frequente. Nos anos 60, esse entendimento passou a ser definitivamente incentivado e colocado em prática na sociedade, sobretudo a partir da abertura de escolas especiais, clubes sociais, dentre outros tipos de atividades “especiais” (MANTOAN, 1997). Mas, como todo pensamento e toda ideologia pode ser contestada, também não poderia ser diferente com essa forma de segregação. Existiam pessoas, estudiosos e pesquisadores que lutavam por uma outra maneira de compreender o papel da pessoa com deficiência na sociedade. Começa, assim, a surgir a ideia de integração.

A integração foi se tornando um movimento cada vez mais crescente com o discurso de que era necessário que os deficientes estivessem dentro dos espaços sociais, especialmente as escolas. Embora a ideia de integração fosse inovadora e buscasse retirar os deficientes de suas clausuras, um critério era essencial: que este deficiente se adequasse ao ambiente social. No caso da escola, se adequar a ela é, na verdade, chegar a um “determinado nível de competência social” que comprovasse a possibilidade de sua participação na escola e na sociedade. O indivíduo com deficiência precisaria comprovar, de alguma forma, suas competências para ser integrado ao ambiente, no nosso caso, a escola.

O período da integração escolar representou um avanço na forma de perceber a pessoa com a deficiência; mas, ainda assim, não era suficiente, afinal por que o sujeito, muitas vezes, com tantas limitações deveria se adequar a uma sociedade dita “normal”? Este e outros questionamentos fomentaram a busca por uma nova forma de perceber a pessoa com a deficiência. Surge assim a ideia de inclusão social, sociedade inclusiva e escola inclusiva que partem do pressuposto de que a sociedade e a escola precisam se adequar para acolher o sujeito com deficiência – e não o contrário.

Nesta perspectiva, a sociedade foi se adequando a este novo pensamento em relação ao atendimento da pessoa com deficiência. No âmbito internacional, a expressão “sociedade para todos” foi colocada na resolução 45/91 da Organização das Nações Unidas (ONU) e vem sendo utilizada a partir de então. O ano de 1981 foi adotado pela ONU como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. Entre os anos de 1983 a 1992, adicionalmente, a ONU promulgou a “Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência”. Duas das grandes conquistas desse período são o “Fundo Voluntário das Nações sobre Deficiência” (constituído a partir da resolução 40/31) e a adoção do documento *Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*, de 20 de Dezembro

de 1993, ambos projetos aprovados pela assembleia geral da ONU. Em 1994, mais algumas grandes conquistas: o registro na Declaração de Salamanca do conceito de inclusão no campo educacional e a inclusão de uma meta de “Educação para Todos” na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) da UNESCO³. Na Islândia, aconteceu uma confederação sob o tema “Além da Normatização”, que foi seguida por uma conferência intitulada “Uma Sociedade para Todos: Inclusão - Participação”, em Oslo, na Noruega. O objetivo desses eventos foi demonstrar que o conceito de sociedade inclusiva tem sido gradativamente implantado no mundo todo (MANTOAN, 1997).

Neste mesmo ritmo segue o movimento em prol de uma sociedade e de uma escola inclusiva também no Brasil. Nos cursos de licenciaturas, foram inseridas disciplinas voltadas para Educação Especial e, cotidianamente, surgem muitos cursos de formação nas diferentes áreas de deficiência: visual, auditiva, mental, física, múltipla e transtornos.

Entretanto, o desafio da Inclusão Escolar continua até os dias de hoje! A escola é desafiada diariamente a oportunizar uma educação pública, igualitária e de qualidade a todos, inclusive aos que apresentam algum tipo de deficiência. Para isso é necessário perceber a heterogeneidade como um enriquecimento para o grupo envolvido. Conviver com um colega “especial” e com sua deficiência é abrir possibilidades para uma aprendizagem que humaniza o educando e também o educador. É exatamente neste movimento que identifico novas perspectivas também para o espaço da OP. Afinal, temos tanto educadores como educandos com necessidades especiais e ambos precisam ser melhor atendidos no espaço lúdico que é a Oficina Pedagógica (não que atualmente não o sejam, mas que nos debruçemos em formações continuadas que visem atender melhor a estas especificidades).

Há pouco mais de quatro anos, começamos a engatinhar neste sentido quando iniciamos a oferta de curso de formação continuada na área de Transtorno do Espectro Autista na OP em Brazlândia, onde fui cursista, e há dois anos em Ceilândia, onde atuo como docente. No ano passado, iniciamos atividades semelhantes em Taguatinga. Ainda é muito pouco, mas são os primeiros passos.

Sem dúvida, há um potencial formador lúdico nas Oficinas Pedagógicas e é possível consolidar o potencial inclusivo ao seu trabalho pedagógico. A partir de uma dimensão humanizada que já possuímos em nossas relações pedagógicas com os educadores cursistas, podemos implementar reflexões que tendem a uma educação inclusiva, pois “toda prática educativa, docente, está orientada por um projeto de sociedade e de ser humano” (ARROYO, 2000, p. 81).

Por fim, podemos ampliar o nosso jeito de ser Oficina Pedagógica. É possível agregar a educação especial ao nosso ofício de educador formador, considerando a dimensão inclusiva que é enriquecida pela pesquisa e pelas contribuições de nossos educadores cursistas que se deparam diariamente com esta realidade em suas escolas e em suas salas de aula.

Em uma sociedade de tantos desencontros e entraves, somos um espaço de formação continuada que realiza um fazer pedagógico permeado de encontros e que é reconstruído a cada nova turma de cursistas e a cada desafio que é posto. É assim que caminhamos!

Diante da necessidade da formação de educadores na perspectiva do trabalho pedagógico em classes especiais, classes inclusivas e salas de recursos no atendimento a crianças autistas, a OP se reinventa preservando seu caráter lúdico e criativo. O curso de Formação para o Método TEACCH é o nosso primeiro curso voltado para a Educação Especial, ofertado em apenas três Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF).

A possibilidade de atrelar a perspectiva lúdica à uma perspectiva inclusiva tem feito do curso “TEACCH”, como o chamamos, um dos que possui maior lista de espera por uma vaga. A cada encontro, compartilhamos saberes, vivenciamos dinâmicas, dividimos angústias e preocupações, estudamos uma base teórica complexa e densa – em resumo, crescemos muito juntos.

Os encontros temáticos favorecem a reflexão sobre como aprimorar a prática docente com o educando autista através do ensino a estas crianças de comportamentos desejáveis para que elas consigam apreender a língua materna (de forma oral e/ou escrita) e a matemática, focando no estímulo a movimentos mais simples, como o de pinça, até os dos grandes músculos (pernas e braços), além de enfatizar a percepção de detalhes em figuras e formas, que são tão desafiadores ao educando autista, incluindo a discriminação de formas e cores e outras habilidades que tornam possível o desenvolvimento do educando autista.

A perspectiva inclusiva no fazer pedagógico das Oficinas Pedagógicas colabora na construção de uma educação de qualidade não apenas para os educandos ditos “normais”, mas também para aqueles que ainda carecem uma atenção diferenciada com vistas ao redimensionamento das ações pedagógicas mais conservadoras. Os “feedbacks” de nossos educadores cursistas, cada vez mais, demonstram o valoroso trabalho lúdico e inclusivo que fazemos, evidenciando o respeito e a certeza de que o autista é capaz de aprender.

Considerações finais

Diante de tudo que já foi exposto, vislumbramos a relevante importância do trabalho que é desenvolvido na Oficina Pedagógica. A possibilidade de ofertar cursos de formação continuada com atividades estimuladoras e motivadoras aos educadores nos traz a convicção de que estamos no rumo certo.

Tanto o caminhar numa perspectiva lúdica como numa perspectiva de inclusão é uma iniciativa cuja postura didático-pedagógica representa um enorme desafio à formação continuada dos profissionais da educação. A experiência que tivemos em relação ao atendimento de educadores que atuam com autistas favorece a reflexão sobre as possibilidades de incluir elementos lúdicos e inovadores no complexo mundo da Educação Especial.

O educador formador, enquanto mediador, mas não o único, assume a importante tarefa de oportunizar o redimensionamento de ações pedagógicas em relação ao educando especial, englobando tanto a apropriação de conhecimentos científicos como a de conhecimentos do dia a dia. A atuação docente pode e deve considerar as diferenças individuais que são tão enriquecedoras e fundamentais para a construção do saber,

priorizando as potencialidades sem que as limitações se tornem empecilhos para que o educando conviva harmoniosamente com a comunidade escolar.

A atuação da Oficina Pedagógica realmente está caminhando para evitar a segregação do “diferente” através do trabalho conjunto e da tentativa de repensar cada ação. Neste aspecto, pode-se dizer que, aos poucos, podemos direcionar nossas atividades numa perspectiva inclusiva, baseadas nos fundamentos da

educação pelo prazer e pelo encantamento. A postura pioneira apresentada a partir das vivências com o curso Método Teacch em Brazlândia, Ceilândia e Taguatinga demonstram que é possível transformar a prática, romper com preconceitos e propor uma formação continuada diferenciada. A experiência foi gratificante e a cada curso ministrado percebemos avanços e ampliamos qualitativamente. Somos parte das Oficinas Pedagógicas e trabalhamos, diariamente, por de uma educação lúdica e inclusiva! ■

Notas

- ¹ TEACHH: sigla em inglês “Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children”, em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação.
- ² CDIS- Correção da Distorção e Idade/Série, sigla utilizada para se referir ao projeto da Secretaria de Educação do DF destinado a turmas compostas por alunos que repetiram os anos iniciais várias vezes e estão fora da faixa etária.
- ³ UNESCO – sigla em inglês, “United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization” que significa em português Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**: técnica e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2000.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Abrinq, 1992.
- FRÖBEL, Friedrich. **Educação do Homem**. Paris: Hachette, 1861.
- KISHIMOTO, Tizuko M.,. **Jogo, Brinquedo e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANTOAN, M.T.E. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom, 1997.
- PINTO, Marly. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.
- SANTOS, Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: artes Médicas, 1995.
- _____. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

■ Ludicidade no ensino da matemática com a utilização do *software* Geogebra

 Cleia Alves Nogueira *
Maria Dalvirene Braga **

Resumo: O presente texto aborda a temática da ludicidade no ensino da trigonometria por meio da resolução de problemas com a utilização do *software* Geogebra. Trata-se do recorte de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo participativa, realizada com 36 alunos de ensino médio em uma escola pública de Brasília, Distrito Federal. O objetivo da pesquisa visou provocar uma mudança de atitude frente à aprendizagem lúdica matemática e o interesse pelo uso de maneiras diversas de se resolver problemas. O estudo foi realizado a partir da construção de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de campo e análise de produções dos educandos. Os resultados mostraram que uma proposta lúdica é possível, pois a maioria dos alunos envolvidos na pesquisa gostou e aprendeu por meio das atividades lúdicas no laboratório de informática. Em especial, destacamos a resolução de problemas com o uso do computador com o auxílio do programa Geogebra no ensino da trigonometria. Sabemos que existe um longo caminho a percorrer até que se consiga trabalhar resolução de problemas e atividades lúdicas como metodologia, por isso, são necessárias novas pesquisas com esta temática que, quando aplicada, poderá trazer bons resultados no processo de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Resolução de problemas. *Software* Geogebra. Educação Matemática. Ludicidade. Ensino médio. Laboratório de informática.

* Cleia Alves Nogueira é mestre em Educação pela UnB, especialista em Tecnologias na Educação, Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas e graduada em Matemática. Coordenadora e multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) do Guarã da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (GEPAL) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP). Contato: cleianog@gmail.com.

** Maria Dalvirene Braga é mestre em Educação, especialista em Educação Matemática e graduada em Matemática. Pesquisadora na UnB e professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do DF. Integra os seguintes grupos de pesquisa: Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto – GEPAL (CNPq/UnB); Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas – GEPPESP (CNPq/UnB) e Grupo de Investigação em Educação Matemática da Universidade de Brasília – GIEM/UnB (CNPq/UnB). Contato: dalvirenebraga@gmail.com.

1. Introdução

A partir da década de 90, enfrentamos um desafio do volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos, mas de considerar que a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Vivemos sob a influência deste processo de globalização. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão, a cada dia, mais presentes no nosso cotidiano, constituindo-se em um instrumento de trabalho essencial, razão pela qual exercem um papel cada vez mais importante na educação, notadamente na educação matemática.

Sendo assim, diante dos avanços tecnológicos, o uso dos computadores na educação poderá tornar-se um grande aliado em uma nova perspectiva de metodologia de ensino, como mediadores do processo educativo. Observamos que o ensino de matemática poderá ser inserido nesta nova realidade. Sobre a informática e a comunicação na matemática, Milani (2001, p. 175) fez um alerta:

O computador, símbolo e principal instrumento do avanço tecnológico, não pode ser mais ignorado pela escola. No entanto, o desafio é colocar todo o potencial dessa tecnologia a serviço do aperfeiçoamento do processo educacional, aliando-a ao projeto da escola com o objetivo de preparar o futuro cidadão.

E, nessa perspectiva, propusemos atividades com uso do computador, para os educandos pesquisados, pensando em contribuir e oferecer subsídios para uma educação contextualizada com os dias atuais. Para aplicação das atividades, foi utilizado o programa Geogebra, em uma abordagem construcionista, segundo o enfoque de Papert (2008), que possibilitou aos alunos maior autonomia nas construções realizadas, pois lhes foi dada a possibilidade de tomar decisões, questionar seus resultados e refletir sobre suas próprias escolhas, (re)elaborando hipóteses e avaliando os resultados encontrados.

2. Fundamentação teórica

2.1 O uso do computador e o *software* Geogebra

O computador é sem dúvida nenhuma uma importante ferramenta de suporte para o processo de ensino e aprendizagem de várias disciplinas, incluindo a matemática. Vivemos em um mundo cercado por essa tecnologia e a escola não pode ficar a parte desse processo. Segundo Gilberto Santos (2011, p. 839) “[...] a escola tradicional, de funcionamento linear, alicerçada em materiais didáticos estáticos e centrada na ação e no conhecimento do professor, não subsiste mais incólume”. Por esse motivo, existe a necessidade urgente de inserção e apropriação desse recurso, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação disponibilizada aos estudantes.

Além disso, para o uso da referida ferramenta, é necessária a escolha de programas, *softwares*, que favoreçam de fato a aprendizagem dos alunos. Nesta pesquisa, escolhemos o

Geogebra, que é um *software* livre de matemática dinâmica, que alia geometria, álgebra e cálculo. Foi desenvolvido para aprendizagem e ensino da matemática nas escolas por Markus Hohenwart e uma equipe internacional de programadores, em 2001, na Universidade de Salzburg, na Áustria. Um programa utilizado como recurso metodológico no processo de ensino e aprendizagem da matemática, que pode ser aplicado a todos os níveis de ensino, por meio da álgebra, geometria, gráficos, tabelas, estatística e construções que utilizam pontos, segmentos, retas, ângulos, vetores, cônicas, seções, funções e outras.

A escolha do Geogebra se deu pelo fato de ser um *software* livre, ou seja, qualquer pessoa, incluindo professores e estudantes, pode executar, copiar, modificar e redistribuir o programa gratuitamente. Isso favorece a sua utilização, pois não gera nenhum tipo de custo financeiro à escola e, nem mesmo, aos participantes da pesquisa, que podem baixá-lo pela *internet* em suas casas, independente do sistema operacional, e realizar as construções propostas.

Nascimento e Nunes (2013, p. 45), afirmaram que:

Então, por que usar *software* livre nas escolas? Pela simples razão de que nos dias de hoje o computador representa papel estratégico para o desenvolvimento da educação, assim como lápis, papel, lousa e outras tecnologias desempenhavam há alguns anos. Nossa sociedade é dependente de computadores para seu funcionamento e a educação não pode ficar de fora, pois quem vai formar a sociedade para o uso das tecnologias de informação e comunicação?

Nas atividades propostas neste estudo, para serem resolvidas com o uso do computador, os alunos tiveram a oportunidade de resolver problemas de uma forma diferente da que conheciam. Utilizaram o *software* Geogebra que proporcionou o estudo da trigonometria de uma forma dinâmica, possibilitando que uma construção geométrica seja movimentada, no seu todo, pela tela do computador, em diferentes posições, ou alterada de tamanho por meio de seus pontos. Isso nos permite pensar em uma forma matematicamente diferente do que se estivéssemos trabalhando com uma construção estática ou apenas falando dela, sem nenhum recurso visual.

As atividades com o programa Geogebra auxiliaram professores e educandos no processo de ensino e de aprendizagem, pela grande facilidade e versatilidade em construir e desconstruir conceitos, além de possibilitar que seus usuários criem animações e atividades divertidas (NOGUEIRA, 2015).

Essas atividades no computador foram propostas para integrarem a resolução de problemas e o lúdico, tornando o aprendizado mais contextualizado com o mundo tecnológico que cerca a escola.

2.2 Ludicidade no ensino da matemática

O ensino da matemática tem promovido, ao longo do tempo, uma série de discussões acerca de seus métodos, de sua função prática, de sua relevância na formação do cidadão crítico e reflexivo, além de vários questionamentos sobre os motivos pelos quais se deve estudar a matemática.

Surge, assim, a necessidade de proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos matemáticos. Para essa missão, o

professor é o principal convidado e é importante que seja capaz de transformar seu ensino, proporcionando aos estudantes a participação ativa nesse novo ambiente. A fim de motivá-los e envolvê-los, evitando uma educação rotineira e cansativa, o educador deve estar aberto à mudança e às diversas formas de ensinar, entre elas a lúdica (SANTOS, 2001).

Para Santa Marli Santos (2011, p. 12), não podemos limitar o ato de educar ao repasse de informações, faz-se necessário

oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida.

O lúdico pode oferecer essas ferramentas, pois possui aspectos de relevância para o aprendizado, tornando-o mais interessante e significativo para as crianças, para os jovens, ou mesmo para os adultos (SÁ; SILVA; BRAGA; SILVA, 2013; SÁ; NOGUEIRA; JESUS, 2017).

É por meio de atividades lúdicas e interativas que buscamos vivenciar a construção matemática e humanizar esta ciência, valorizando diversos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais em diferentes momentos históricos. Com relações estabelecidas entre a matemática e as outras ciências, podemos contribuir para que o seu ensino cumpra com sua responsabilidade social e, ainda, que possa transpor os muros da escola e aproximá-la da realidade dos estudantes (BRASIL, 1999; D'AMBROSIO, 2005; SANTOS, 2001).

3. Metodologia e desenvolvimento das atividades

3.1 Metodologia

Foi realizada uma investigação que abordava tendências da educação matemática, ludicidade, resolução de problemas e tecnologias da informação e comunicação como processos de mediação na aprendizagem em geral e, em especial, a matemática no ensino médio. Inicialmente, buscou-se compreendê-las em um estudo bibliográfico. Em uma segunda etapa, a pesquisa de campo e os temas foram analisados por meio da metodologia qualitativa, visto que essa abordagem mostra-se como uma opção para permitir compreender o fenômeno social. O investigador qualitativo procura descobrir fatos importantes, fazendo paralelo entre os indivíduos pesquisados e a cultura em que estão inseridos (LÜDKE; ANDRÉ, 2011).

Para o presente estudo, optamos pelos seguintes instrumentos de coleta de dados: 1) observação participante; 2) registro de campo; 3) entrevista semiestruturada; e 4) produções dos alunos (protocolos). E para realização das atividades propostas foi


Figura 1: Descrição do material entregue aos estudantes durante a atividade com o software Geogebra.

1. OBJETIVOS:









- ◆ Apresentar aos alunos as principais ferramentas e alguns comandos para que possam se familiarizar com o software GeoGebra;
- ◆ Realizar atividades com o software que explorem a trigonometria no triângulo retângulo.

2. INTERFACE (Tela inicial)

A interface do GeoGebra constitui-se de duas janelas, sendo estas uma da álgebra e uma da geometria, uma barra de menus, uma de ferramentas e um campo de entrada. As construções de objetos geométricos podem ser feitas através do campo de entrada ou através das ferramentas dispostas na parte superior da janela do software.



3. TABELA COM ALGUNS COMANDOS QUE IREMOS UTILIZAR


COMANDOS	IMAGENS	PROCEDIMENTOS
Mover		Selecione ou arraste um ou mais objetos.
Novo ponto		Clique na janela de visualização ou em um objeto.
Interseção de dois objetos		Selecione dois objetos ou clique diretamente na interseção.
Segmento definido por dois pontos		Selecione dois pontos.
Reta perpendicular		Selecione primeiro o ponto e, depois, uma reta (ou segmento, ou semirreta, ou vetor).
Distância, comprimento ou perímetro		Selecione dois pontos, um segmento, um polígono ou um círculo.
Exibir/esconder objeto		Selecione o objeto modelo e, em seguida, na(s) opção(m) pretendida(s).
Exibir/esconder rótulo		Selecione o objeto para exibir/esconder o seu rótulo.

Introdução da linguagem Latex (texto dinâmico) para melhorar a demonstração da razão seno para os dois triângulos:


Texto Latex 1 - $\frac{DF}{AF} = \frac{DF}{AF} = \frac{DF}{AF}$ [AF] = $\frac{DF}{AF}$ [DF] = $\frac{DF}{AF}$ [DF] = $\frac{DF}{AF}$
 Texto Latex 2 - $\frac{EG}{AG} = \frac{EG}{AG} = \frac{EG}{AG}$ [AG] = $\frac{EG}{AG}$ [EG] = $\frac{EG}{AG}$ [AG] = $\frac{EG}{AG}$
 Texto Latex 3 - $\sin(\alpha) = \frac{DF}{AF}$



Desafio 1: Utilizando as ferramentas do Geogebra e os conceitos das razões estudadas na aula passada, calcule a altura do prédio abaixo, sabendo-se que: (Não meça a altura do prédio antes de fazer o cálculo)



Desafio 2: Um fio foi esticado do topo de um prédio até a base de outro, formando um ângulo de 30° com o solo. Qual é o valor mais próximo da medida do comprimento do fio?



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

necessário um projetor multimídia, um *notebook* e um laboratório de informática contendo o *software* Geogebra, instalado de acordo com o número de máquinas compatível aos participantes. As atividades foram aplicadas após o professor regente apresentar em sala de aula as razões trigonométricas, com objetivo de trabalharmos a trigonometria utilizando o computador (BRAGA, 2014).

Os recursos utilizados proporcionaram aos educandos resolverem os problemas de forma lúdica e dinâmica, com participação ativa dos integrantes das duplas ou grupos, facilitando a comunicação e o debate entre os participantes.

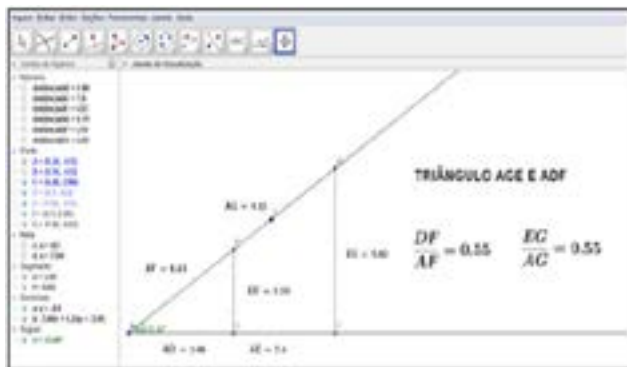
3.2 Primeiro dia (atividade 1)

Primeiramente foram apresentadas aos alunos as principais ferramentas e alguns comandos para que pudessem se familiarizar com o *software* Geogebra. Em seguida, iniciou-se a atividade, que foi desenvolvida no laboratório de informática com a participação dos estudantes pesquisados, da professora pesquisadora e da professora Cleia, responsável pelo laboratório. Nesse dia foram utilizados dois horários de 50 minutos (um de matemática e outro cedida pela professora de inglês) para aplicação da atividade. Os alunos trabalharam em um primeiro momento em dupla e depois em quarteto. Cada um recebeu uma apostila com as informações sobre o programa Geogebra (WIKI, 2013) e a proposta de atividade para ser desenvolvida (Fig. 1).

A atividade desenvolveu-se em três momentos:

1) Num primeiro momento, construção de dois triângulos, com a demonstração da razão seno, conforme a imagem a seguir (Fig. 2):

Figura 2 – Triângulo da razão seno.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Para esse momento, cada grupo de quatro alunos foi dividido em duas duplas. Dessa forma, cada grupo trabalhou em dois computadores e dialogaram em duplas. Após a organização da turma nos computadores e a entrega do roteiro da atividade para as duplas, a professora colaboradora apresentou o *software* Geogebra e os comandos que seriam utilizados na atividade do dia. Aos poucos, de acordo com os comandos, os

estudantes foram realizando a atividade proposta para as duas aulas: construção do triângulo e interpretação dos dados construídos, e da razão seno.

2) No segundo momento, ocorreu a introdução da linguagem *Latex*, permitindo aos educandos visualizarem a razão seno de maneira dinâmica para melhorar a demonstração para os dois triângulos. O *Latex* é uma linguagem para processamento de documentos que permite produzir saídas com qualidade tipográfica profissional; costumeiramente é utilizado para processamento de trabalhos científicos na área de ciências exatas, mas é versátil o bastante para ser utilizado em tipografia de teses, livros e brochuras (FEFERRAZ, 2014). Durante a atividade, solicitamos às duplas que registrassem suas conclusões e que fizessem uma pequena avaliação da experiência vivenciada durante essas duas horas aulas.

3) Para o terceiro momento, a atividade propôs aos grupos que fizessem a demonstração da razão cosseno e outra da razão tangente e no próximo encontro faríamos uma partilha do que seria realizado.

3.3 Segundo dia (atividade 2)

A atividade foi desenvolvida dando continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior. Novamente, tivemos o auxílio da professora Cleia, por ter conhecimento do programa Geogebra e do laboratório de informática. Foram utilizadas duas aulas, sendo uma de matemática e outra cedida pela professora de português.

Iniciamos os trabalhos com uma conversa sobre a tarefa de casa. A maioria disse não ter feito a tarefa por falta de tempo e de acesso à *internet*. Alguns tentaram fazer, mas tiveram dificuldade em relação ao uso das ferramentas, e outros conseguiram executar. Pedimos que escrevessem a experiência em uma folha. Vejamos o que a dupla seis relatou: "Fazer o cosseno e a tangente foi um pouco mais complicado que fazer o seno, porque surgiram dúvidas sobre como executar os comandos necessários para chegar às respostas" (MARIA e EDUARDA¹, alunas do 2º ano, 2013).

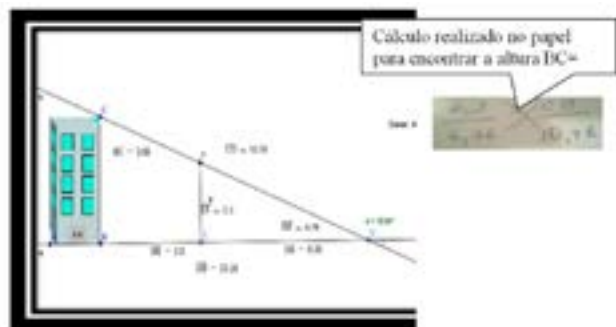
Em seguida, iniciamos a tarefa do dia. Solicitamos que pegassem a apostila entregue na aula anterior. Alguns tinham esquecido, então entregamos outra como empréstimo para realizarem a tarefa, que foi colocada como um desafio no sentido de aplicarem os conhecimentos da aula anterior sobre a razão seno. Após explicação sobre a tarefa do dia, foi dado tempo para trabalharem em dupla no sentido de encontrarem uma solução.

Durante alguns minutos não surgiu nenhuma dúvida, nem solução. Após aproximadamente dez minutos, alguns perguntaram sobre o que fazer. Muitos tinham esquecido as ferramentas apresentadas na aula anterior. Então foram orientados para lerem as orientações na apostila. A partir desse momento, foram surgindo alguns caminhos. Por exemplo: "Vou ter que fazer um triângulo retângulo, vou fazer uma reta na base, traçar uma perpendicular, marcar pontos, medir o ângulo agudo da base do triângulo, traçar segmentos, medir segmentos". E os conceitos foram surgindo. Muito interessante de se ver: uma chuva de contribuições. E outras perguntas surgiram:

- E agora o que vou fazer? Já fiz o triângulo grande. Tenho que fazer o pequeno também? Como na aula passada?
- Posso fazer uma regra de três? (A colega responde: “Não é regra de três. É... Como fala? Proporção?”).
- Não estou conseguindo fazer nada. Meu prédio sumiu.
- Meu computador travou.
- Acho que encontrei a resposta (chamando a professora).

Nesse momento foi feito um pequeno lembrete a respeito das orientações dadas na aula anterior. Em seguida, as duplas começaram a encontrar soluções. Os registros dessas soluções foram gravados e salvos no computador, mas as duplas também registraram suas tentativas e conclusões no papel, como mostra a figura a seguir (Fig. 3):

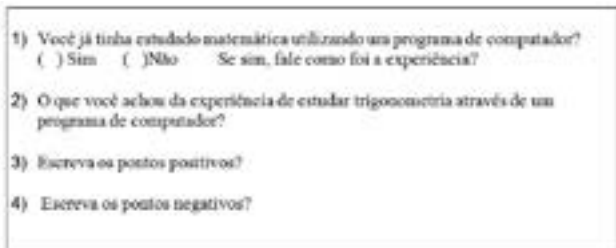
Figura 3 – Registro da resolução da dupla 1.



Fonte: arquivo pessoal dos pesquisadores.

Finalizamos a atividade com uma avaliação utilizando um questionário no *Google Drive* (Figura 4).

Figura 4 – Questionário de avaliação aplicado após a atividade com Geogebra.



Fonte: arquivo pessoal dos pesquisadores.

4. Da análise aos resultados

No momento das análises, observamos que havia pontos em comum nas estratégias de resolução dos alunos, como: utilização de registros convencionais; dificuldades relacionadas a conceitos básicos de conteúdos matemáticos do ensino fundamental, como as equações e as grandezas. A maioria das estratégias apresentadas nos protocolos dos estudantes pesquisados relacionava-se com a situação em que estão inseridos. No contexto de sala de aula, estão

habitados à metodologia de aulas expositivas e a resolverem listas de exercícios descontextualizados.

No entanto, embora apresentem dificuldades em relação a alguns conceitos matemáticos necessários para a resolução de problemas e atividades de trigonometria, os educandos enfrentaram o desafio e foram à busca de uma solução. Nessa busca, iniciaram um processo de expressar seu pensamento e seus conhecimentos utilizando, além de algoritmos, registros de diferentes naturezas: o desenho, a linguagem oral e a escrita.

Os registros mostraram que a maioria dos pesquisados depara-se com obstáculos no processo de conceitualização da trigonometria. Também revelam a dificuldade que têm na leitura e na interpretação de situações-problema, alertando-nos para a necessidade de fazermos uso da comunicação no processo de aprendizagem da matemática por meio da resolução de problemas. Com o diálogo aberto entre os colegas e com a pesquisadora, em vários momentos foi possível solucionar dúvidas em relação a conceitos de trigonometria, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o trabalho de grupo foi essencial. No diálogo com os colegas e com a turma em geral, o processo de aprendizagem foi facilitado. Percebemos que saíram de uma rotina de alunos passivos e despertaram para participação no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Rey (2005, p. 14) afirmou que “a comunicação será a via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses e contradições”.

Observamos que, durante o desenvolvimento das atividades lúdicas, os estudantes se divertiam e aprendiam enquanto tentavam encontrar as resoluções das questões. Isso pode ser comprovado em suas falas, ao fazerem seus registros de avaliação, após a realização das atividades, confirmando mudança de concepção em relação ao ensino da matemática e apontando o prazer de participar do seu processo de aprendizagem:

- 1) Nós, alunos do 2º ano D, dedicamos sincera gratidão ao *privilegio* de obter novos conhecimentos na matemática. Hoje, podemos *entender* as razões trigonométricas, seno, cosseno e tangente. Obrigada! Sucesso! (Giovana e Edna, 17 e 15 anos, 2013);
- 2) Quando temos aulas práticas, *facilita bastante o entendimento*. E a relação seno ficou de forma mais simples e de *fácil* entendimento (Pablo e José, 15 e 16 anos, 2013);
- 3) Usamos nossa *criatividade, entretenimento, descontração*, e não ficamos só escutando o professor falar (Carlos e Isabela, 16 e 16 anos, 2013);
- 4) Foi muito bom, foi uma experiência *diferente*, mas muito *agradável* (Igor e Renato, 16 e 16 anos, 2013);
- 5) Fez com que eu *interpretasse melhor* as questões de trigonometria, e racionasse melhor (Ana Clara, 17 anos, 2013);
- 6) *Maravilhosa*. Além de ter a oportunidade de obter novos conhecimentos, é *dinâmico* (Vitor e Augusto, 15 e 16 anos, 2013).

Sendo assim, o que no início da nossa pesquisa era considerado difícil, conforme depoimentos durante as entrevistas semiestruturadas, no decorrer da aplicação das atividades lúdicas e de resolução de problemas passou a ser considerado entendimento, interpretação, aprendizado, criatividade e relacionamento entre teoria e prática, enfim, possibilidade de obtenção de novos conhecimentos e dinamismo.

No entanto, podemos relatar que a intervenção por meio da resolução de problemas e atividades lúdicas não pode ser vista

como uma solução para as dificuldades com o ensino da matemática. Trata-se apenas de uma possibilidade, pois, embora a maioria dos participantes de nossa pesquisa tenha mudado sua concepção em relação à matemática a partir de nossa intervenção, constatamos algumas resistências, como mostraram os depoimentos nas avaliações a seguir: 1) Perdemos uma aula, desnecessário! (Cristina, 15 anos, 2013); 2) Difícil (Eduardo e Gabriel, 16 e 17 anos, 2013); e 3) Não tive aula. Chatíssimo (Ana Júlia, 17 anos, 2013).

Percebemos que é possível trabalhar com a metodologia de resolução de problemas e atividades lúdicas nos três momentos da sequência didática: “introdução, desenvolvimento e recapitulação ou aplicação” (VILA; CALLEJO, 2006, p. 164). Não é preciso privilegiar apenas um deles.

Os alunos somente serão capazes de resolver problemas e atividades de trigonometria se tiverem a oportunidade de aprender via resolução de problemas. Porém, para que isso ocorra, serão necessárias mudanças de paradigmas em relação ao ensino de matemática, principalmente por parte de nós professores. É importante que o objetivo geral de todos os professores dessa disciplina seja o de despertar no educando o ser matemático que pulsa nele.

5. Considerações finais

Os resultados de nossa pesquisa permitem apontar *algumas pistas de ação* para o uso da resolução de problemas e

atividades lúdicas nas aulas de matemática no ensino médio:

1) Muitos professores dizem que não é possível utilizar o lúdico no ensino médio, pois os alunos não valorizam. A pesquisa mostrou que é possível, e que os educandos gostaram e aprenderam por meio de atividades lúdicas. Uma possibilidade é trabalhar a resolução de problemas com o uso lúdico do computador;

2) A prática da resolução de problemas e atividades lúdicas como metodologia para o ensino da matemática no segundo ano do ensino médio é viável. Tanto para ser trabalhada nas aulas semanais da grade curricular da escola, como, também, no horário contrário às aulas, caso a escola ofereça educação integral, dependendo da organização de cada uma;

3) Para minimizar a dificuldade com o fator temporal, sugere-se a inserção da resolução de problemas e atividades lúdicas contextualizados na organização do trabalho escolar; e

4) Quando pensamos em utilizar a resolução de problemas e atividades lúdicas em uma turma de 40 alunos, a divisão em pequenos grupos é uma boa opção. Permite um ambiente de discussão, a comunicação em geral, o processo de reflexão sobre a resolução de problemas e o desenvolvimento da criatividade.

Constatamos, por tudo que foi pontuado, ao final desta pesquisa, que a resolução de problemas, por meio de atividades contribui para que o aluno adquira a competência de resolvê-los e exige do professor um processo de mediação diferente das tradicionais listas de exercícios repetitivos, sem significado e fora do contexto do estudante. ■

Nota

¹ Todos os nomes de estudantes mencionados neste trabalho são fictícios.

Referências bibliográficas

BRAGA, Maria Dalvirene. **Estratégias de alunos do 2º ano do ensino médio na resolução de problemas e atividades lúdicas de trigonometria contextualizados**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2014. 150 p. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16796>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Contextualização. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**. Brasília: MEC, SEF, 1999. p. 13, 34, 91-98, 262.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FEFERRAZ. **Aprenda Latex**. Disponível em: <<http://feferraz.net/br/latexlearn.html>>. Acesso em: 1 jan. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2011.

MILANI, Estela. A informática e a comunicação matemática. In: SMOLE, Katia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 175-200.

- NASCIMENTO, Karla Angélica Silva; NUNES, João Batista Carvalho. Formar é preciso: *software* educativo livre para o ensino de Geometria. In: NUNES, João Batista Carvalho; OLIVEIRA, Luisa Xavier. **Formação de professores para as tecnologias digitais: software** livre e educação a distância. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 39-52.
- NOGUEIRA, Cleia Alves. **Ensino de geometria**: concepções de professores e potencialidades de ambientes informatizados. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2015. 155 p. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18664>>. Acesso em: 29 abr. 2017.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informação. Tradução de Sandra Costa. Ed. revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- REY, Fernando Luis González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.
- SÁ, Antônio Villar Marques; NOGUEIRA, Cleia Alves; JESUS, Bárbara Ghesti. **Anais do II Encontro de Aprendizagem Lúdica**. 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23065>>. Acesso em: 29 abr. 2017.
- SÁ, Antônio Villar Marques; SILVA, Américo Junior Nunes; BRAGA, Maria Dalvirene; SILVA, Onã. **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013.
- SANTOS, Gilberto Lacerda. **Uma pesquisa longitudinal sobre professores e computadores**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 837-848, set./dez. 2011.
- SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **O lúdico na formação do educador**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- VILA, Antoni; CALLEJO, María Luz. **Matemática para aprender a pensar**: o papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- WIKI. **Manual do Geogebra**. Disponível em: <http://wiki.geogebra.org/pt/Manual:P%C3%A1gina_Principal>. Acesso em: 1 jan. 2013.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Liberdade: a premissa comum entre o jogo e o lúdico

 Antônio Villar Marques de Sá*
Virginia Perpétuo Guimarães Pin**

Resumo: A ludicidade e os jogos são usualmente associados, portanto há características inerentes a tais conceitos que devem ser observadas. Tanto a ludicidade quanto o jogo devem ser livres e espontâneos e não impostos aos indivíduos, o que pode se configurar como uma dificuldade no trabalho pedagógico. Este artigo busca responder à seguinte questão: “como trabalhar com jogos em sala sem interferir na liberdade de escolha do aluno?”, e tem como objetivo buscar meios de estimular o desejo do aluno pelo jogo, de forma lúdica, para que este faça a opção de jogar, não sendo obrigado a isto. Esta pesquisa foi realizada com alunos do 2º período da educação infantil e sua base foi o desenvolvimento de jogos, observando a relação dos alunos com estes. Para isso, foram utilizados os Jogos: da Velha, da Memória, Cara a Cara, Mancala e Pontinhos. Os conceitos centrais estudados foram o de ludicidade e de jogo.

Palavras-chave: Jogos. Ludicidade. Educação infantil. Liberdade.

* Antônio Villar Marques de Sá é doutor em Ciências da Educação pela Université de Paris X - Nanterre (França), graduado em Matemática pela UnB. Realizou pós-doutorado em Edição Científica na Unesco de Paris. Professor Associado 4 da Faculdade de Educação da UnB. Pesquisador Líder do Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (CNPq / UnB). Contato: villar@unb.br.

** Virginia Perpétuo Guimarães Pin é graduada em Pedagogia (2008/2011), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Brasília (2011/2013), e mestre em Educação Lúdica na Universidade de Brasília (2016). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atua na cidade de Sobradinho, DF. É pesquisadora membro do Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (CNPq / UnB). Contato: virginia.perg@gmail.com.

1. Introdução

Quando se fala em ludicidade, especialmente no ambiente escolar, logo vem à mente a utilização de jogos com os alunos. Tais atividades são usualmente associadas à ludicidade e o que se imagina é que apenas a inclusão de um jogo no planejamento escolar é suficiente para se tornar a aula lúdica. Porém, o desenvolvimento e manutenção da ludicidade não ocorrem de forma tão simplificada, pois há características inerentes ao lúdico e ao jogo que podem ser desprezadas dependendo da forma como a atividade é conduzida.

Estudando-se profundamente o tema da ludicidade depara-se com a noção de que esta é subjetiva e está ligada ao sentimento de prazer, bem como ao desejo do indivíduo de interagir com uma pessoa, atividade ou objeto. É um conceito subjetivo e que não pode ser imposto, mas deve ser estimulado. Tal noção é fundamentada nos estudos de Macedo (2005), Petty e Passos (2005) e Negrine (2001).

Também ao analisar a definição de jogo proposta por alguns autores, como Huizinga (2007), Caillois (1967), Piaget (1990) e Muniz (2010), percebemos a necessidade de esta atividade ser livre. Desta forma, tanto a ludicidade quanto o jogo devem ser espontâneos e não impostos aos indivíduos.

Assim, nos deparamos com um problema ao inserir estes elementos em sala de aula, visto que muitas vezes os alunos precisam ser obrigados pelo professor a desenvolver alguma atividade proposta. Existe a necessidade de refletir sobre como introduzir o jogo em sala de aula e conduzir a aula de forma que o aluno tenha a liberdade de escolha, estimulando a espontaneidade da atividade e desenvolvendo, assim, um momento realmente lúdico.

Salientando-se que, sem o fator “liberdade”, não é possível afirmar que se está desenvolvendo um jogo ou que a aula ministrada está sendo um momento lúdico, surge, então, a questão que esta pesquisa busca responder: como trabalhar com jogos em sala sem interferir na liberdade de escolha do aluno?

Esta pesquisa tem, desta forma, o objetivo de buscar meios de estimular o desejo do aluno pelo jogo, para que este faça a opção de jogar, não sendo obrigado a isto, promovendo a ludicidade.

2. Ludicidade

O conceito de ludicidade é usualmente associado aos jogos e brincadeiras, porém, apesar de serem formas de expressão do lúdico, não se restringe a estes. A ludicidade pode estar presente em qualquer objeto, atividade, momento ou relação, pois não é uma característica inerente ao objeto, sendo que mesmo um jogo ou brincadeira pode deixar de ser lúdico de acordo com o momento em que se insere.

O lúdico é um conceito subjetivo. Não se prende a um objeto, pessoa ou atividade, mas está na relação de cada indivíduo com estes elementos. De acordo com Macedo, Petty e Passos (2005, p. 18):

O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir.

O prazer funcional explica porque as atividades são realizadas não apenas como meio para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmas (ler pelo prazer de ler ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição.

Desta forma, a ludicidade pode estar presente em qualquer lugar, pois ela se relaciona ao sentimento provocado no indivíduo. A ludicidade desperta o prazer da atividade, e faz com que a pessoa deseje repeti-la. Este sentimento, o espírito lúdico, deve ser desenvolvido com relação ao estudo, à aprendizagem. É necessário despertar no aluno o prazer de aprender.

Negrine (2001) demonstrou concordar com o conceito de ludicidade aqui defendido quando relaciona tal conceito ao lazer, percebendo e destacando sua presença nos tempos livres. Fica claro que o autor também percebe a ludicidade como algo prazeroso, espontâneo e subjetivo. O mesmo autor evidenciou que a ludicidade é indispensável à vida humana, pois promove a melhoria da qualidade de vida e cita que a atividade lúdica “deve ser pensada a partir de aspectos subjetivos, interiores, que retratem emoções, afetos, bem-estar” (p. 35).

Percebendo a ludicidade como algo inerente ao indivíduo e como um momento de lazer e prazer, no qual a atividade é encarada de forma espontânea, bem como sua importância para o desenvolvimento humano em diferentes níveis, fica clara a necessidade de as instituições de ensino incorporarem este conceito a suas rotinas, e de trabalharem buscando desenvolver o espírito lúdico.

Para Negrine (2001), é claro o valor da atividade lúdica para a aprendizagem uma vez que considera que esta é capaz de favorecer a aproximação das pessoas na realização das atividades, de promover uma melhor compreensão entre estas pessoas e de promover o crescimento individual, resultando em um desenvolvimento de todo o grupo.

É importante também considerar que, apesar de a ludicidade ser natural para o indivíduo, em especial na infância, a criança não nasce sabendo brincar. É necessário promover sua interação com o brinquedo, com o jogo e com outras pessoas para que possa desenvolver esta habilidade. A criança deve ter contato com brinquedos e jogos, além de explorá-los. Devem também ter a oportunidade de observar outras crianças jogando e interagir com elas, podendo assim descobrir como brincar, jogar e aprender novos jogos e brincadeiras. A intervenção do professor também é importante neste momento, pois este pode ensinar atividades aos seus alunos e promover tal interação (SOMMERHALDER e ALVES, 2011).

Assim, percebe-se que o comportamento lúdico é um comportamento adquirido a partir das influências do meio, e é produto de uma cultura lúdica. Negrine (2001) cita que o comportamento lúdico sempre se relaciona a alguma atividade, individual ou coletiva, sendo necessário tempo para este desenvolvimento.

Desta forma, para o desenvolvimento de uma cultura lúdica em sala, possibilitando que os alunos apresentem um espírito lúdico, é importante promover momentos de contato com diferentes materiais. A ludicidade pode ser expressa de diversas formas, porém alguns objetos auxiliam este processo. Kishimoto (2000) destaca dois tipos de materiais lúdicos: os jogos e os brinquedos.

O brinquedo se relaciona ao brincar, uma atividade mais livre, com regras flexíveis, mesmo contendo normas pré-estabelecidas. O formato do brincar, da brincadeira e a utilidade do brinquedo são definidos pelo indivíduo e podem ser modificados ao longo da atividade.

O jogo, diferente do brincar, é uma atividade com estrutura fixa, com regras que devem ser seguidas até o final. O jogo necessita desta estrutura para acontecer. As regras são definidas antes da atividade e não há possibilidade de modificá-las, a não ser que seja de comum acordo entre todos os jogadores.

Para a presente pesquisa, os jogos serão utilizados como instrumentos de expressão lúdica, buscando desenvolver, com o auxílio destes, o espírito lúdico dos alunos.

3. Jogos: instrumentos de expressão lúdica

O jogo é um instrumento que possibilita o desenvolvimento do espírito lúdico, e é um aliado do professor em sala, pois, além de ter o poder de divertir os alunos, este desenvolve a aprendizagem. Utilizando jogos em sala de aula, o professor poderá tornar lúdica a sua aula e a aprendizagem de seus alunos.

Piaget (*apud* CHIAROTTINO, 2010) coloca que o jogo é um meio poderoso para a aprendizagem, pois favorece o intercâmbio entre pensamento e a realidade, e estimula a troca de ideias, a elaboração de hipóteses, a experimentação e o teste da realidade, contribuindo no desenvolvimento cognitivo do aluno. Para Muniz (2010) o jogo possibilita à criança manifestar os seus sentimentos e seu pensar, explorar seu meio físico, social e cultural, se comunicar e manter uma relação entre o real e o imaginário.

O jogo deve ser livre e voluntário, a pessoa tem que querer jogar, deve gostar de jogar. Ele expressa uma fuga da vida real, não se constituindo como realidade, mas sim fantasia. Esta distinção entre jogo e realidade ocorre pelo tempo espaço que ocupa, sendo que o jogo é limitado temporariamente e fisicamente. Esta atividade é composta também de tensão e regras, o que o torna capaz de absorver totalmente o jogador. O jogo é capaz ainda de formar grupos sociais, havendo, por exemplo, grupos formados por praticantes de determinado jogo (HUIZINGA, 2007).

Caillois (*apud* MUNIZ, 2010) também propõe elementos necessários para que uma atividade seja considerada um jogo. São eles: ser livre, improdutiva, regrada, simuladora da realidade e ter tempo e espaço próprios. Com relação às pesquisas de Caillois e Brougère, Muniz elencou outros elementos necessários ao jogo: regras, jogadores, base simbólica e enfrentamento de riscos.

Piaget (1990) também estabelece critérios para classificar o jogo. Segundo este autor, o jogo apresenta três critérios: 1) encontra sua finalidade em si mesmo; 2) é espontâneo; 3) é uma atividade pelo prazer, não tem um resultado útil.

Assim, o autor aproxima o sentido de jogo do conceito de ludicidade proposto anteriormente, considerando que o jogo é uma atividade espontânea, que desperta o prazer funcional, fazendo com que a finalidade da atividade se encerre em si mesma. É importante destacar que, o fato de o autor considerar que o jogo não tem resultado útil não significa que esta seja uma atividade “inútil” em todos os níveis. Ela não tem

resultado útil prático, não produz recursos. Mas o jogo tem um resultado útil quando se considera o desenvolvimento do indivíduo que joga.

O autor também destaca que, apesar de o jogo ser considerado desinteressado, por muitos, de certa forma, em algum momento, todo jogo é altamente interessado, uma vez que, enquanto o jogador está inserido neste, tem grande empenho no resultado e na finalização da atividade com vitória.

4. Descrição da pesquisa

A pesquisa aqui relatada ocorreu no decorrer do primeiro semestre do ano de 2016 em uma escola pública de educação infantil. Foram sujeitos desta uma turma de 2º período composta por 14 alunos com idade aproximada de cinco anos. A turma foi selecionada em uma escola onde a pesquisadora já havia atuado e a proposta foi bem acolhida pela direção, professora e pais dos alunos envolvidos.

A turma selecionada para a pesquisa era composta de 14 alunos regulares, sendo uma turma de inclusão. Continha oito meninas e seis meninos, dentre estes um aluno com necessidades educacionais especiais (ANEE). Os alunos tinham cinco anos de idades completos na data da pesquisa, e a maior parte destes era oriunda da turma do ano anterior, sendo que já conheciam os colegas, a professora e a pesquisadora. Tratava-se de uma turma tranquila e participativa, que apresentava um bom relacionamento entre pares e com a professora.

No decorrer de dois meses letivos, foram trabalhados jogos com os alunos, desenvolvidos duas vezes por semana, em momentos com duração aproximada de uma hora.

Importante salientar que a identidade e a privacidade dos alunos foram asseguradas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Ao descrever as atividades desenvolvidas, durante a pesquisa, foram utilizados nomes fictícios. Os nomes foram selecionados mantendo o gênero do aluno em questão. Os responsáveis de todos os alunos participantes da pesquisa assinaram o TCLE concordando com o desenvolvimento desta.

4.1 Jogos utilizados na pesquisa

A partir das análises e pesquisas realizadas, foram selecionados 5 jogos para serem desenvolvidos nas aulas: Jogo da Velha, Cara a Cara, Jogo da Memória, Mancala e Pontinhos. Tais jogos foram escolhidos com o objetivo de promover o desenvolvimento do raciocínio lógico e a competição entre os alunos, sem focar em conteúdos específicos.

Os materiais disponibilizados para os alunos foram adaptados e confeccionados pela pesquisadora para atender às necessidades e características da faixa etária escolhida. Para cada jogo foi confeccionada uma versão em tamanho grande para desenvolver com a turma toda em conjunto no primeiro momento e versões menores para que os alunos pudessem jogar em grupos. Os jogos foram confeccionados com apelo infantil, estimulando o interesse dos alunos.

O Jogo da Velha (Figura 1) é composto por um tabuleiro com três linhas e três colunas e jogado entre dois competidores. Cada competidor escolhe uma marcação e na sua vez sinaliza uma das casas do tabuleiro com a marcação escolhida. O

objetivo é completar uma linha com três marcações na diagonal, horizontal ou vertical. O jogador que conseguir completar primeiro uma linha é o vencedor. Caso o jogo encerre sem que nenhum dos participantes consiga concluir a linha, o resultado é considerado empate.

O Jogo da Memória (Figura 2) é composto por dez pares de imagem iguais ou que se complementam. As imagens são embaralhadas e dispostas inicialmente com a face para cima para que os jogadores observem a sua localização. Depois, as cartas serão viradas com a face para baixo e cada jogador, na sua vez, deverá escolher um par de cartas. Caso encontre um par correto de cartas, ele as mantém e repete a jogada. Se não formarem um par, ele passa a vez para o jogador seguinte. Quando o último par de cartas for virado o jogo é finalizado. Vence o jogador que tiver conseguido mais pares.

O jogo Cara a Cara¹ (Figura 3) é para dois participantes ou equipes e é composto por dois quadros com diversas imagens de personagens com diferentes características. Cada jogador, na sua vez, deverá selecionar uma das imagens sem que o seu adversário veja. Os participantes deverão, então, tentar descobrir qual é o personagem escolhido

pelo adversário fazendo, alternadamente, questões com respostas SIM e NÃO.

O Mancala é desenvolvido em um tabuleiro com 14 espaços, denominados cavas, e utilizando 48 sementes. Há, para cada jogador, seis cavas pequenas e um grande, sendo que o jogo ocorre nas menores e a maior é utilizada para armazenamento das sementes de cada jogador (Figura 4). Para iniciar o jogo, são colocadas quatro sementes em cada cava e cada jogador escolhe um lado do tabuleiro para jogar, ficando também com a cava maior que está posicionada a sua direita, onde serão guardadas suas sementes. Cada um em sua vez deverá escolher uma das cavas, recolher as sementes que estão nesta e distribuí-las pelos espaços seguintes, colocando uma semente em cada cava seguindo o sentido horário. O objetivo deste jogo é juntar o maior número de sementes.

Para o jogo Pontinhos é necessário um tabuleiro composto por pontos dispostos em linhas e colunas. Pode ser jogado por dois ou mais times ou competidores e tem o objetivo de formar quadrados antes de seu adversário. A cada jogada o competidor traça uma linha ligando dois pontos dispostos, sendo que, ao fechar um quadrado, ele o marca com uma letra ou símbolo

Figura 1: Jogo da Velha.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2016).

Figura 3: Jogo Cara a Cara.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2016).

Figura 2: Jogo da Memória.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2016).

Figura 4: Jogo Mancala.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2016).

Figura 5: Jogo Pontinhos.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2016).

e pode jogar novamente, o que possibilita a marcação de muitos pontos em apenas uma jogada. O jogo termina quando todos os pontos são ligados e vence aquele participante que tiver mais quadrados. O tabuleiro deste jogo pode ser confeccionado com qualquer quantidade de pontos. Para esta pesquisa foram utilizados dois tamanhos de tabuleiro: 4x4 e 5x5 (Figura 5).

4.2 Aplicação dos jogos

A proposta era desenvolver os jogos selecionados no decorrer de cinco aulas, sendo que caso um jogo não fosse bem aceito pela turma este seria encerrado, começando o jogo seguinte. Inicialmente seria utilizada uma versão maior do jogo para apresentar as regras para a turma e posteriormente os alunos teriam oportunidade de jogar com seus colegas em versões menores do jogo.

O primeiro jogo desenvolvido foi o da Velha. A pesquisadora solicitou aos alunos que se sentassem em rodinha no centro da sala e explicou o que aconteceria. A recepção dos alunos ao jogo e à professora foi muito boa. Eles demonstraram estar ansiosos e empolgados com a atividade. Apenas dois alunos relataram conhecer o jogo.

Após explicar as regras, os alunos sugeriram uma competição meninos contra meninas. Ao jogar, os alunos inicialmente colocavam as peças aleatoriamente. No decorrer das aulas, os alunos passaram a refletir mais antes de cada jogada, mas focavam apenas em um objetivo: vencer o jogo ou atrapalhar o adversário.

Foi possível perceber, desde a primeira aula, que, além de explorar as regras do jogo proposto, seria necessário trabalhar a relação dos estudantes com os jogos de forma geral. Os alunos não conseguiam esperar sua vez de jogar e queriam fazer duas ou mais jogadas em sequência. Também não demonstravam cuidado ao manusear o jogo. Mas, o principal era que os alunos precisavam aprender a lidar tanto com a vitória quanto com a derrota, pois se mostravam revoltados quando perdiam, brigando com o último jogador do time a fazer uma jogada, ou caçoavam os demais colegas quando venciam.

No decorrer das aulas, apenas uma aluna não quis jogar, a Sara, na terceira aula. Conforme a proposta de estimular a liberdade, a aluna ficou livre para interromper a atividade e retomar quando quisesse. Nas demais aulas esta aluna se divertiu jogando novamente.

Após as regras serem apresentadas aos alunos com a versão grande do jogo, estes formavam duplas para jogar a versão menor. A pesquisadora decidiu apenas observar o jogo dos alunos neste momento, retornando ao grande grupo com o jogo maior para intervir e relembrar as regras necessárias. Esta proposta foi seguida na aplicação de todos os jogos.

Após concluir o Jogo da Velha, foi apresentado o Jogo da Memória. Foi possível perceber no desenvolvimento deste jogo que os alunos já estavam mais habituados à sequência das jogadas e esperavam sua vez de jogar. Também compreenderam com mais facilidade a dinâmica e as regras da atividade, sendo que quase todos os alunos jogavam da forma correta, virando apenas duas cartas em cada momento e jogando novamente apenas quando encontravam um par. Apenas os alunos Mônica e Marcelo apresentaram dificuldade em compreender esta dinâmica. Na primeira aula, Mônica tentava olhar as cartas antes de virar, levantando um pouco do chão para olhar por baixo e Marcelo queria virar as cartas até encontrar o par correto, porém, já na segunda aula, jogavam conforme as regras. Nesta atividade, os alunos expressaram a preferência de jogar com toda a turma, sendo que a versão maior foi mais explorada do que o planejado para atender à vontade das crianças.

O jogo seguinte foi o Cara a Cara, desenvolvido seguindo a proposta dos anteriores. Dentre os alunos, nenhum conhecia o jogo e todos ficaram empolgados quando viram o material, além de ansiosos por sua vez de participar.

Inicialmente, os alunos jogaram apenas com um tabuleiro, sendo que o original é realizado com um tabuleiro para cada jogador e, ao invés de os alunos fazerem as perguntas, a pesquisadora apresentou as dicas para descobrirem o personagem. Com o desenvolvimento das aulas, as demais regras foram acrescentadas, até que ao final os alunos já eram capazes de jogar com dois tabuleiros simultaneamente e criando suas perguntas.

O terceiro jogo desenvolvido foi o Mancal, introduzido aos alunos contando sua origem. Nenhum aluno conhecia o jogo, e todos tiveram dificuldade de aprender e de lembrar o nome. Como se trata de um jogo complexo, a pesquisadora decidiu na primeira aula apresentar apenas suas regras básicas: a configuração inicial, como deveria ser movimentado, como seria finalizado e quem seria o vencedor. As demais regras deveriam ser adicionadas quando os alunos dominassem as propostas. Quando o jogo foi apresentado os alunos ficaram empolgados, porém este se estendeu muito e os alunos foram mostrando desinteresse. Ao final, os alunos não estavam mais interessados em saber quem foi o vencedor ou o resultado, além disso, algumas crianças já haviam saído da rodinha. Na primeira aula não foi possível repetir o jogo por causa do tempo tomado e do desinteresse dos alunos. Também foi possível perceber que os alunos não haviam compreendido as regras. Por causa da dificuldade dos alunos, ficou decidido que, para as aulas seguintes, o jogo deveria ser reduzido.

Na segunda aula, o jogo utilizado tinha seis cavas com três sementes em cada. A aula foi introduzida com a turma toda, alternando os alunos nas jogadas, porém, quando a pesquisadora entregou os jogos para desenvolver em duplas, ficou claro que eles ainda não haviam entendido totalmente as regras, pois não colocavam a quantidade certa de sementes nas

casas e pareciam não saber o sentido da distribuição destas. A maior parte das duplas entregou o jogo antes do fim da aula e não quis mais participar. Então, os jogos foram recolhidos e foi solicitado aos alunos que se sentassem novamente em rodinha, para serem questionados se queriam este jogo novamente. Apenas os alunos Lara e Sérgio se mostraram interessados. Seguindo a proposta de manter a liberdade dos alunos, o jogo Mancala foi encerrado e substituído pelo Pontinhos.

Para o desenvolvimento do jogo Pontinhos, a pesquisadora solicitou que os alunos se sentassem em suas cadeiras no centro da sala, considerando, a partir das experiências anteriores, que eles ficariam mais confortáveis do que sentados no chão. O tabuleiro do jogo foi fixado no quadro branco. O jogo foi introduzido com um tabuleiro de 4x4, sendo apresentadas suas regras. Como o Pontinhos é um jogo mais dinâmico e os alunos já apresentavam mais facilidade com o desenvolvimento dos jogos, o grupo foi capaz de compreender suas regras com facilidade. Com o desenvolvimento deste jogo, foi possível perceber a evolução dos alunos tanto cognitiva, pois aprenderam um jogo novo com mais facilidade do que anteriormente, quanto no comportamento, pois os alunos conduziam as jogadas, a vitória era comemorada sem provocações e a derrota aceita com mais tranquilidade. Posteriormente, o tabuleiro foi ampliado, visto que os alunos conseguiram dominar as regras do jogo.

A última aula foi ministrada no dia 28 de junho. Nesta aula, todos os jogos foram disponibilizados aos alunos, que puderam escolher quais gostariam de jogar e trocar quantas vezes desejassem. Os jogos foram apresentados novamente e os alunos se dividiram em duplas para jogar. Dentre os jogos, o mais escolhido foi o Pontinhos, escolhido por seis das sete duplas. O jogo Cara a Cara foi escolhido cinco vezes, o Jogo da Memória, o Jogo da Velha e o Mancala foram escolhidos três vezes. Ao entregar os jogos, os alunos queriam brincar com a versão grande e se mostravam desapontados ao receber as versões menores.

Para concluir a aula e o projeto, foi solicitado aos alunos que se sentassem em rodinha. Junto com a pesquisadora, os alunos conversaram sobre as aulas. Eles relataram ter apreciado as aulas e disseram que gostariam que houvesse mais jogos. O aluno Diego relatou que o mais legal era quando os meninos ganhavam das meninas, demonstrando o poder que a competição tem de estimular o jogo.

5. Conclusões

Com base nos dados coletados, foi possível analisar que as atividades propostas se constituíram como uma ferramenta lúdica a partir da observação do comportamento dos alunos. Reforçando que a ideia de ludicidade está relacionada ao prazer que a atividade proporciona e ao desejo de repeti-la. Foi possível concluir que o jogo despertou sentimento de prazer nos alunos.

A pesquisadora foi recebida pelos alunos com muito entusiasmo, o que se manteve no decorrer de toda a pesquisa. Quando a pesquisadora apresentava os jogos aos alunos, nenhum deles reclamava de ter que sentar na rodinha ou demorava. A proposta inicial era deixar os alunos à vontade para interagir. Na maioria das aulas as crianças discutiam para ser o primeiro jogador e reclamavam quando a pesquisadora pedia para recolher os materiais.

Os alunos demonstraram boa relação com os jogos individuais e sempre que um jogo era anunciado os alunos cobravam a versão reduzida e gostavam de jogar com os colegas. Na última aula fica claro o gosto dos alunos pelos jogos. Todos participaram mais de uma vez e pediram que a aula prosseguisse quando a pesquisadora a estava encerrando.

Quase todos os momentos da pesquisa despertaram nos alunos o espírito lúdico. Porém, percebe-se que o desenvolvimento de um jogo que estava além da capacidade dos alunos, o jogo Mancala, não foi capaz de prender a atenção das crianças, que se cansaram e não quiseram retomá-lo na aula seguinte. A partir deste relato, pode-se concluir que uma característica importante para que o jogo seja considerado lúdico é estar adequado ao nível de desenvolvimento do jogador. O profissional que pretende trabalhar com este tipo de material deve estar disposto a analisar as reações dos seus alunos. Ressalta-se que a imposição da atividade não condiz com a ludicidade. A possibilidade de os alunos experimentarem um jogo novo e opinarem sobre este, solicitando a sua mudança, também pode ser vista como característica lúdica. O material apresentado no jogo Mancala despertou o interesse dos alunos, que desejaram interagir com ele. Contudo, no momento em que a atividade se tornou maçante, as crianças puderam optar por não mais realizá-la.

Também houve momentos em que os alunos se recusaram a continuar jogando, porém em 23 aulas ministradas, isto ocorreu apenas em duas ocasiões distintas e com dois alunos, a aluna Sandra e o aluno Diego. Ambos retomaram o jogo no mesmo dia, de maneira espontânea.

Com base nas observações das relações dos alunos e suas reações, ficou claro que os jogos propostos foram capazes de despertar o espírito lúdico na turma do 2º período da educação infantil. Apesar da pesquisadora não obrigar os alunos a jogarem, todos se mostraram ansiosos para o início das aulas e, houve poucas incidências de alunos que se recusaram a participar, demonstrando a espontaneidade essencial para os jogos e para a ludicidade. O prazer pela repetição também foi percebido; pois, os alunos jogavam repetidas vezes e em diversos momentos pediam para a aula prosseguir.

O relato da professora também demonstrou a expressão lúdica dos alunos. Ao responder sobre a reação dos alunos com relação aos jogos propostos, a professora disse: “eles comentaram sobre os jogos e aguardavam ansiosos a chegada da pesquisadora. Eles reagiram de maneira positiva, amavam os dias em que aconteciam os jogos. Foi uma experiência prazerosa”. A partir das observações e relatos da professora é possível perceber que os alunos demonstravam gosto pelos jogos e pelas aulas, expressando ansiedade e entusiasmo enquanto aguardavam seu início. Tal fato também deixou claro o desejo de repetição dos jogos, visto que o sentimento permanecia, mesmo com sua retomada dos jogos.

Assim, é possível afirmar que os jogos propostos se constituíram como uma ferramenta lúdica, pois os alunos o consideraram não uma tarefa escolar, mas sim um momento de diversão, pelo qual aguardavam ansiosamente a cada semana e participavam de forma espontânea, tendo a possibilidade de explorar e opinar sobre as atividades propostas.

O objetivo desta pesquisa foi verificar se é possível trabalhar

com o jogo em sala de aula sem desvincular a atividade da liberdade; característica essencial para o jogo e para a ludicidade.

Verificou-se então, que é possível promover um jogo livre e lúdico, mesmo com um grande grupo de crianças, se alguns fatores forem levados em consideração. Identificou-se com esta pesquisa que a curiosidade, a adequação do material, o estímulo à competição e o desenvolvimento de um ambiente propício para o jogo e do hábito de jogar podem auxiliar a trabalhar a atividade de forma livre e lúdica no ambiente escolar.

Os alunos sabiam quando um jogo se encerraria e iniciaria um novo, mas não tinham a informação de qual seria a atividade seguinte, estimulando assim a curiosidade dos alunos, que ficavam ansiosos para o início da aula. Também a adequação do material aos alunos foi de grande importância. O material atrativo e vistoso despertava o interesse dos alunos, que desejavam interagir com este.

Um grande estímulo ao desenvolvimento do jogo é a competição. Esta provocava os alunos fazendo com que eles desejassem repetir o jogo, ora por terem perdido a partida e desejarem mudar o resultado e ora para se manterem como campeões. Porém, é importante salientar que os alunos devem ser orientados sobre como agir na vitória e na derrota, bem como sobre o valor da competição em si, pois se a criança não souber lidar com o resultado pode se chatear ou provocar outros alunos, impossibilitando assim o sentimento de prazer provocado pelo jogo.

Para isso, deve-se criar um ambiente propício para o jogo, bem como desenvolver, nos estudantes, o hábito de jogar. Estes fatores também auxiliam na manutenção da diversão da atividade, assim como na compreensão de futuros jogos.

Outro fator de grande importância é a atividade estar

adequada ao nível do jogador. Um jogo fácil demais ou muito difícil poderá desestimular o jogador, que não mais desejará jogar.

Por fim, mesmo seguindo-se todos os fatores aqui propostos, é importante dar ao aluno a liberdade de escolha. O professor deve ter consciência de que a atividade planejada pode não despertar o interesse dos seus estudantes e ter a humildade de encerrá-la ou substituí-la, pois obrigar a criança a desenvolvê-la de qualquer maneira além de ir de encontro com a definição de jogo e a proposta da ludicidade, pode dificultar o desenvolvimento esperado pelo profissional. Criar uma relação de diálogo e confiança com os alunos poderá auxiliar neste ponto.

Desta forma, esta pesquisa conclui que é possível promover a liberdade e o prazer pela atividade dentro de sala de aula, desde que o profissional da educação esteja disposto a dispensar tempo no planejamento da atividade e a abrir espaço para que seus alunos possam expressar suas opiniões, além de apresentar sensibilidade às suas demandas. Desta forma a atividade será de maior qualidade e a ludicidade realmente terá lugar dentro da sala de aula, promovendo assim um ambiente acolhedor e prazeroso.

A ludicidade tem a possibilidade de despertar o prazer do aluno pela aprendizagem. Por meio desta pesquisa, pode-se comprovar que não há necessidade de um ambiente rígido e impositor para que o aluno se desenvolva, sendo mais significativo e duradouro o conhecimento e desenvolvimento adquiridos por opção do sujeito. Promover o prazer de aprender deve ser a meta de todo profissional da educação, pois quando o aluno perceber o quão prazeroso pode ser o processo de aprendizagem, ele o buscará por si só. Neste processo, o professor deve se constituir como mediador, aquele que apresenta aos alunos elementos que o auxiliarão nesta jornada, possibilitando assim o desenvolvimento integral do indivíduo. ■

Notas

¹ O Cara a Cara foi desenvolvido com base em regras de um jogo atualmente comercializado, disponível para consulta através do endereço <http://www.estrela.com.br/brinquedo/cara-a-cara/>. Suas regras e formato foram adaptados para atender aos alunos da faixa etária selecionada pela pesquisa.

Referências bibliográficas

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Em: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Trad.: José Garces Palha. Lisboa: Cotovia, 1967.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. Piaget segundo seus próprios argumentos. In: **Psicologia USP**. São Paulo. v. 21, n.1. São Paulo, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Trad.: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos**: o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e jogar**: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NEGRINE, Airton. A ludicidade como ciência. Em: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **A ludicidade como ciência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ **Relações curriculares e sociais nos jogos digitais adaptados para o estudante com deficiência visual no Dosvox**

 Wesley Pereira da Silva*

Resumo: Esta investigação teve como objetivo o estudo dos jogos digitais adaptados para estudantes com deficiência visual. A pesquisa consistiu no estudo da interação entre o estudante e os jogos digitais adaptados presentes no sistema Dosvox e no programa Jogavox. Os participantes da pesquisa foram seis alunos com deficiência visual do terceiro ano do Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. Três dos estudantes tinham baixa-visão e três tinham cegueira total. Como instrumentos de pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada, o diário de bordo e gravações da tela do computador e dos rostos dos participantes da pesquisa com o *software* Camtasia Studio. As informações coletadas foram agrupadas e organizadas em categorias. As relações curriculares e sociais foram evidenciados na fala dos estudantes. As informações coletadas revelaram que tais aspectos estiveram presentes na interação com o jogo digital adaptado.

Palavras-chave: Deficiência visual. Dosvox. Jogavox. Relações curriculares. Relações sociais.

* Wesley Pereira da Silva é bacharel e licenciado em Química pela Universidade de Brasília – UnB, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB e professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2010. Contato: wesleynh3@gmail.com.

Introdução¹

Assuntos relacionados com a inclusão da pessoa com necessidades especiais estão sendo levantados por profissionais de diversas áreas do conhecimento. No ambiente escolar a discussão sobre a inclusão é colocada em pauta desde os primeiros dias da vida escolar do educando. Neste ambiente, o aluno com necessidades educacionais especiais (ANEEs) necessita de adaptações para que as suas dificuldades escolares sejam diminuídas ou desapareçam. Tais adaptações não são fáceis de serem pensadas e executadas, pois em muitos casos, são adaptações únicas e pontuais para cada situação.

As atividades adaptadas estão vinculadas às dificuldades dos alunos, e voltadas para o aprendizado dos conceitos trabalhados em salas de aula. Em alguns casos, são atividades adaptadas muito próximas das atividades tradicionais que são trabalhadas no cotidiano da sala de aula.

Levando em consideração a dificuldade e o tempo gasto para a elaboração de uma atividade adaptada, é de se entender que sejam construídas atividades objetivas e sem recursos lúdicos que possam criar condições diferentes daquelas disponíveis na sala de aula regular.

A ausência de recursos lúdicos nas atividades adaptadas não cria condições motivadoras para os ANNEs. A motivação pode proporcionar um aprendizado prazeroso, o que pode significar o sucesso ou fracasso de uma proposta inclusiva.

As necessidades de cada um de nós vão além das necessidades básicas, precisamos também de diversão, lazer e uma oferta de ensino diferente da oferecida tradicionalmente. A pessoa com deficiência visual necessita de alternativas para o processo de ensino-aprendizagem e o jogo é uma excelente alternativa.

A utilização de recursos lúdicos, como o jogo, pode ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Para o aluno com deficiência visual a possibilidade de utilizar o jogo digital adaptado trará emoção, alegria e outros sentimentos que podem facilitar a aprendizagem. O jogo digital adaptado, quando construído voltado para a aprendizagem de algum conceito, permite que esse processo educativo esteja repleto dos sentimentos atrelados ao jogo digital: alegria, entusiasmo, emoção e outros.

A presente pesquisa teve como objetivo identificar as relações entre os estudantes com deficiência visual e o jogo digital adaptado, identificando as relações curriculares e sociais envolvidas no processo investigativo.

O processo de ensino voltado para pessoa com deficiência visual

O atual modelo de educação inclusiva no Brasil permite que os alunos com algum tipo de deficiência e/ou transtorno estudem em salas de aula comuns nas escolas do país. Para que as dificuldades desses alunos em função da(s) deficiência(s) sejam minimizadas, existem as salas de recursos que são voltadas para o atendimento complementar pedagógico para os alunos com deficiência e para o atendimento suplementar dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Na rede de ensino do Distrito Federal, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é organizado de uma forma bastante peculiar. As salas de recursos são divididas em função do

tipo de deficiência/transtorno que os alunos possuem. No caso, existem dois tipos de salas de recursos: as salas de recursos generalistas (SRGE), que atendem aos alunos com deficiência intelectual (DI), deficiência física (DF), deficiência múltipla (DMU) e com transtorno global do desenvolvimento (TGD); e as salas de recursos específicas, que atendem aos alunos com alguma deficiência sensorial e com altas habilidades/superdotação. As salas de recursos específicas são divididas em sala de recursos específica para o deficiente visual (SREDV), sala de recurso específica para o deficiente auditivo (SREDA) e sala de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação (SREAH/SD).

A organização funcional das salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal obedece a dois modelos básicos: salas de recursos generalistas e salas de recursos específicas. Nas salas generalistas, são atendidos, individualmente ou em grupos, estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento. Os tipos de salas de recursos específicas são três: sala de recursos para deficientes auditivos, sala de recursos para deficientes visuais e para estudantes com altas habilidades/superdotação. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 77)

A SREDV exerce o trabalho de auxiliar o aluno com algum tipo de deficiência visual nas suas atividades pedagógicas na escola, seja ela a baixa visão ou a cegueira total. O professor que trabalha nessa sala de recursos auxilia o professor regente (professor de sala de aula comum) no que diz respeito ao atendimento dos alunos com deficiência visual. Esse auxílio vai desde a ampliação de textos para os alunos que possuem baixa visão até a elaboração de textos em Braille para os alunos que são cegos.

Na SREDV, o aluno com baixa visão poderá ter auxílio para estimular o seu resíduo visual. Isso deve ser iniciado junto com o início da vida escolar do aluno. Bueno e Martín (2010) pontuaram que:

O desenvolvimento do sistema visual, em crianças com baixa visão, raramente se produz de forma automática e espontânea.

Entretanto, a aprendizagem por meio de um sistema visual alterado, embora se produza lentamente e inclusive em alguns casos de forma defeituosa, segue o mesmo processo de desenvolvimento que um sistema visual normal, sendo fundamental nesse momento a aplicação de programas voltados a promover a deficiência visual. (BUENO; MARTÍN, 2010, p. 71)

O professor da SREDV tem a sua disposição inúmeros recursos tecnológicos encaminhados pelo Ministério da Educação (MEC), voltados para facilitar o atendimento educacional especializado e para a produção de material ampliado e em Braille. O que ocorre muitas vezes é que esses recursos chegam e o professor não recebe capacitação para operá-los e eles ficam guardados sem serem utilizados.

Esses recursos, aliados às tecnologias existentes, hoje, podem auxiliar no ensino e no cotidiano do aluno com deficiência visual. Sendo assim, o aluno poderá obter a autonomia nas atividades realizadas em sala de aula e nas atividades fora da escola. Ele poderá escrever um texto por meio da reglete² ou da máquina Perkins ou, até mesmo, "ler um e-mail" por meio de

algun leitor de tela. Tais tecnologias poderão ser apresentadas para o deficiente visual preferencialmente pelo professor da SREDV, desde que ele tenha o conhecimento adequado sobre essas tecnologias.

O que percebemos, hoje, é que os nossos alunos com deficiência visual estão superando suas dificuldades e já fazem uso dos recursos tecnológicos disponíveis no mercado. Eles acessam os celulares e os computadores através dos recursos de acessibilidade. É importante destacar que todos os recursos de tecnologia assistiva devem ser apresentados ao aluno para que ele tenha como convergir todos esses recursos para as suas necessidades escolares e do cotidiano.

A Tecnologia Assistiva para a Pessoa com Deficiência visual

Quando falamos em tecnologia assistiva, pensamos logo em inovações tecnológicas como computadores, tablets e outros equipamentos ligados à informática. Mas, para a pessoa com deficiência, a tecnologia assistiva vai além dos recursos de informática, e pode ser considerada como toda e qualquer adaptação que proporcione a autonomia do indivíduo. Para Bersch e Tonolli (2006, p. 1):

Tecnologia Assistiva – TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

A independência só será adquirida se o indivíduo tiver condições de realizar suas tarefas diárias e que suas limitações sejam reduzidas a partir do uso da tecnologia assistiva. Cabe acrescentar que, hoje em dia, a pessoa com deficiência conta com a ajuda de vários recursos advindos da tecnologia assistiva que permitem a realização de atividades que antes não eram possíveis de serem imaginadas, como, por exemplo, uma pessoa com deficiência visual usar o computador para atividades do cotidiano.

Podemos destacar também a acessibilidade nos esportes e nas atividades lúdicas, em que as pessoas com deficiência podem praticar atividades físicas e se divertirem em atividades lúdicas. Isso só é possível por meio das adaptações. Para que uma pessoa com deficiência visual possa jogar futebol, foi preciso alterar as regras do futebol, ou seja, torná-lo acessível. Nesse exemplo, foi necessário colocar um guizo dentro da bola para que o jogador conseguisse localizá-la através do som emitido por ela; diminuir o número de jogadores e colocar proteções na quadra para evitar que a bola saia. Esse é o futebol de cinco. Isso só é possível por meio da tecnologia assistiva.

A tecnologia assistiva se divide em categorias para que sejam destinadas a uma ou mais deficiências específicas. De acordo com Bersch (2008), existem, ao todo, 11 categorias, que vão desde as adaptações na postura do indivíduo até projetos arquitetônicos voltados para a acessibilidade: auxílios para a vida diária e vida prática; CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; sistemas de controle de ambiente, projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; auxílios

de mobilidade; auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal; auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo e adaptações em veículos.

Para Sonza (2010), apenas três dessas categorias são destinadas para a pessoa com deficiência visual, em função das especificidades dessa deficiência: órteses e próteses; auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal; e recursos de acessibilidade ao computador. As órteses e próteses estão relacionadas com uma deficiência física adquirida ou congênita e são peças artificiais que vão substituir partes do corpo. Para a maioria das pessoas, é uma forma de retomar a autonomia e exige um tempo muito grande de adaptação e reabilitação.

Os recursos de auxílio para cegos ou para pessoas com baixa visão são produtos criados, na maioria das vezes, com fins lucrativos, para facilitar o dia a dia da pessoa com deficiência visual. Como exemplo, podemos citar as lupas manuais, as lupas eletrônicas, as impressoras Braille e outros. Com a popularização dos smartphones, foram criados diversos aplicativos que tornam esse dispositivo móvel mais acessível para a pessoa com deficiência visual. Quando foram criadas as telas touch e com o fim dos botões, acreditava-se que a pessoa cega não poderia utilizar esses dispositivos. Entretanto, as empresas criaram recursos de acessibilidade que permitem que o dispositivo retorne em áudio todas as aplicações executadas no celular. Alguns aplicativos foram desenvolvidos pensando nesse público, como, por exemplo, aplicativos que funcionam como lupas eletrônicas, aumentando o texto para as pessoas que possuem baixa visão e outros aplicativos que falam o valor da nota (diqueiro) apresentada utilizando a câmera do celular.

Os recursos de acessibilidade ao computador permitiram que a pessoa com deficiência visual inserisse esse dispositivo em sua vida. Antes mesmo de os celulares se transformarem em dispositivos multimídia, somente o computador tinha essa característica. Para que a pessoa com deficiência visual possa utilizar o computador, foi necessária a criação de vários softwares de acessibilidade. Para as pessoas com baixa visão, é possível que a imagem apresentada na tela seja ampliada e possa ser complementada com um leitor de telas, que faz a leitura do que está sendo apresentado. Já para a pessoa com cegueira, é possível a utilização de um leitor de telas ou de softwares que permitem o controle do computador através do teclado e que toda tarefa executada emita áudio, permitindo que a pessoa cega saiba exatamente como controlar esse dispositivo.

Um dos softwares mais conhecidos pela comunidade cega é o sistema Dosvox. Ele foi criado com a proposta de ser um sistema capaz de controlar todos os recursos multimídia do computador com o sistema Windows®, por meio do teclado e com retorno em áudio das ações executadas.

O sistema Dosvox

“Dosvox - o que você deseja?” é a frase mais conhecida por quem utiliza o sistema Dosvox. É um início amigável, que “abre as portas” do computador para a pessoa com deficiência visual. A mediação ocorre por meio da voz da cantora Kátia³, que emprestou a sua voz ao projeto Dosvox, proporcionando um aspecto mais humano ao sistema Dosvox.

Na interface homem-máquina do Dosvox, as informações

fixas (opções do menu, configurações do sistema e outros recursos) são preferivelmente narradas por um locutor humano. Apenas os textos variáveis são sintetizados por um sintetizador de voz. As mensagens do Dosvox foram gravadas por cerca de 20 locutores voluntários, entre eles o próprio idealizador do sistema, o professor Antonio Borges, e isso confere um “colorido sonoro” que é uma característica muito marcante do sistema. O sistema Dosvox possui código aberto, o que possibilita que pessoas que se sintam motivadas possam editar o sistema, melhorar ou criar novas funcionalidades.

No Dosvox, a seleção de opções pode ser realizada de duas formas, ambas controladas pelo teclado: através de um menu com a lista de possibilidades, que é controlado pelas setas, ou por uma letra, que é a abreviatura ou mnemônico da operação desejada. Em particular, a segunda forma confere uma rapidez operacional que é bastante superior ao uso de mouse, presente na maior parte dos sistemas gráficos da atualidade.

Na versão 5.0 do Dosvox, foi introduzida a possibilidade de usar a rodinha do mouse em lugar das setas e os dois botões para simular Enter (confirmação) e ESC (para cancelar a função atual). Este uso diferenciado do mouse, associado à ampliação da linha de texto com a informação ou pergunta, representa um atrativo a mais para pessoas com visão normal ou com baixa visão.

Borges (2009, p. 130) explicou que o Dosvox não é um programa, como muitos imaginam, mas um sistema integrado que, hoje, conta com cerca de noventa programas que apresentam, de forma diferenciada, as funções realizadas pelas pessoas comuns num computador. Cada programa tem uma função diferente e permite que o usuário explore uma funcionalidade do computador.

A primeira versão do Dosvox foi criada em 1993, pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em um projeto coordenado pelo professor José Antonio dos Santos Borges. Os primeiros programas do Dosvox foram criados para melhorar a interação de um aluno cego do curso de Informática, Marcelo Luís Pimentel Pinheiro, com os seus professores e colegas. Marcelo tinha bastante prática no uso da escrita Braille e realizava todas as tarefas usando esta técnica, porém nenhuma das pessoas com que interagia academicamente tinha proficiência nesta forma de registro textual. Não havia desenvolvimento no país de nenhuma ferramenta computacional comercial para fala sintetizada, e mesmo as placas de som eram pouco difundidas. Então, a partir da experiência de Borges no desenvolvimento de software básico, ele contou com a ajuda do engenheiro Diogo Fujio Takano na criação de um mecanismo de conversão digital-analógica para reprodução de som; assim, foi criado o primeiro sintetizador de voz de uso amplo no Brasil. Esse sistema, composto de um conjunto de hardware e software inovador, permitiu a criação das primeiras aplicações sonoras, com destaque para um pequeno editor de textos sonorizado, que veio a permitir que Marcelo se tornasse independente para escrever e ler textos e programas no computador.

Esses primeiros programas acabaram por definir a tônica operacional do processo interativo que é utilizado até hoje, com uso intensivo das mensagens gravadas e diálogos humanizados. Essa forma simples de interação permite que o Dosvox

seja atraente para usuários iniciantes, apresentando o computador como um dispositivo simpático e receptivo.

O referido aluno dependia, muitas vezes, dos amigos para ler o que estava na tela. Quando professor Borges e o aluno Marcelo se encontraram, surgiu a ideia de criar um projeto relacionando à programação com a produção de som. Com isso, foi desenvolvido um editor que permitiu que Marcelo criasse os seus próprios programas de computador. Borges ainda relatou que todos queriam ver o computador que “falava” e os outros alunos cegos da UFRJ também se interessaram. Dessa forma, houve a necessidade de criar um sistema para os iniciantes em informática. Assim, surgiu o sistema Dosvox com as seguintes funções básicas para a pessoa cega:

- ajudá-la, em seu primeiro contato com um computador, a descobrir o nome e a posição das teclas – afinal de contas o teclado seria o único meio de entrada de informações.
- ajudá-la a ligar e desligar o programa.
- ajudá-la a localizar arquivos e realizar algumas operações básicas, como remover, trocar o nome, imprimir ou tirar cópias. (BORGES, 2009, p. 116)

Tais operações iniciais executadas pelo sistema Dosvox supriam a necessidade dos usuários na época. A demanda crescente por recursos de informática chegou ao Dosvox e ele recebeu novas funcionalidades. Hoje, temos um robusto sistema que está em sua versão 5.0.

Principais Funcionalidades do Sistema Dosvox

Ao iniciar a utilização do sistema Dosvox, a pessoa cega deve primeiro aprender a localizar as teclas do teclado e, para isso, pode ser utilizado o teste de teclado, uma das funções básicas do sistema Dosvox, necessária para que uma pessoa cega possa não apenas aprender a posição das teclas, o que é importante, inclusive, para pessoas experientes, tendo em vista a grande variedade de teclados usados no Brasil. O teste de teclado permite que, para cada tecla digitada, seja reproduzido o áudio da referida tecla. É o primeiro contato da pessoa cega com o computador e, como o teclado é a principal forma de inserção de dados no Dosvox, é essencial a aprendizagem da posição das teclas.

Uma vez que a pessoa consegue identificar cada tecla, ela poderá utilizar outras funcionalidades disponíveis. Um dos objetivos principais de quem utiliza o Dosvox é poder criar um texto e, para isso, poderá utilizar o Edivox, programa disponível na opção de “Editar texto”. Com ele, é possível abrir arquivos recentes para a edição ou criar um arquivo novo. Cada tecla digitada é falada e, quando apagamos uma letra, o programa indica qual letra foi apagada. Com a tecla F1 é possível fazer a leitura de cada palavra digitada no texto e um bip indica o final da linha. Entre outras funções, o Edivox conta com um verificador ortográfico que poderá verificar a escrita de cada palavra.

Outro programa muito importante é o leitor de documentos que é acessado através opção “Ler texto”. Esse programa permite a leitura de textos salvos no computador. A leitura pode ser iniciada, pausada e reiniciada. É mais uma forma que a pessoa cega tem de ter acesso à informação.

Como já apresentamos, hoje, a demanda da pessoa com deficiência visual vem se modificando e, cada vez mais, ela busca o acesso à informação por meio da internet. Para proporcionar esse acesso, o Dosvox conta com a opção de “Acesso à rede e internet”, permitindo que a pessoa cega acesse sites de informações, sites de vídeos, suas caixas de e-mails e outros.

Caso necessite, a pessoa com deficiência visual poderá acessar os recursos do seu computador fora do sistema Dosvox. O programa Monitvox permite a leitura da tela do sistema Windows e permite a acessibilidade para este ambiente. Apesar de existirem outros leitores de tela mais completos, como o NVDA e o Jaws, o Monitvox já vem instalado junto com o sistema Dosvox, permitindo, assim, um primeiro contato com um leitor de tela para os usuários desse sistema.

Borges (2015) relatou que “quando lançamos [o sistema Dosvox], tinha cinco ou seis programas, havia um interesse extraordinário pela questão dos jogos”. Mesmo com tantos programas disponíveis, os usuários do Dosvox sentiram a necessidade de elementos lúdicos para o sistema. Hoje, há muitos jogos no sistema Dosvox. Encontramos jogos divididos em diversas categorias em função da aplicação que o jogo se destina.

O Programa Jogavox

Dentro do sistema Dosvox, temos o Jogavox. Podemos considerá-lo como um programa ou aplicativo dentro desse enorme sistema. O Jogavox nos permite jogar, criar e editar um jogo digital adaptado. Sua versão mais recente é a versão 3.0 beta 2. Essa versão permite que os jogos sejam baixados para o computador por meio da opção “baixar”. Utilizando essa opção, os jogos serão baixados do servidor direto para a pasta Jogavox presente no computador. Borges (2015) descreveu como foi a origem do Jogavox:

Começamos a pensar em fazer algum sistema que o próprio professor pudesse criar o jogo, Nós tínhamos o Scriptvox, mas era complicado. Então apareceu a Érica Cunha, aluna de mestrado. Tínhamos pensado no desenvolvimento de algo para a pessoa com deficiência visual na área de jogos. Outra aluna de Especialização a Lidiane Figueira propôs o desenvolvimento de um sistema mais prático. Então saiu um protótipo do Jogavox na forma de formulários. Funcionou, mas o programa ainda não estava pronto. [...] Acharmos que via formulários a criação dos jogos estava difícil, então criamos a alternativa dos roteiros. Com o roteiro ficou muito mais fácil. Hoje você cria um roteiro, coloca o jogo em pé e depois embeleza o seu formulário.

Os jogos criados a partir do Jogavox possuem uma preocupação em inserir arquivos de multimídia, como áudio e imagens, tornando o jogo atraente tanto para as pessoas com dificuldades visuais quanto para as pessoas com visão normal. Mesmo que o Jogavox seja utilizado, principalmente, para criar jogos para a pessoa com deficiência visual, a utilização de imagens permite que esses jogos também forneçam entretenimento para as pessoas com baixa visão e com visão normal.

Boa parte dos jogos criados no Jogavox é destinada à aprendizagem de algum conteúdo, pois seus idealizadores são professores. Esses jogos são basicamente pergunta e resposta e o aluno deverá responder corretamente para progredir no jogo,

como exemplo há o jogo “Que revolução francesa é essa” que visa à aprendizagem de conceitos da disciplina História.

De forma a organizar os jogos a partir do seu acabamento – uma visão estética do jogo – eles foram separados em três categorias que fazem referência aos lugares da mitologia grega: Caos, Gaia e Olimpo.

O Jogavox conta atualmente com uma série de jogos. Todos, no princípio, chegam ao Caos. Enquanto um jogo se encontra no Caos, dele muito pouco se sabe. Os jogos do Caos são então devidamente avaliados e passam por possíveis correções iniciais. Uma vez tendo sido considerados adequados a seus propósitos e verificado que estão minimamente estáveis, os jogos são então transferidos para Gaia. Em Gaia eles continuam sendo avaliados e quando atingem a “maturidade” necessária exigida pelos Deuses para habitarem sua morada, são finalmente transferidos para o Olimpo⁴.

Todos os jogos iniciam no Caos e, à medida que vão sendo aperfeiçoados, eles são transferidos para as categorias superiores. Nesse sentido, os jogos mais bem acabados, que não apresentam erros, são encontrados nas categorias Gaia e Olimpo⁵. Os jogos foram retirados do site <http://www.jogavox.nce.ufrj.br/> e também do programa Jogavox na opção “baixar”, todos acessados no dia 04 de abril de 2016. Encontramos dezenove (19) jogos na categoria Olimpo e vinte e seis (26) jogos na categoria Gaia, totalizando quarenta e cinco (45) jogos disponíveis no Jogavox. Encontramos diferença na lista dos jogos disponíveis no site do projeto Jogavox e na opção baixar do programa Jogavox; alguns jogos estão em um lugar, mas não estão em outro. Consideramos todos os jogos dos dois lugares acessados o que resultou no quantitativo já apresentado. O Quadro 1, apresenta os jogos disponíveis nestas duas categorias.

Metodologia

A investigação desse trabalho ocorreu em um ambiente repleto de interações e de conhecimento, que, por natureza, possui muitas variáveis que se intercomunicam e dificultam o trabalho do pesquisador: a escola. Partindo desse desafio, no presente trabalho, foi utilizada a pesquisa empírica, no caso uma pesquisa de campo, pois esse tipo de pesquisa colabora para um real estudo do ambiente escolar, uma vez que a investigação ocorre no seu interior.

Nesse sentido, foi utilizada uma abordagem qualitativa, que valorizou uma análise direcionada para as interações existentes: professor/pesquisador–aluno, aluno–aluno e o foco do trabalho aluno–jogo digital adaptado. A metodologia qualitativa proporcionou uma ênfase nas variáveis que não podem ser claramente representadas numericamente e, neste caso, o pesquisador deu importância ao processo e não somente ao resultado.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética de Ciências Humanas da Universidade de Brasília com o parecer favorável número 1.550.171. Todos os procedimentos éticos foram seguidos. Os nomes dos alunos foram alterados para que eles não sejam identificados.

A pesquisa foi realizada em uma sala de recursos específica para o atendimento do aluno com deficiência visual em uma escola de Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito

Quadro 1 – Jogos disponíveis para o Jogavox nas categorias Olimpo e Gaia⁶.

Nome do Jogo Digital	Informações
Olimpo	
Brincar de Rimar	O jogo apresenta uma palavra e o jogador deve indicar, qual palavra que rima com a palavra apresentada.
Caixa dos Segredos	Uma caixinha cheia de palavras bem escondidinhas. A cada jogada, dividida nas primeiras sílabas de outras palavras, uma palavra secreta é apresentada.
Coleta seletiva	Um jogo de perguntas e respostas sobre a coleta seletiva.
Come-come – Jogo das calorias	Jogo apresenta um conjunto de alimentos e o jogador deverá indicar aquele que possui menos calorias.
Em Busca do Vovô Zorba	A pequena Laura precisa costurar os fios da história para encontrar o Vovô Zorba que se perdeu em algum lugar no passado.
E-mails para o Mundo das Fábulas	O servidor de e-mails da cidade "Era Uma Vez" sofreu uma grave pane e perdeu o endereço de destino das mensagens enviadas. Ficou tudo uma grande bagunça e você, como exímio conhecedor dos contos de fadas, foi chamado para resolver o problema, encaminhando cada mensagem para o personagem certo.
Enigmas da Língua Portuguesa	O jogador deverá indicar a grafia correta das palavras. A cada resposta certa, recebe uma dica para solucionar o enigma.
Estados Brasileiros	O jogador deverá utilizar seus conhecimentos para indicar do estado brasileiro em função das curiosidades apresentadas.
Gramática Legal	O jogo explora seus conhecimentos da Língua Portuguesa de uma forma diferente.
Índio Havita	O jogo apresenta a história do índio Havita. Em seguida, o jogador deverá responder algumas perguntas sobre a história.
Jogo das Notas Musicais	Você pode escolher de 3 a 7 notas para descobrir qual é a música. Com 7 notas é até moleza. Mas, com 3 notas, será que você consegue? E então, aceita o desafio?
Jogo das Profissões	O jogo apresenta as características de várias profissões e o jogador deverá indicar o nome delas.
Meio ambiente	O jogo apresenta situações de preservação e de não preservação do meio ambiente. O jogador aprenderá sobre o meio ambiente escolhendo as respostas.
O Casamento da Princesa Nuriar	Os irmãos Hasan, Ali e Ahmed estão apaixonados pela Princesa Nuriar. O jogador deverá acompanhar a aventura dos três irmãos e descobrir quem vai se casar com a princesa.
Passeio de Metrô	O jogador precisa acertar as perguntas apresentadas pelo jogo para prosseguir no passeio de metrô.
Passeio na fazenda	O jogo apresenta características dos animais da fazenda e o jogador deverá indicar o nome desses animais.
Pegadinhas da Língua Portuguesa	Nada como saber escrever para fazer-se entender. Então, que tal treinar um pouco o seu português?
Primeiros socorros	O jogo apresenta situações de acidentes e o jogador deverá indicar a opção correta de como agir nessas situações.
Vogais	O jogador deverá indicar a vogal que inicia a palavra apresentada.
Gaia	
América do Sul	O jogador deverá indicar o nome do país a partir das características culturais apresentadas pelo jogo.
As Aventuras do Detetive Pestana	Pestana é um detetive fora de série, já resolveu muitos casos difíceis, desvendou incontáveis mistérios e agora encontra-se diante de um novo desafio e precisa de sua ajuda para resolvê-lo.
Cinco Sentidos	O jogo apresenta os cinco sentidos e em seguida o jogador deverá responder a um conjunto de perguntas.
Colonizando o Brasil	Teste seus conhecimentos sobre os eventos relacionados à colonização do Brasil.
Computador Sensitivo	Jogo não funcionou.
Descobrimo as Capitais	Teste seus conhecimentos sobre os hinos dos estados brasileiros e suas capitais.
Descobrimo o Brasil	Teste seus conhecimentos sobre os eventos relacionados à colonização do Brasil.
Física no cotidiano	O jogador é apresentado aos conceitos físicos através de um jogo de perguntas e respostas.
Futebol de Cinco	O Futebol de Cinco é uma modalidade de futebol exclusiva para cegos. Quer testar seus conhecimentos sobre esse esporte ou aprender mais um pouco sobre o mesmo?
Instrumentos Musicais	Através do som do instrumento o jogador deverá indicar o seu nome.
Jogo das Consoantes	O jogador deverá indicar a consoante que inicia a palavra apresentada.
Jogo dos Bichinhos	A cada jogada você ouve uma "voz" e tem que descobrir a qual bichinho ela pertence.
Jogo dos Números	O jogo permite que o jogador conheça os números de 1 a 10 através de perguntas e respostas.
Lendas Folclóricas Brasileiras	Curupira, Saci, Iara, Boitatá, Mula sem Cabeça. Saiba um pouco mais sobre esses e muitos outros personagens do nosso folclore neste delicioso jogo repleto de fantásticas lendas da cultura popular brasileira.
Liga da Justiça	Você é fã de histórias em quadrinhos? Se amarra em super-heróis? Então vai mandar muito bem nesse jogo feito para testar os conhecimentos dos experts na Liga da Justiça.
O Conto dos Cabritinhos	Ouçã a história dos três irmãos cabritos e depois participe de uma corrida para ver se você é realmente atento e sabichão.
O Leão e o Asno	O leão e o asno estão morrendo de fome e resolvem armar um plano para "tirar a barriga da miséria". Acompanhe atentamente o desenrolar dessa fábula e descubra que plano mirabolante é esse e que lição os dois irão tirar no final da história.
Pedra, Papel ou Tesoura	Pedra quebra tesoura, tesoura corta papel e papel embrulha pedra. Quem sairá vitorioso dessa disputa, você ou o computador?
Que Revolução Francesa é essa?	Conheça um pouco mais sobre a Revolução Francesa nesse divertido jogo narrado pela própria Maria Antonieta, Rainha da França, que está disposta a encher de joias quem puder ajudá-la a impedir que os revoltosos cortem sua cabeça.
Quiz das Copas	O Quiz das Copas é um passeio pela história das copas do mundo, durante o qual dois jogadores disputam para descobrir quem é o fera em conhecimentos sobre esse que é o maior dos campeonatos de futebol.
Ratinho Maestro	O jogo apresenta o som do instrumento. O jogador deverá indicar o nome do instrumento dentre duas opções apresentadas.
Scotland Yard - O Caso do Milionário Higiénico	O renomado detetive inglês, Sherlock Holmes, está diante de mais um caso muito intrigante: O assassinato do multimilionário recluso e fanático por limpeza, o Sr. Eric Batista.
Solar	Após o término de uma missão exploratória importantíssima nos confins do nosso sistema planetário, você foi indicado para substituir o comandante da nave, que adoeceu gravemente pouco antes do fim da missão.
Temas de Filmes	Que tal recordar alguns filmes famosos e seus belos temas musicais por meio desse delicioso jogo?
Top 10: Desertos	O jogador deverá indicar o nome do deserto a partir das características apresentadas.
Vamos cuidar da vovó?	O jogo apresenta alimentos que influenciam na doença da sua vovó. O jogador deverá indicar aquele que não evolua a sua doença.

Fonte: – Extraído do site <http://www.jogavox.nce.ufrj.br/>. Acesso em: 04 abr. 2016.

Federal. Os sujeitos da pesquisa foram seis alunos com deficiência visual atendidos na SREDV. Os seis alunos estavam matriculados no terceiro ano do Ensino Médio. O grupo de alunos ficou bem característico, sendo que três são cegos e três são baixa visão.

Para o levantamento de informações, foi realizada uma observação participante. O levantamento das impressões dos alunos foi feito por meio de entrevistas semiestruturadas e da gravação de todas as ações executadas pelo aluno no computador, utilizando o programa Camtasia Studio versão 8.0 da empresa TechSmith®. Trata-se de um programa gratuito para teste e após esse período é necessário adquirir a licença. O pesquisador fez uso do diário de bordo para anotar informações que possibilitaram a organização dos arquivos gerados pelo programa Camtasia Studio versão 8.0. Ao final da pesquisa, foi utilizada a roda de conversa para fechar e sintetizar as falas dos participantes.

Relações Curriculares e Sociais nos Jogos Digitais Adaptados

Alguns jogos despertaram o interesse dos frequentadores da SREDV que não eram o objeto da pesquisa. Alguns alunos da SRGE se encantaram com os jogos. Muitos pediram para jogá-los. Isso ocorreu com a maioria dos jogos do programa Jogavox selecionados para a pesquisa.

Podemos dizer que ocorreu uma espécie de inclusão inversa: os jogos foram feitos para o aluno com deficiência visual e adaptados para os alunos que não possuem nenhum tipo de deficiência visual. Os jogos possuem uma sonorização que atrai os jogadores e ainda conta com imagens, permitindo, assim, que o vidente também interaja com o jogo de forma mais lúdica. O jogo O Casamento da Princesa Nuriar despertou muita curiosidade nos alunos que assistiram a jogadas dos alunos participantes da pesquisa. Eles ficavam debatendo situações que poderiam levar o jogador a casar-se com a princesa.

Após muita insistência por parte dos alunos da SRGE, deixamos que estes alunos jogassem o jogo O Casamento da Princesa Nuriar. Os alunos interessados em jogar revezaram-se. Após alguns minutos, um deles conseguiu casar-se com a princesa e comemorou muito o resultado.

É fato que o jogo digital atrai a atenção de todos. A proposta de uma atividade diferente do cotidiano escolar dos alunos atrai muito a sua atenção. O conjunto: computador + jogo digital proporciona ao aluno curiosidade e descoberta de novas formas de aprender, sem que ele perceba. Miranda (2013, p. 72) afirmou que “o jogo motiva, porque promove o envolvimento nas atividades propostas pelo professor, injetando alegria, ânimo, entusiasmo e criatividade”.

O mesmo jogo atraiu a atenção de um ex-aluno da SREDV. No momento da pesquisa, o aluno cursava Jornalismo. Ao assistir a um dos alunos jogando, demonstrou interesse de imediato, pedindo para jogar. O aluno afirmou não conhecer os jogos do Dosvox, apesar de ser deficiente visual.

De forma semelhante, o Jogo das Notas Musicais permitiu a interação entre o jogador e os integrantes da SREDV. Para avançar no jogo, era preciso indicar o nome da música, e para isso, o jogo apresenta a melodia da música em notas musicais e uma dica.

Jogo: Trata-se de uma canção de choro regional (popularmente conhecida como Baião) de autoria de uma dupla.

Yuri: Vou escolher sete notas.

Os professores da sala de recursos começaram a cantar a música, pois conheciam a sua melodia.

Yuri: Vocês conhecem a música. Sabem o nome dela?

Jogo: Essa música ficou consagrada na voz de um cantor nascido em Cachoeira do Itapemirim. O nome da música tem a ver com “repetição”.

Yuri: Vou escolher seis notas.

Professor: Roberto Carlos nasceu em Cachoeiro do Itapemirim. A música é dele então.

Yuri: Sabe o nome da música? (Yuri, maio 2016)

Naquele momento, o jogo individual tornou-se um jogo socializado com os professores da sala de recursos. O conhecimento das músicas por parte dos professores e o desconhecimento delas por parte dos alunos com deficiência visual proporcionou essa interação. Miranda (2013) pontua que qualquer jogo que tenha em seus princípios os relacionamentos entre os indivíduos promove a socialização. No caso apresentado, encontramos uma situação que tornou um jogo individual em um jogo que proporcionou a socialização. Ao final da jogada, os dois professores da SREDV, o monitor e o aluno com deficiência visual estavam se divertindo com o jogo.

Ocorreu uma cooperação em prol de atingir os objetivos do jogo. A cooperação dos quatro integrantes proporcionou uma facilidade maior para o jogo e os esforços individuais foram canalizados para alcançar o bem coletivo. Arruda (2009) destaca que algumas regras dos jogos valorizam a competição entre os jogadores e que outras valorizam a cooperação, como ocorre nos jogos digitais co-op. Na jogada do aluno Yuri, não foi especificado que não poderia receber ajuda de outras pessoas. Portanto, as regras (ou a ausência delas) permitiram que a cooperação existisse no decorrer das suas jogadas.

O jogo Temas de Filmes também proporcionou aos jogadores uma interação com os expectadores. Os expectadores videntes tinham uma maior experiência com os filmes apresentados pelo jogo. Mais uma vez, a inserção de imagens fez com que os alunos videntes também se interessassem pelo jogo.

No Jogo dos Instrumentos Musicais, o jogador precisa escrever o nome do instrumento a partir da melodia apresentada. Durante as jogadas dos alunos, muitos dos integrantes da SREDV deram opiniões sobre o nome do instrumento. Na jogada do aluno Yuri, alguns alunos estavam tendo aula de reforço sobre eletromagnetismo da disciplina Física. O jogo então apresentou uma melodia e o aluno escreveu violino. O jogo informou que o instrumento correto era o teremim.

O aluno não conhecia o instrumento e os professores da SREDV fizeram uma pesquisa rápida nos sites de buscas e encontraram vídeos que ilustravam o funcionamento deste instrumento. Os professores encontraram a informação que o instrumento apresentado produz o som através de perturbações no campo magnético criado entre suas duas antenas. Tal perturbação produz a sonoridade característica do instrumento.

No dia seguinte, o aluno Túlio, que estava presente na jogada do aluno Yuri, pesquisou sobre o instrumento teremim:

Túlio: O teremim tem relação com o campo magnético. Ele tem notas definidas.

Nesse momento, o aluno chamou o professor de Física que estava dando aula de reforço e foi até ele para explicar o que tinha pesquisado sobre o instrumento. (Túlio, maio 2016)

Após a explicação do aluno, o professor de Física complementou a explicação e relacionou com o assunto eletromagnetismo. O envolvimento dos alunos foi tanto, que a aula durou o dobro do tempo que normalmente durava.

O jogo digital adaptado agiu como o motivador para o conteúdo trabalhado pelo professor de Física, principalmente, para o aluno Yuri, que é estudante de música. Uma vez que o assunto abordado na disciplina interagiu com a música, surgiu a motivação necessária para o aprendizado dos conteúdos disciplinares. Miranda (2013) enfatiza que o jogo apresenta-se como um facilitador da aprendizagem dos conteúdos disciplinares promovendo o aspecto cognitivo junto com o prazer e a alegria.

Kishimoto (2011, p. 19) destacou duas funções para o jogo educativo: a função lúdica e a função educativa e pontuou que: "o equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo". O desequilíbrio destas duas funções pode gerar situações em que teremos apenas jogo ou situações em que teremos apenas ensino.

No caso apresentado, o jogo digital adaptado atuou apenas como jogo e a sua função educativa não estava sendo explorada. Mas, em contrapartida, a motivação estava atuando ao máximo. O jogo digital adaptado atuou como um mediador para a exploração dos conteúdos abordados por ele, mesmo que não seja de forma explícita. Vigotski (2008, p. 35) afirmou que "a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente (ZDI) na criança". Podemos estabelecer uma relação do jogo digital adaptado com a ZDI no processo de exploração dos jogos. Ao realizar esta atividade lúdica, o aluno jogador encontra desafios, que, a princípio, não consegue superar, mas, à medida que o jogo evolui, ele consegue vencer os desafios apresentados e sempre avança aos níveis mais difíceis do jogo.

Um jogo que apresenta uma simples melodia associada ao nome de um instrumento musical provocou uma mudança na forma de ensinar dos professores presentes. A busca pelo conhecimento se deu em função da demanda dos alunos, provocada pelo jogo digital adaptado. A relação do aluno com o jogo digital é uma relação que existe fora do ambiente escolar. É uma relação forte que faz parte do cotidiano do aluno. Ramos (2008, p. 7) destaca que:

Precisamos considerar que os jogos eletrônicos fazem parte do meio no qual o sujeito se desenvolve e aprende e se consideramos o processo

de aprendizagem sob uma perspectiva interacionista, precisamos considerar não só os aspectos da maturação biológica e da genética, mas o ambiente social e cultural, atualmente permeado por recursos tecnológicos atrativos e complexos que impõem desafios ao homem, gerando desequilíbrios e a necessidade de adaptação, e, assim, a aprendizagem.

Diante do contato que os alunos com deficiência visual têm com a tecnologia e, principalmente, com os jogos digitais, precisamos garantir que a escola dialogue com esta realidade inerente dos nossos alunos com deficiência visual. A inserção dos jogos digitais adaptados possibilita este diálogo, além de proporcionar motivação e diversão.

Considerações Finais

Muitos jogos foram encontrados dentro do sistema Dosvox. Com o passar do tempo, novos jogos foram sendo criados e a preocupação com a aprendizagem passou a fazer parte da base da sua constituição.

A interação do aluno com deficiência visual com o jogo digital adaptado é algo ainda recente e carente de pesquisas que indiquem os seus benefícios ou malefícios. Como bem observou Huizinga (2014) "o jogo não é nem bom, nem mau". Mesmo não fazendo julgamento do jogo, percebemos que nossos jovens estão, cada vez mais, atraídos e influenciados por ele. O jogo adaptado está presente no computador, no celular nos tablets. Nossos alunos estão encontrando esses jogos e, até mesmo, construindo outros que sejam melhores.

Percebemos que o jogo digital já é integrante da realidade dos nossos alunos com deficiência visual. As relações do aluno com deficiência visual e o jogo adaptado demonstraram que este elemento lúdico possui uma grande influência em suas ações e emoções no contexto escolar. O ato de jogar favorece a aprendizagem de conteúdos e do desenvolvimento de habilidades necessárias para o aprendizado na sala de aula.

Huizinga (2014) destaca que o jogo não é vida corrente, pelo contrário, é uma espécie de evasão da vida real. As diversas atividades que os alunos enfrentavam durante a semana, faziam com que eles vissem os jogos como uma forma de diversão e de fuga das suas atividades rotineiras.

Os jogos digitais adaptados trazem para a vida da pessoa com deficiência mais diversão e podem proporcionar aprendizagem através do lúdico. Essa característica torna o jogo digital adaptado um excelente recurso para diversificar os atendimentos do professor da SREDV. Isso porque, utilizando este recurso, eles podem estreitar suas relações com o aluno com deficiência visual, uma vez que a realidade do aluno está sendo explorada e colocada como algo que pode proporcionar a aprendizagem. ■

Notas

- 1 Artigo elaborado a partir da dissertação de W. P. Silva, intitulada "Jogos digitais adaptados para estudantes com deficiência visual: estudo das habilidades cognitivas no Dosvox". Universidade de Brasília, 2017.
- 2 Reglete é uma régua dupla com orifícios correspondente a cela Braille onde é posicionada a folha para a escrita Braille. A escrita ocorre da direita para a esquerda, ou seja, é uma escrita inversa.
- 3 Kátia começou a carreira em 1978, com a canção "Tão Só". Em 1979, lançou Lembranças, seu álbum de

estreia, cuja canção-título é a mais conhecida de sua carreira até hoje, ela é deficiente visual. Retirado do site: [https://pt.wikipedia.org/wiki/K%C3%A1tia_\(cantora\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/K%C3%A1tia_(cantora)). Acesso em 08 de out. de 2015.

⁴ Retirado do site: <http://www.Jogavox.nce.ufrj.br/>. Acesso em: 04 abr. 2016.

⁵ Informações retiradas do site: <http://www.Jogavox.nce.ufrj.br/>. Acesso em: 04 abr. 2016.

⁶ Para acessar as informações completas sobre os jogos e salvá-los no seu computador acesse o Qrcode.

Referências bibliográficas

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens**: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? 2009. 237 f. (Tese Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte. UFMG/FaE, 2009.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Alínea, 2011.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://proeja.com/portal/images/semana-quimica/2011-10-19/tec-assistiva.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao Conceito de Tecnologia Assistiva e Modelos de Abordagem da Deficiência**. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BORGES, José Antonio dos Santos; PAIXÃO, Berta Regina; BORGES, Sônia. **Alfabetização de crianças cegas com ajuda do computador**. Disponível em: <intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/dedinho.doc>. Acesso em: 19 ago. 2016.

BORGES, José Antonio dos Santos. **Do Braille ao Dosvox** – diferenças nas vidas dos cegos brasileiros – Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2009. 327 f. Tese (doutorado) – UFRJ/ COPPE/ Programa de Engenharia de Sistemas e Computação, 2009.

_____. **Entrevista realizada no Núcleo de Computação Eletrônica na Universidade Federal do Rio de Janeiro no dia 29 de julho de 2015.**

BUENO, Salvador Toro; MARTÍN, Manuel Bueno. **Deficiência Visual**: aspectos psicoevolutivos e educacionais. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 336 p. 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica**: Educação Especial. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf. Acesso em: 20 jul. 2016.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938], 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MIRANDA, Simão de. **Oficina de ludicidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2013.


RAMOS, Daniela Karine. **A escola frente ao fenômeno dos jogos eletrônicos**: aspectos morais e éticos. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jul. 2008.

SONZA, Andréa Polleto. **Ambientes Digitais Acessíveis sob a Perspectiva de Usuários com Limitações**. 2008. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro interdisciplinar de Novas Tecnologias. Programa de Pós-Graduação em informática na Educação, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Digital de Gestão de Iniciativas Sociais. Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. ISSN 1808-6535

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Educação ambiental lúdica na formação de formadores

 *Livia Miranda de Oliveira**
*Cláudia Teixeira do Nascimento***

Resumo: A sociedade atual é caracterizada pelo crescimento demográfico acelerado, aumento da densidade de relações sociais e entrelaçamento de concepções culturais e epistemológicas diante da relação entre seres humanos e a natureza. Tais fatores complexificam a percepção e o acompanhamento das necessidades sociais frente à velocidade de suas inter-relações. Inserido nesse cenário está o professor e a Educação Ambiental (EA): elementos precípuos para a promoção de discussões e ações que alcancem uma compreensão do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade. Para fornecer um espaço de formação que consolide o lastro entre esses atores, foi realizada formação continuada aos professores atuantes na educação básica das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal intitulado: Educação Ambiental Lúdica. A formação se deu no primeiro semestre de 2013 e envolveu encontros na Oficina Pedagógica do Recanto das Emas, um espaço destinado à formação continuada dos profissionais da educação pública, componente do quadro estrutural da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O objetivo deste artigo é analisar os impactos da formação em questão, destacando a importância de atividades lúdicas como marca de singularidade do sujeito que as vivencia e sua relevância na atuação dos professores participantes. Resultados preliminares sugerem que a formação foi um meio substancial para a promoção da EA.

Palavras-chave: Educação ambiental. Formação continuada. Formadores. Ludicidade.

* *Livia Miranda de Oliveira* é mestre em *Desenvolvimento Sustentável* pelo *Centro de Desenvolvimento Sustentável* da *Universidade de Brasília*.

** *Cláudia Teixeira do Nascimento* é especialista em *Gestão e Orientação Educacional* pela *Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin*.

Introdução

A pós-modernidade tem revelado a face de um mundo confuso e confusamente percebido. De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas; de outro lado, há também referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade (SANTOS, 2011). Tal situação gera um grande desafio ao professorado diante da tentativa de realizar os “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Lei 9.795/99 art. 1º): a Educação Ambiental (EA).

Incorporar as dimensões da EA conforme os princípios e objetivos estabelecidos na Lei 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) requer um desenvolvimento constante na formação dos professores, em suas intenções sistemáticas de melhorar a prática profissional, suas crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (IMBERNÓN, 2010).

Diante disso, a formação continuada é meio substancial capaz de alcançar qualificação e ressignificação da práxis docente, pois os contextos se transformam, os públicos mudam, inova-se o conhecimento e até mesmo as abordagens (PERRENOUD, 2000), gerando fatores que definem e redefinem os processos de aprendizagens. Desenvolver uma visão sistêmica em EA e levá-la à sala de aula é uma alternativa para a transformação da realidade, destacando-se que é dever da formação continuada oportunizar espaços de estudos e reflexões para incluir os professores presentes nas discussões e para a atualização epistemológica dos conceitos da sociedade e suas interfaces.

As abordagens inter, multi e transdisciplinar são necessárias à EA e corroboram-se aos princípios e objetivos instituídos na PNEA e, desta forma, as discussões que envolvem o meio ambiente repousam em áreas distintas do conhecimento como biologia, sociologia, geografia, com a necessidade de retroalimentação entre elas.

A perspectiva interdisciplinar não é contrária à perspectiva disciplinar; é exatamente o oposto, pois a interdisciplinaridade pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca (GERMAIN, 1991). A multidisciplinaridade, justaposição de disciplinas diversas desprovidas de relação aparente entre elas (FAZENDA, 1992), é uma abordagem observada de forma mais comum nos espaços escolares, pois as metodologias inter e transdisciplinar são complexas para serem executadas a priori, uma vez que o professorado em sua maioria advém de uma formação acadêmica positivista, pautada pelo cientificismo.

O positivismo ocorre nos espaços escolares quando cada disciplina encerra-se no isolamento de suas próprias metodologias (GUSDORF, 1983), com a não promoção de habilidades e pensamentos sistêmicos. Para Morin (2013), a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento em disciplinas não comunicantes prejudica a capacidade de perceber e conceber os problemas fundamentais e globais.

Segundo Saito (2012), um dos desafios da EA consiste na necessidade de constante busca do conhecimento baseado na

percepção de que o processo de conhecimento da realidade é dinâmico, e as transformações no campo da ciência e da tecnologia exigirão, constantemente, uma readequação dos conhecimentos, sobretudo em função das mudanças na escala e na magnitude dos impactos sociais e ambientais.

Alcançar uma formação promotora de nova consciência socioambiental nos professores que se volte à práxis é o desafio que a formação Educação Ambiental Lúdica enfrentou. Buscou-se um apoio metodológico no eixo teórico da pedagogia dialógico-problematizadora Freireana, em que uma educação problematizadora tem como ponto de partida a experiência existencial concreta dos alunos, e não os conteúdos pré-fixados na organização curricular pela instituição escolar (Freire, 1987).

A realização de ações positivas para a EA corporificadas através da perspectiva da investigação-ação leva à promoção da instrumentalização dos atores e grupos sociais, potencializando um *empowerment* que, para Friedman (1992), é um fortalecimento político-organizacional de uma coletividade, que se auto-referencia nos interesses comuns e pratica uma ação solidária e colaborativa para transformar a realidade local e desenvolvê-la social e economicamente. Intrinsecamente ligada a esse *empowerment* está uma intencionalidade de promover a inserção dos conhecimentos acadêmicos e culturais em vetores *Top-down* e *Bottom-up*, de modo que ambos se retroalimentem, construindo uma verdadeira inserção da ciência na cultura (BAZIN, 1998).

A formação continuada não deve ser vista apenas como atualização, mas como a criação de espaços de participação e reflexão (IMBERNÓN, 2010) e também não deve ser meramente teórica, baseada na condução unilateral do conhecimento, pois esse tipo de condução não permite que vivências, experimentações e construção de conhecimentos significativos ocorram de forma integral. Para tanto, foram inseridas na formação em questão atividades lúdicas com o uso de jogos e produções manuais, articulados à teoria para gerar uma práxis, uma vez que esta é uma atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade (VÁSQUEZ, 1977).

O elemento da ludicidade adotado no presente trabalho não se limita apenas à brincadeira e ao jogo, com uma associação de atividades que tornam possíveis momentos de satisfação favorável, entrega e ajustamento recíproco dos envolvidos. Para Luckesi (2000), as atividades lúdicas são aquelas que criam as condições necessárias para a ocorrência de uma experiência de plenitude, em que os participantes se sintam envolvidos, estando flexíveis e abertos à mudança.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o que resulta da atividade, mas a experiência do momento, a própria ação. Permitir a quem a vivencia momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, momentos de realidade e fantasia, expressividade, ressignificação e percepção, valorização cultural, solidariedade e aprendizado de maneira descontraída.

Não obstante, é necessária uma postura que implique envolvimento, sensibilidade, com mudança não só cognitiva, mas afetiva. Isso requer predisposição interna, em que não só novos conhecimentos ou fundamentação teórica apoiarão o trabalho do professor, dando compreensão dos porquês do seu trabalho. Trata-se de mudança de atitude, o que subentende romper um padrão internalizado, estabelecido.

Tânia Fortuna (2001, p. 121) adverte que, em uma sala de aula inspirada ludicamente, o professor experimenta a descentralização do poder, do conhecimento pleno – ou seja, não exerce a autoridade absoluta e ilimitada e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas”. Pereira (2002) afirma que as atividades lúdicas permitem que o indivíduo vivencie sua inteireza e sua autonomia em um tempo-espaço próprio, particular. Esse momento de inteireza e encontro consigo mesmo gera possibilidades de autoconhecimento e de maior consciência de si.

No que se refere ao lúdico na significação, Ferreira (1975, p. 855) destaca os elementos que têm o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. A literatura tem explicitado que a função educativa do jogo propicia a aprendizagem do indivíduo, no saber, no conhecimento e na sua compreensão de mundo. Nesta ótica, o lúdico não se restringe só como diversão, mas o seu desenvolvimento facilita os processos de comunicação, socialização, construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, e compreensão da realidade. Portanto, a ludicidade é um instrumento que potencializa a educação ambiental.

O curso Educação Ambiental Lúdica teve como objetivo geral apresentar a EA por uma visão lúdica e interdisciplinar de modo a propiciar uma formação que estimule uma ação docente dialógico-problematizadora da realidade e a construção e aplicação coletiva de material lúdico e pedagógico. Esta formação é objeto de análise neste artigo por meio de dois procedimentos para levantamento de dados: diário de bordo e questionário avaliativo sobre a formação, ambos registrados pelos cursistas participantes a partir dos quais foi feita uma análise qualitativa da formação.

Metodologia

A formação Educação Ambiental Lúdica foi ofertada pela Oficina Pedagógica do Recanto das Emas (OPRE) que está vinculada à CRE (Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas), ambas componentes do organograma da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, SEE-DF. A OPRE é um núcleo destinado à formação continuada dos profissionais da educação pública através da oferta de cursos e oficinas temáticas voltadas aos docentes das escolas públicas do Distrito Federal e às diversas temáticas concernentes ao campo da educação.

A formação em questão foi realizada entre os meses de abril e julho de 2013 e contou com a participação de 19 professores atuantes em turmas da educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio, educação de jovens e adultos, sala de recursos, coordenação pedagógica e oficina pedagógica. Também foram diversas as formações acadêmicas dos participantes variando entre geografia, biologia, língua portuguesa, física, pedagogia e matemática. Tal heterogeneidade encontrada no grupo é respaldada pelo Art. 4º, inciso III da Lei 9.795/99, que institui como princípio da EA o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade.

A formação Educação Ambiental Lúdica teve carga horária de sessenta horas, sendo: trinta e três horas diretas e vinte e sete indiretas. As horas diretas foram divididas em onze encontros presenciais com duração de três horas cada e a carga indireta foi preenchida por leituras, escrita de um projeto interdisciplinar, diário

de bordo e construção de um portfólio individual. Segundo Villas Boas (2004), três aspectos justificam a adoção do portfólio em cursos de formação de professores: 1) a construção e o domínio dos saberes da docência; 2) a unicidade entre teoria e prática; 3) o desenvolvimento da “autonomia” (p. 116). Além disso, o portfólio é um instrumento que propicia ao seu confeccionista a possibilidade da permanente avaliação crítica do processo educativo (BRASIL, 1999).

As principais atividades desenvolvidas foram leituras de textos e artigos científicos, discussões, troca de experiências entre os docentes, jogos, apresentações de slides sobre experiências exitosas voltadas à EA, confecções de materiais pedagógicos como fantoches, jogos, origamis, cartanagem, e uma saída de campo ao Parque Ecológico e Vivencial do Recanto das Emas (PEVRE), criado em 1996 por meio da lei nº 1.188 também conhecido como parque Monjolo.

A saída de campo promovida pela formação teve como objetivos principais promover uma interação entre seres humanos e natureza; informar *in loco* os professores sobre o PEVRE; e exercitar o levantamento de conflitos socioambientais para a formulação de ações positivas. A saída contou com a participação de profissionais da CRE Recanto das Emas, da Administração Regional do Recanto das Emas, do Batalhão de Polícia Militar Florestal, da empresa Valor Ambiental (para ajuda do grupo na coleta de lixo ao longo da trilha) e de alunos pertencentes à comunidade local que residem em chácaras dentro do parque. A atividade descortinou impressões, concepções e comportamentos que serão discutidos a seguir.

Figura 01: Saída de Campo ao PEVRE.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 02: Travessia do Grupo pelo Córrego Monjolo.



Fonte: Acervo pessoal.

Resultados e discussões

O diário de bordo e um questionário avaliativo foram adotados para coleta de dados. O diário de bordo é um instrumento com capacidade de demonstrar a transformação da prática docente, além de estabelecer um espaço de reflexão individual através de relatos descritivos e sistematizados da formação. Ao longo do curso, em cada encontro presencial, um formador ficou responsável pelos registros das atividades realizadas no encontro e, principalmente, por manifestar suas impressões e opiniões pessoais sobre a formação.

O questionário avaliativo foi adotado buscando uma padronização nas informações a partir de um mesmo questionamento imposto a todos os participantes, que foram respondidos por um universo de 19 cursistas, incentivando o registro de uma consciência coletiva.

Os principais relatos registrados no diário de bordo e no questionário demonstraram concepções relevantes em relação às dificuldades, conflitos, e ações positivas referentes à execução da EA. Os resultados foram transcritos na íntegra e divididos em três categorias, que serão discutidas nas seções subsequentes.

Adequação e alcance das metodologias

As metodologias aplicadas ao longo da formação se concretizaram através de aulas expositivas, discussões, reflexões, construção de portfólios, apresentação de vídeos e saída de campo, além da construção de materiais pedagógicos, tais como: fantoches, jogos, cordéis, origamis, histórias, e xilogravuras (com materiais reutilizáveis).

O êxito nas atividades desenvolvidas a partir dos instrumentos supracitados pôde ser percebido nas respostas à pergunta – “A metodologia utilizada favoreceu a interação entre os cursistas e a participação?”. Em 100% dos registros a resposta foi sim. Além disso, percebe-se que as aulas expositivas contribuíram para a compreensão de conceitos básicos pertencente às pautas da EA como a política dos 3Rs, como pode-se perceber em uma nota de um professor no registro do diário de bordo:

- Sobre os 3Rs, descobri que nem sempre o que pensamos sobre determinado assunto está correto – refiro-me aos conceitos de reutilizar e reciclar, usava-os inversamente (Participante 1).

Aqui o cursista até então não tinha discernimento sobre cada um dos “Rs” referenciados na Política dos 3Rs. Além da contribuição sobre os conceitos, os conteúdos dos registros do diário de bordo confirmaram que a ludicidade enquanto metodologia facilita a compreensão dos temas estudados. Os fragmentos abaixo reforçam essa perspectiva:

- Jogando o PROBIO percebi que o valor para recuperar o ambiente é bem maior do que mantê-lo conservado e preservado (Participante 2).
- Em relação ao origami percebi só agora que tenho certo potencial para essas montagens. (Participante 3).
- Fantoches: trabalho que me surpreendeu pela descoberta de uma habilidade manual que não sabia possuir (Participante 4).
- O vídeo fez perceber que o consumismo é uma das principais causas da grande quantidade de lixo produzido (Participante 5).

Sobre a saída ao Parque Ecológico

A saída de campo ao PEVRE teve como objetivos: oportunizar aos cursistas que conhecessem o lugar; propiciar interação dos seres humanos com a natureza; e exercitar um olhar sensível aos conflitos socioambientais, que possivelmente pudessem gerar posteriores planejamentos de ações positivas envolvendo escola e comunidade.

Com a notícia de que o grupo realizaria a saída de campo, a proposta alcançou uma dimensão um pouco maior da que foi planejada inicialmente. O grupo contou com a participação de outros segmentos da comunidade como alunos, moradores do parque, funcionários da Administração Regional da Cidade e outros professores da CRE Recanto das Emas. No total, a saída foi realizada por 24 pessoas, o que permitiu uma aproximação entre cursistas e outros atores também responsáveis pela preservação da unidade.

Através dos registros mais recorrentes tanto no diário de bordo como no questionário avaliativo, foram identificadas falas como:

- Não imaginava tanta beleza tão perto de casa (Participantes 6 e 8).

Percebeu-se, deste modo, que há uma necessidade maior em oportunizar saídas ao local para difundir mais esse tipo de conhecimento aos professores e para a própria comunidade local, que se surpreenderam por saber da existência de cachoeiras tão próximas de suas casas.

Quando avaliamos o alcance do objetivo: exercitar um olhar sensível aos conflitos socioambientais, os registros recorrentes mostraram êxito frente ao objetivo, expresso através de críticas e até sentimentos de tristeza diante do que foi avistado:

- Muito triste a poluição da nascente, pichação, depredação da única placa, sujeira na entrada do parque, trilhas dos motoqueiros (Participante 7).
- Na primeira nascente encontramos um pequeno lago com muitos habitantes estranhos como: cama, pneu, etc. (Participante 7).
- Precisamos montar um projeto de conscientização dos moradores em defesa do parque (Participante 2).

Essa tomada de consciência diante da situação observada promovendo a tomada de atitude contempla o objetivo proposto.

A identificação dos conflitos pelos cursistas foi contextualizada com relatos de um aluno morador do parque, e também de um cursista que já realiza saídas de campo ao local com seus alunos do ensino médio. Ambos destacaram o abandono do local pelo poder público e pela comunidade, contribuintes da poluição e depredação da unidade.

O despertar gerado no grupo pela saída de campo permitiu um novo desdobramento da proposta: alguns participantes propuseram a formação de um grupo para conhecer melhor o local e planejarem juntos alguns projetos de proteção para serem desenvolvidos no PEVRE. Essa ação demonstra um passo em direção a um *empowerment* horizontal, um reforço a esforços pontuais que já vinham sendo realizados, porém de certa forma desintegrada pela própria Administração do Local junto às escolas.

A consolidação desse grupo, ainda que recente, poderá engendrar a potencialização de um trabalho que vem sendo desenvolvido por um único cursista no parque. Esse professor leva anualmente seus alunos do ensino médio ao local e conduz um

Figura 03: Única placa no interior do PEVRE



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 04: Lixo em um lago próximo a uma nascente.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 05: Desmatamento causado por motoqueiros.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 06: Cachoeira do córrego Monjolo.



Fonte: Acervo pessoal.

projeto com o objetivo de despertar uma consciência de respeito e preservação da unidade. No entanto, o mesmo docente se apresenta fatigado de conduzir o projeto de maneira isolada, sem o apoio que necessita. O registro seguinte mostra sua expressão:

- Não sei se tenho forças até psicológicas para levar o projeto à frente sozinho (Participante 8).

Esse tipo de manifestação revela os desafios de se desenvolver projetos que envolvem escola e comunidade voltados à EA. Trabalhos com formadores atuando sozinhos, sem o devido apoio, possuem grande potencial de se findar sem o alcance dos objetivos propostos.

A possibilidade de envolvimento de um número maior de pessoas nas ações em defesa do parque potencializa as ações já praticadas por este cursista e, tangenciando isso, o formador e coordenador da formação Educação Ambiental Lúdica teve, de acordo com Smith (1996), uma atuação importante de amigo crítico, relevante na mudança de paradigmas e costumes já impregnados na profissão docente. Neste sentido, a formação em si, ao oferecer essas oportunidades e seus desdobramentos, aproxima-se de um caminho exitoso.

Sobre o alcance da Formação

A análise dos registros revelou que a formação foi exitosa em sua proposta metodológica. Os seguintes objetivos foram alcançados: ressignificar a EA; estimular o enriquecimento epistemológico; e encorajar a mudança de paradigmas, como pode ser evidenciado nas falas:

- Aprendi a interdisciplinaridade ou seja relacionar temas de Educação Ambiental às competências e habilidades desenvolvidas em sala de aula (Participante 2).
- O curso foi de essencial importância, tanto para minha vida pessoal quanto para a profissional, acrescentou informações preciosas sobre essa área de conhecimento que sempre foi minha paixão fazendo com que me sinta ainda mais uma educadora ambiental (Participante 9).
- Hoje, tentamos adotar em nossa prática pedagógica e em minha vida hábitos mais conscientes à cerca do cuidado com o nosso meio (Participante 10).

Os registros acima explicitam também que as metodologias utilizadas promoveram o descobrimento de habilidades que os próprios docentes desconheciam, com destaque para a participante que mencionou uma mudança de pensamento sobre o seu papel, ao se intitular educadora ambiental. Nota-se por trás dessa fala uma roupagem mais consciente dessa professora, revelando uma mudança consciente de hábitos.

Uma fala especialmente chama a atenção para a contribuição da formação continuada dos professores na superação de uma lógica cartesiana em direção a uma lógica de compreensão de fenômenos, situações e da própria realidade de forma mais global e articulada:

- Gostaria de falar um pouco sobre o impacto do curso em minha vida, por ter formação em matemática e física minha mente foi treinada para pensar de forma exata, quando de repente em um curso de educação ambiental me deparo com uma realidade que nunca tinha parado para

pensar mesmo tendo um alto nível de formação, o que me leva a refletir de como podemos disseminar esse assunto (Participante11).

Os êxitos por sua vez não encerram a formação como foi realizada. Muitos relatos mostraram que a carga horária do curso foi insuficiente diante da complexidade da EA, além de solicitações para a melhoria da divulgação e da participação de outros formadores. Segundo as anotações dos participantes:

- Gostaria que a carga horária fosse maior (Participantes 2, 3 e 5).
- Seria bom organizar o módulo II do curso, pois a temática é extensa (Participantes 1 e 9).
- Deve ser amplamente divulgado (Participante 4).
- Aumentar a oferta de cursos ambientais (Participante 6).
- Atender maior número possível de professores da rede de ensino (Participante 6).

Considerações Finais

Por fim, a formação Educação Ambiental Lúdica aqui analisada alcançou êxito em grande parte de sua modulação, promovendo *empowerment* horizontal entre formadores e outros atores da sociedade, alcançando a oferta de formação continuada em EA que ultrapassou o relevante terceiro desafio para a EA descrito por Saito (2012): a prática de uma ação transformadora intencional, no sentido de que a EA deve buscar, permanentemente, integrar educação formal e não formal, de modo que a educação de caráter popular, articulada com as lutas da comunidade organizada, assuma claramente o caráter de intervenção sobre a realidade, não permanecendo apenas na constatação de fatos.

Aliada à intencionalidade de transformação da realidade, a ludicidade foi um elemento teórico-metodológico que contribuiu para a compreensão da EA dado o seu caráter inter, multi e transdisciplinar. ■

Referências bibliográficas

- BAZIN, M. **Ciência na nossa cultura?** Uma práxis de educação em ciências e matemática: oficinas participativas. Revista Educar (Curitiba), 1998. 14: 27-38.
- BRASIL. **Lei nº 1.188/96.** Cria o Parque Ecológico e Vivencial do Recanto das Emas. 1996.
- _____. **Lei nº 9.795/99.** Política Nacional de Educação Ambiental. 1999.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- FORTUNA, T. R. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli P.dos (org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001, p.116.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIEDMAN, J. **Empowerment:** the politics of the alternative development. Cambridge: Blackwell Publishers, 1992.
- GERMAIN, C. 1991. **Interdisciplinarité et globalité:** Remarques d'ordre épistémologique. Revue des Sciences de L'Éducation XVII(1), p. 142-152.
- GUSDORF, G. 1983. Passado, presente y futuro de La investigación interdisciplinaria. Em APOSTEL, L. e outros. **Interdisciplinaria y ciencias humanas.** Madri. Tecnos-UNESCO, p. 32-52.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Ludopedagogia – Ensaios 1:** Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.
- MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- PEREIRA, L. H. P. Ludicidade: algumas reflexões. In: PORTO, Bernadete de Souza (org.). **Ludicidade:** o que é mesmo isso? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002, p.17.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAITO, C.H. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: revendo os desafios contemporâneos. In: Ruschinsky, A. (Org.). **Educação Ambiental:** Abordagens Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2012. p.54-76.
- SAITO, C. H. (Org). **Educação Ambiental PROBIO.** Brasília: MMA, Departamento de Ecologia UnB, 2006.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SMITH, B. **Addressing the delusion of relevance:** struggles inconnecting educational research and social justice. Educational Action Research, 1996. vol.4, n.1:73-91.
- VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.
- VILLAS BOAS, B. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógica.** São Paulo: Editora Papirus, 2004

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Rodas de brincar na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta possível

 Maristela Papa da Silva*

Resumo: O presente relato de experiência apresenta o projeto “Rodas de Brincar na EJA”, desenvolvido em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, referente ao terceiro ano do Ensino Médio, no segundo semestre de 2016, no Centro de Ensino Médio do Núcleo Bandeirante. O projeto foi proposto aos alunos como uma maneira diferente de organização das aulas, pautadas, em sua maioria, por brincadeiras. Para tanto, seria necessária a participação efetiva dos estudantes, o que foi conquistado de imediato. O projeto aconteceu em quatro fases diferentes: apresentação de brincadeiras pela professora; propostas de brincadeiras livres pelos estudantes; apresentação de seminário pelos grupos com a proposição de uma brincadeira; avaliação de todo o processo. Ao final do projeto, pode-se perceber a motivação que as brincadeiras trouxeram aos alunos, que chegaram a mencionar a expectativa que tinham para que o último horário de quarta-feira chegasse logo, tendo em vista os momentos propiciados pelas aulas de Artes ministradas. Esta foi uma experiência lúdica transformadora tanto para a docente quanto para os discentes participantes.

Palavras-chave: Brincadeiras. Ludicidade. Educação de Jovens e Adultos.

* Maristela Papa da Silva é especialista em Artes Cênicas e graduada em Artes Plásticas pela Faculdade Dulcina de Moraes. Professora da SEEDF desde 1997. Contato: maristelapapadasilva@yahoo.com.br.

Sempre entendi que a brincadeira é algo precioso na vida do ser humano. Certa vez, meu filho, com apenas quatro anos, me abordou de uma forma interessante. Assim que cheguei em casa, ele disse: “Nossa, hoje trabalhei muito! Tô muito cansado.” Curiosamente, falei: “Trabalhou? Como assim?”. Naturalmente, ele respondeu: “Ué, brincando, né?”. Diante daquela criança, percebi a importância daquilo que há anos eu afirmava aos educadores para quem eu, na época, lecionava. Sempre enfatizava a importância do brincar na vida de uma criança e o quanto a brincadeira é coisa séria, podendo inclusive ser comparada ao trabalho dos pais.

Para aquela criança, a brincadeira era significativa e eu, como mãe, percebi que o brincar estava contribuindo para a formação do seu caráter no momento presente, preparando-o para o futuro, que tive a honra de verificar com o decorrer do tempo. Afinal, conforme afirma Bettelheim (*apud* Santos, 2006):

A brincadeira tem duas faces: uma dirigida para o passado, ou seja, permite que se resolvam simbolicamente problemas não resolvidos do passado e outra, para o futuro, a fim de permitir que se enfrentem direta ou simbolicamente questões do presente. É também a ferramenta mais importante de que se pode dispor para se preparar para as tarefas do futuro (SANTOS, 2006, p. 32).

Pude perceber na prática a pertinência da constatação de Bettelheim, acompanhando o desenvolvimento do meu próprio filho e vendo a importância do brincar tanto no tempo presente quanto na preparação para o tempo futuro, pois, dentre outras coisas, a brincadeira permite decidir, pensar, sentir emoções distintas, competir, cooperar, experimentar, descobrir, aceitar limites, enfim, surpreender-se (PORTO, 2008).

A partir daquele dia, minha postura pessoal e profissional com a brincadeira foi transformada. Sei que, como professora de Artes, o uso de jogos cênicos e/ou os interpessoais direcionados e, muitas vezes, com objetivos claros para os alunos, me ajudam a vivenciar o brincar. Por vezes, me vejo sendo indagada: “Hoje tem brincadeira?” “Qual a brincadeira de hoje?”.

Porém, mais importante que a ação do brincar, existe a fundamentação de se saber o porquê e como brincar em grupo. Percebo que os alunos do Ensino Fundamental ou da EJA passam a compreender esse processo e a entender por que o brincar vem sendo um dos objetivos específicos de minhas aulas ao longo dos anos.

Após vinte anos de Secretaria de Educação do DF, no segundo semestre de 2016, pude vivenciar algo incrível na minha vida profissional. Era uma turma da EJA no Centro de Ensino Médio do Núcleo Bandeirante (CEMNB). Tratava-se de uma classe bem diversificada, com 38 alunos, com idades entre vinte e sessenta e cinco anos. Estavam cursando o terceiro ano do Ensino Médio. Eu era a professora de Artes da turma pelo quarto semestre consecutivo, e este seria o último período deles naquela escola. A conclusão do Ensino Médio para a grande maioria dos estudantes naquela realidade é uma verdadeira vitória, ansiosamente esperada. Dessa maneira, motivada pelo comprometimento com aqueles alunos, propus um semestre diferente da vida acadêmica que eles conheciam. Sugerir que, durante as aulas de Artes, nos liberássemos das amarras do dia a dia e nos permitíssemos brincar.

Para minha surpresa, de prontidão a turma aceitou e o projeto foi desenhado da seguinte maneira: nas primeiras quatro semanas, eu traria a eles cantigas e brincadeiras de rodas. Nas semanas subsequentes, cada grupo poderia trazer algo novo para brincarmos. Em seguida, avaliaríamos as aulas e teríamos mais duas semanas para os grupos apresentarem os seminários, cujos temas foram apresentados no primeiro dia de aula, após o aceite dos estudantes. Cada grupo teria que preparar a apresentação e propor uma brincadeira relacionada ao tema sugerido, ficando assim:

Tema 1: A importância do Brincar;

Tema 2: O brincar e o desenvolvimento da personalidade;

Tema 3: As diferenças entre brincar, brincadeira e brinquedo;

Tema 4: A importância do brincar na 3ª idade.

Os grupos teriam uma aula toda para se apresentarem e deveriam entregar também um trabalho escrito, além de vivenciar a brincadeira apresentada com toda a turma no pátio, onde normalmente realizávamos as aulas práticas, de rodas e de cantigas.

Iniciamos na aula seguinte a proposta e começamos nas noites de quartas feiras, no último horário, uma permanente troca de brincadeiras. Posso afirmar que foi uma das experiências mais ricas que já vivenciei em sala de aula. As avaliações orais ao fim das aulas me estimulavam a buscar mais brincadeiras diferentes, em que pudéssemos recriar as regras e desafiar a nós mesmos. A cada aula eu percebia a naturalidade das expressões individuais de cada um, da expressão facial à expressão corporal. Concordo com Retondar (2006) quando este afirma:

A brincadeira é aquele movimento que atribui vida ao que não tem vida, destitui vida daquilo que é vivente, e quando você começa a compreender o sentido de sua ação, ela muda completamente o rumo de sua jornada, criando o novo, o indeterminado para ela e para quem a observa, e tais mudanças não são frutos de uma tomada consciente de atitude, mas o livre trânsito impulsionado pela sensibilidade, pela intuição reinante. A brincadeira é um mundo de possibilidades que se eleva ao infinito. Tudo pode no ato de brincar, pois é o Sujeito que se relaciona profundamente consigo mesmo e é ele quem cria e modifica a ordem de maneira plena e subjetiva (p. 73).

Entendi de uma maneira muito especial o quanto havia beleza na ação do brincar e, por vezes, consegui ver nos rostos enrugados ou cansados pela rotina pesada do dia a dia um sorriso de criança e um brilho no olhar que escondiam uma alegria contida ou, muitas vezes, reprimida pelo tempo. Esta experiência gerou relatos emocionantes, tanto orais quanto escritos, alguns dos quais começo a compartilhar a partir de agora. Um dos estudantes assim se pronunciou sobre o projeto:

Aprendi que os adultos mais velhos guardam uma certa tristeza quando lembram de sua infância, e que a criança que não brinca vai ter dificuldades. Posso incentivar meus filhos a brincar, pois a brincadeira em si é importante e é nosso dever passar o legado da brincadeira a eles. Para mim, as aulas de Artes foram as melhores. Brincar é a melhor coisa que você faz, tipo o ato de brincar e interagir com os

alunos foi uma jogada de mestre. O ponto negativo é que as brincadeiras ficaram para o final, o tempo era muito curto (Participante 1).

Em algumas ocasiões, ficamos brincando além do horário da aula e foram nestas noites que constatei nitidamente que ir descansar deixava de ser tão importante. O compartilhar e participar havia tomado uma relevância tão grande que o cansaço deixava de existir e a brincadeira finalmente havia cumprido seu papel com magnitude, conforme postula Oliveira (2010):

O jogar supõe um envolvimento próprio e pessoal. Para tal, a pessoa como que se desliga momentaneamente do contexto real e mergulha, por assim dizer, na dimensão lúdica, onde as dimensões do tempo e do espaço não são as mesmas das reais. Nos jogos há como que uma parada do tempo e um afastamento do espaço (p. 36).

Era agora o perceber-se no trabalho do colega, o partilhar a brincadeira a coisa mais interessante e importante naquele momento, consoante se pode depreender do relato de uma das estudantes:

Eu aprendi a me comunicar melhor com os colegas. E o mais importante: Arte não é só pintar e, sim, aprender, cantar, brincar. Arte é cultura, história. Aprendi que podemos viver a arte dentro de nós, podemos nos alegrar com a dança e as brincadeiras, jamais deixando este encanto acabar dentro de nós. Só tenho a agradecer por ter tido aulas tão diferentes, com brincadeiras. Todos assim puderam ter um convívio melhor uns com os outros e ter a consciência de que Artes é uma aula de exemplo (Participante 2).

Por vezes, fui abordada nos corredores da escola com a afirmação "Já quero que chegue a quarta-feira e saber qual a nova brincadeira". Esta motivação pelas aulas me fez perceber o quanto podemos enriquecer a nossa prática docente com a inserção do lúdico. Pude constatar na prática o que Santa Marli Santos (2014) defende:

Ensinar através do lúdico é ver como o brincar na escola pode ser diferenciado dependendo dos contextos e situações; é ter novos paradigmas para a educação; é deixar de lado o modismo; é atribuir sentido e significado às ações educacionais; é contextualizar as brincadeiras com a vida e com o espaço no qual os alunos se inserem. Portanto, o brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência de emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento (p. 7).

Esta experiência comprovou na prática que a ludicidade não exige faixa etária específica para acontecer, haja vista a heterogeneidade da turma com a qual eu estava trabalhando. A ludicidade se faz presente na vida das pessoas de todas as idades.

Uma senhora de sessenta e dois anos relatou para a turma que quando era criança sua mãe era doméstica e ela, como filha

da empregada, era proibida de brincar com as filhas da patroa. Por vezes, ela via as rodas e pensava o quanto deveria ser bom aquele tipo de brincadeira. As aulas de Artes retomaram essa lembrança da sua infância e agora ela havia entendido o quanto realmente era prazeroso e bom brincar de roda. Neste dia, muitos da turma encheram os olhos de lágrimas e o depoimento desta aluna nos fez ver o quanto somos mais felizes quando brincamos e expressamos nossos sentimentos.

Compreendi que a minha função de educadora havia transposto uma barreira incrível de aproximação que eu jamais havia imaginado nas aulas de teatro. Vivenciei o que teorizamos, pois, conforme afirma Cyrce Andrade (2008): "Valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é suscitá-la. E para que isso aconteça, precisamos perceber o brincar como ato de descoberta, de investigação, de criação" (p. 59). Percebemos juntos naquele e em outros momentos que a brincadeira era capaz de fechar feridas e trazer lembranças da infância, guardadas de formas nem imaginadas. A brincadeira apresenta ainda uma função curativa, conforme pude constatar na experiência vivenciada e relatada por outra das estudantes:

Artes para mim é a oportunidade de relembrar a infância e esquecer coisas que adoecem a alma. Brincar sempre é um encanto que contagia toda a turma que dança e é feliz num momento difícil. Eu ri muito. Meu cansaço foi embora com tantas gargalhadas. Posso fazer muitas pessoas entrar no clima de voltar a brincar, rir, descontrair e voltar a ser criança. Nós fizemos no semestre poucas aulas, pois brincar é tudo: feliz, mágico, faz sorrir e faz bem para a alma (Participante 3).

Poder amenizar algumas dores e reconstruir significados foi incrível para mim, como professora. As pesquisas apresentadas pelos grupos durante os seminários me surpreenderam com a qualidade das informações, em que vários vídeos e entrevistas com pessoas de idades variadas foram apresentados. Os trabalhos escritos foram também de excelência e nomes importantes foram citados em suas investigações.

As brincadeiras cantadas eram surpreendentes, inclusive quanto às posturas adotadas pela turma durante a ação do brincar. Comecei a perceber o tempo de cada um durante a roda e o respeito pelo corpo do colega. Por vezes, vi estudantes brincando descalços para não caírem ou por não utilizarem os sapatos adequados para as aulas de Artes.

Por muitos momentos durante o último horário de aula do segundo semestre do ano de 2016, eu presenciei crianças para quem o tempo não passou e adultos que não perderam o encanto pela vida, nem pela partilha, porque aprenderam que não temos o direito de adormecer na saudade das antigas; temos, sim, o direito de ressignificá-las em nossas vidas e simplesmente cantar, dançar e brincar.

Quando o ano acabou, fui escolhida como madrinha da turma, o que me emocionou. Durante o discurso, fiz questão de lembrar: "Nunca devemos deixar morrer a criança que um dia fomos".

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Cyrce. A formação lúdica do professor. In: **Jogos e brincadeiras, desafios e descobertas**. Salto para o futuro, programa 5, 2ª ed., Ano XVIII, boletim 7 – maio de 2008.
- OLIVEIRA, Vera B. de (org.). **Brincar com o outro**: caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PORTO, Cristina L. **O brinquedo como objeto de cultura**. Salto para o futuro, programa 2. 2ª ed., Ano XVIII, boletim 7 – maio de 2008.
- RETONDAR, Jeferson J. M. **O fundamento lúdico na estética do jogo**. Revista da FAAEBA – Educação. Salvador, v. 15, jan/jun 2006.
- SANTOS, Maria José E. dos. **Ludicidade e educação emocional na escola**: limites e possibilidades. Revista da FAAEBA – Educação. Salvador, v. 15, jan/jun 2006.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola**: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Penso, logo escrevo: um projeto de letramento

 *Adelaide de Paula Santos**

Resumo: O Projeto “Penso, logo escrevo” é baseado na matriz de referência do Programa de Avaliação Seriada - PAS/UNB e nasceu com o objetivo de atender às necessidades dos estudantes em relação ao aprimoramento de habilidades e competências no uso da Língua Portuguesa em sua diversidade e aplicabilidade. Propõe, além disso, uma reflexão e ação diante da pergunta: “Todos podem realmente escrever?”. É um projeto de letramento realizado desde 2008 como parte essencial de meu fazer pedagógico, que valoriza a construção de conhecimentos significativos e a leitura da realidade na qual estamos inseridos. O projeto utiliza o texto como “isca”, no melhor sentido do termo, para “pescar” os estudantes desavisados (e os avisados também). Assim, por meio da fruição estética de objetos diversos, sobretudo aqueles oferecidos pelo PAS/UNB, os estudantes passam a vivenciar a experiência da narrativa, da poesia, da prosa poética, da crônica e dos outros gêneros e tipos textuais.

Palavras-chave: Pesquisa. Texto. Ensino. Literatura. Objetos do PAS. Inclusão.

* Adelaide de Paula Santos é professora da SEEDF. Contato: adelaidepaula@gmail.com.

Não quero faca, nem queijo. Quero a fome.
Adélia Prado

O Projeto “Penso, logo escrevo”¹ é baseado na matriz de referência do Programa de Avaliação Seriada - PAS/UNB e nasceu com o objetivo de atender às necessidades dos estudantes em relação ao aprimoramento de habilidades e competências no uso da Língua Portuguesa em sua diversidade e aplicabilidade. Propõe, além disso, uma reflexão e ação diante da pergunta: “Todos podem realmente escrever?”. É um projeto de letramento realizado desde 2008 como parte essencial de meu fazer pedagógico, que valoriza a construção de conhecimentos significativos e a leitura da realidade na qual estamos inseridos. O projeto utiliza o texto como “isca”, no melhor sentido do termo, para “pescar” os estudantes desavisados (e os avisados também). Assim, por meio da fruição estética de objetos diversos, sobretudo aqueles oferecidos pelo PAS/UNB, os estudantes passam a vivenciar a experiência da narrativa, da poesia, da prosa poética, da crônica e dos outros gêneros e tipos textuais:

Esses Objetos de Conhecimento foram elaborados em trabalho coletivo, envolvendo professores das escolas públicas e particulares do Distrito Federal e docentes da Universidade de Brasília e ainda foram aprovados em fóruns abertos a todos os interessados. Interdisciplinares e utilizados de forma contextualizada, são eles que auxiliam os estudantes a desenvolverem as habilidades e competências estabelecidas na Matriz de Referência, fundamentais para o futuro universitário (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, s.d., p. 1)

Durante as aulas, as atividades e discussões surgem e giram em torno de um “texto-delícia”, que tanto pode ser um trecho de um livro, um poema, uma frase, uma notícia, um fato ou uma imagem. Esse objeto pode ser uma proposição trazida por mim ou pelo estudante, algo que ele escolheu com cuidado em casa ou simplesmente leu ou viu enquanto vinha para escola. Inclusive, os textos retirados da intervenção no espaço público como o grafite, a poesia dos muros, “banners” e placas são muito bem-vindos e despertam a atenção do jovem leitor. Além disso, utilizo também músicas, trechos de filmes, séries de televisão, novelas, propaganda e publicidade, “posts” de sites de relacionamento, curta-metragem ou qualquer outro texto que estiver em destaque e no centro da atenção de meus alunos.

Dessa efusão de textos e experiências, surgem momentos deliciosos de escrita, encenação, contação de histórias e muita cantoria. E também, claro, a curiosidade de uma turma em ver o que a outra está fazendo durante a aprendizagem. Por conta disso, organizo por bimestre o projeto a fim de aprimorar o trabalho e adequá-lo à realidade escolar, afinal, preciso planejar todo o projeto e ver como ele contribui para o crescimento discente. Afinal,

Mudar a mentalidade de que fazer planejamento é preencher formulários (mais ou menos sofisticados). Antes de mais nada, fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, re-significar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática. Se isto vai para um plano escrito depois, é um detalhe! (VASCONCELLOS, 1995. p. 59).

As etapas do projeto acontecem bimestralmente, acompanhando o calendário da Secretaria de Educação - SEE/DF. Escolhi as atividades mais apreciadas pelos estudantes para concluir cada uma das etapas. São elas:

- 1ª Etapa: Um mundo de histórias - Portfólio das obras literárias;
- 2ª Etapa: Fatos, ficção e invenção - Jornal de Época;
- 3ª Etapa: A vida como palco - Sarau Lúdico;
- 4ª Etapa: Todo pensamento pode ser escrito – Livro: “Penso, logo escrevo”.

Esses trabalhos valorizam as diversas inteligências e a criatividade na construção do conhecimento. Assim, os estudantes podem utilizar suas competências e habilidades durante o processo cognitivo. As atividades oferecidas podem ser entendidas assim: O “Portfólio” propõe a recriação de uma obra literária por meio de imagens, textos e reflexões, aliando ao enredo inicial percepções de outras áreas do conhecimento. O “Jornal de Época” oportuniza a confecção de um periódico, enquanto os estudantes revisitam fatos e invenções do passado, bem como as implicações deles no presente. “O Sarau Lúdico” explora as artes em geral e propõe o protagonismo juvenil, já que todo evento depende da atuação dos estudantes no palco e fora dele. Além disso, desperta a fruição estética, contribuindo para a formação de novas plateias. O sarau tem como identidade o recorte histórico, através da caracterização de um salão da corte no Brasil, no século XIX. Por isso, figurinos e cenários exploram aspectos daquela época, assim como a sonoplastia resgata criações clássicas e populares, como as deliciosas composições de Chiquinha Gonzaga. No palco, resgatamos as escolas literárias em estudo, viajamos pelo Romantismo a partir do lirismo de *I Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, passando pela ironia e o humor machadiano em textos como *Dom Casmurro* ou *O Alienista*, até chegarmos aos autores do Simbolismo como Cruz e Sousa em seu poema *Antífona*. É evidente que a contemporaneidade também se faz presente nesse evento, por meio dos outros objetos de nosso estudo diário; exemplo disso são as canções propostas pelo PAS/UNB, como “Em plena lua de mel”, versão da banda Pedra Letícia ou um dos clássicos de nosso cancionário erudito “O Guarani” de Carlos Gomes. A riqueza do sarau está justamente na diversidade de olhares sobre a realidade, em épocas tão distintas e peculiares.

Na última etapa, transformamos os textos escritos ao longo do ano letivo em livros impressos – ou seja, damos visibilidade ao texto revisto, depois de passar pelo processo da correção e reescrita. Um caminho longo e um tanto quanto doloroso, pois confronta saberes e evidencia o “erro”. Mas, neste projeto, o erro é visto como uma evidência das pressuposições que os estudantes fazem a respeito do ato de escrever na língua materna, tais como: “escreve-se como se fala”; “a escrita é igual à fala, não requer planejamento”; “esse texto só vai ser lido por mim”; “todo mundo entende o implícito ou depois eu explico”. Todas essas hipóteses são exploradas e desconstruídas ao longo da revisão e reescrita, o que habilita o jovem escritor a produzir textos mais consistentes com relação ao campo semântico e sintático. Trabalhamos, sobretudo, com o artigo de opinião, modalidade em que o estudante pode, por meio da palavra escrita, tornar-se sujeito

de sua história, refletir e interferir na ordem das coisas e da sociedade em que vive.

O conhecimento construído ao longo do desenvolvimento desse projeto extrapola os limites da disciplina de Língua Portuguesa, alcançando outras áreas, outras disciplinas. Por isso, o projeto “Penso, logo escrevo” tornou-se um trabalho grande, envolvendo todas as turmas do 2º ano, ou seja, aproximadamente quatrocentos estudantes que se mobilizam em torno da questão: “Todos podem realmente escrever?”. Muitos professores se tornaram parceiros da busca por essa resposta, pois o desenvolvimento da escrita e da compreensão de textos são temas que preocupam a todo corpo docente. Assim, cada professor contribui como pode, de maneira espontânea, participando do projeto de acordo com seu planejamento pessoal. Neste sentido, o projeto atende àquilo que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 1997, p. 88-89).

Outro aspecto relevante para que tudo transcorra de maneira satisfatória é a formalização do “Contrato pedagógico” com os estudantes desde o início do ano. O contrato, escrito de maneira resumida, propõe uma relação respeitosa entre os pares no processo de ensino-aprendizagem. Esse contrato, renovado e revisto bimestralmente, assegura a confiança e o comprometimento necessário à realização de trabalhos coletivos. Nesse contrato, são apresentados – com a transparência necessária – os objetos de estudo, os objetivos a serem alcançados em cada etapa do projeto, os prazos, o papel de cada um de nós e as estratégias e critérios avaliativos. Ao longo do bimestre, os alunos podem opinar sobre o que será feito e sugerir alterações no plano anteriormente aceito. A autoavaliação também é utilizada como uma forma de promover reflexões e criar comprometimento e é realizada por meio de um relato, não necessariamente escrito, a partir de perguntas provocativas.

Os alunos com necessidades especiais também participam do projeto, pois os trabalhos são, em sua maioria, coletivos e inclusivos, o que permite muita cooperação entre os participantes. Exemplo disso aconteceu em 2014, ano durante o qual um estudante portador de deficiência visual participou de todas as etapas do projeto, escrevendo inicialmente seus textos em

braille e, posteriormente, digitando-os em Língua Portuguesa. Ele também participou de filmagens nas quais ensinava o futebol praticado por cegos e, finalmente, atuou no palco, declamando o poema “A vida em braille” de Marina Mara, poeta e ativista cultural da cidade.

No entanto, a inclusão acontece mesmo é no dia a dia e, nesse processo, me incluo. A experiência com o aluno em questão, o primeiro aluno portador de deficiência visual com o qual tive a oportunidade de trabalhar, me levou a experimentar novas facetas no meu fazer de educadora. Eu que visava o letramento para estudantes com visão, me surpreendi ao lidar com alguém que “enxerga” pelas mãos. Confesso que ainda me assustava quando o referido aluno interrompia minha fala, opinava sobre algo, se fazia visível e me retirava da cegueira branca em que me encontrava.

Vê-lo aproveitar cada detalhe da aula me ensinou que todos podem aprender e mesmo ensinar a qualquer um. Ensinou-me que o letramento é muito mais amplo do que até então imaginei e o aprendizado do letramento inclusivo é construído na interação professor-aluno; se trata de um campo de pesquisa que demanda um movimento intenso de educadores no sentido de criar e recriar metodologias que coloquem nos dedos as sensações que o mundo oferece. As obras do PAS/UNB me ofereceram um leque diverso de músicas expressivas como “Santuário” e “Sobradinho” que proporcionaram um deleite auditivo para todos; também xilogravuras, como a obra “Via Láctea” de Gilvan Samico, que podiam ser reproduzidas em alto relevo.

Pessoalmente, sinto-me plenamente realizada com os resultados obtidos com o projeto de letramento “Penso, logo escrevo” que se utilizou dos objetos do PAS/UNB. Afirmo categoricamente que esse trabalho tem resultados qualitativos concretos. Os alunos, efetivamente, aprendem a escrever melhor e a apreciar um bom livro e uma boa poesia.

Desde 2012, tenho inscrito meus alunos em diversos concursos literários e orientado a escritura desses textos de acordo com os critérios que utilizo no Projeto, tendo obtido êxito significativo nessa empreitada. Exemplo disso foram as premiações recebidas por alguns alunos em concursos de redações. Na Bienal de Literatura de 2012, uma de minhas estudantes foi vencedora em duas categorias, poesia e conto; logo em seguida, essa mesma menina foi vencedora do prêmio Jovem Senadora, representando o DF, ou seja, em um concurso de redação em nível nacional. No mesmo ano, também tive um aluno semifinalista na Olimpíada de Português. No ano de 2014, tive a grata surpresa de ver um dos meus alunos semifinalista da Olimpíada de Português. E, em 2015, outra aluna minha ficou em 2º lugar na edição do prêmio “Jovem Senadora” daquele ano. Esses dados representam muito em meu trabalho e enaltecem a escola pública quando comprovam que todos podem escrever se bem orientados. ■

Notas

¹ Este artigo apresenta e descreve o projeto “Penso, logo escrevo” desenvolvido a partir da matriz de referência do Programa de Avaliação Seriada – PAS/UNB.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (s.d.), **Matriz de Referência do Programa de Avaliação Seriada – PAS/UNB**.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 7ª edição. São Paulo 2000. Editora Liberdade.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Percebendo a música, vivenciando a dança no método *O Passo*

 *Thaís Felizardo Resende**

Resumo: Este relato de experiência apresenta um recorte da oferta de oficinas de formação continuada aos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, no ano de 2014. O presente trabalho traz como eixos norteadores a ludicidade, o Método *O Passo* e a relação com o corpo/dança. A experiência propõe tornar o espaço escolar um lugar mais atrativo, com o desenvolvimento de aulas mais encantadoras, e, promovendo deleite aos discentes e aos docentes, com eficácia. Utilizando o método *O Passo*, o trabalho busca inserir na prática o corpo/dança de modo consciente, indissociável e possível, na ludicidade, para além de qualquer disciplina escolar.

Palavras-chave: Ludicidade. Método *O Passo*. Formação continuada. Dança. Corpo.

* *Thaís Felizardo Resende* é graduada em Dança pelo Instituto Federal de Brasília (2015), em Educação Artística (2001) pela Faculdade Dulcina de Moraes, e pós-graduada em Teatro Educação por esta mesma faculdade. Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Atua com formação continuada de professores na Oficina Pedagógica de Ceilândia, e como contadora de histórias. Contato: thaisfelizardo@uol.com.br.

É muito melhor lançar-se em busca de conquistas grandiosas, mesmo expondo-se ao fracasso, do que alinhar-se com os pobres de espírito, que nem gozam muito nem sofrem muito, porque vivem numa penumbra cinzenta, onde não conhecem nem vitória, nem derrota.

(Theodore Roosevelt)

Este texto trata da troca de experiências pessoais e vivências, na Oficina Pedagógica de Ceilândia – DF. Os participantes são: professores/coordenadores, monitores, atuantes na rede pública de ensino, e professores de escolas conveniadas, que buscam solidificar o trabalho da dança no sistema educacional, agregando o corpo, a música e a dança em busca de metodologias variadas. A iniciativa surgiu depois que ingressei na 2ª graduação, fazendo faculdade de dança oferecida pelo Instituto Federal Brasília – IFB. No decorrer do 2º semestre de 2014, tive contato com a disciplina Elementos da Música, na qual conheci o método *O Passo*, desenvolvido pelo professor Lucas Ciavatta¹. Neste método, o indivíduo é convidado a conhecer melhor seu corpo e a construir seu esquema corporal de modo consciente.

Diante da necessidade de se ampliar o ensino da dança nas escolas e motivada pelo estudo acadêmico, o trabalho desenvolvido propôs o enriquecimento da prática docente, promovendo o estudo, a reflexão e a troca de experiências entre profissionais da educação. Os profissionais que buscaram a formação tinham interesse em conhecer a dança e método *O Passo* como mais uma ferramenta palpável e viável, para ser abordada na educação, no processo de ensino-aprendizagem.

O foco foi priorizar a dança por meio do movimento consciente, tendo como base a marcação do tempo utilizada no método *O Passo*. O intuito era mostrar que é possível fazer um trabalho formador e transformador, dentro do ensino da dança, que valorize sons e movimentos que possam reverberar de, e, em cada um, proporcionando uma construção coletiva na formação do professor como ser musical e dançante.

A oficina temática “Percebendo a Música, vivenciando a dança na escola” viabilizou a construção de uma concepção de aprendizagem crítica, significativa e consciente para o ensino da dança, buscando incentivar a consciência corporal desde a infância até a fase adulta. A oficina proporcionou a aproximação entre a linguagem da dança e o ambiente escolar, reforçando a importância desta relação.

Por meio do método *O Passo*, foi valorizada a expressão de movimentos presentes no dia a dia e desmistificou a ideia de que a dança é somente para alguns. Na vivência da oficina, a dança envolve a todos e manifesta-se como uma disciplina viável, com papel importante dentro do ambiente escolar e que contribui para a aprendizagem atrativa, significativa e lúdica, fomentando a socialização entre os envolvidos. Para Ciavatta,

o corpo não é só um acessório da mente. Ele é uma unidade autônoma de construção do conhecimento. Você tem que passar pelo corpo primeiro para compreender. O que a criança e os professores fazem é se aproximar da música através do movimento. Quem ensina para você é o seu próprio corpo. (2003, p.156).

O trabalho buscou mesclar o método *O Passo*, o corpo, a música e a dança de maneira lúdica, criativa e espontânea. Os

participantes dançaram e criaram coreografias, envolvidos pelo próprio fazer, o que gerou uma repercussão no seu trabalho pedagógico.

A proposta foi encaminhada à Gerência Educação Básica – GEB, atualmente chamada Unidade de Ensino Básico – UNIEB, para apreciação e aprovação. As inscrições foram realizadas na própria Oficina Pedagógica de Ceilândia, havendo dezessete inscritos para quinze vagas, porém todos os interessados foram contemplados. Aconteceram três encontros, às terças-feiras, no período noturno, e, apesar de não ser horário de coordenação da grande maioria dos cursistas, foi um horário bem aceito, pois todos puderam participar; independentemente da coordenação ou regência de classe.

As aulas foram temáticas e desenvolvidas por meio de atividades participativas, exposições teóricas, vivências, experiências, leituras e jogos com foco no método *O Passo* (binário/ternário/quaternário); a fim de trabalhar o movimento de maneira lúdica, utilizando diferentes recursos e técnicas, com vistas ao pleno alcance dos objetivos apresentados.

Nas aulas foram abordados assuntos relevantes, tais como: a importância da dança dentro do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva do desenvolvimento do movimento consciente; a escuta atenta (metrônomo, marcação, tempo e ritmo); a expressão e a compreensão da dança em vários contextos históricos, remetendo e respeitando o repertório corporal e musical de cada um; a apreciação, a criação e o fazer na dança; os elementos da composição coreográfica, tendo como base o método *O Passo*; a criação e a apresentação de uma composição coreográfica.

Durante a formação, os cursistas apresentaram feedback das aulas oferecidas aos alunos: a construção de jogos/dinâmicas que possibilitaram a dança nas escolas, a realização de estudos de textos e as pesquisas. Apresentaram também trabalhos em grupo sobre o método *O Passo*, os compassos binário, ternário e quaternário, de maneira lúdica e criativa.

Por meio da oficina temática “Percebendo a música, vivenciando a dança na escola”, os profissionais tiveram a oportunidade de enriquecer sua prática docente e viram o trabalho de modo positivo. Conforme relatos e vivências, a oficina possibilitou, também, o resgate corporal dos próprios participantes.

Trabalho com cursos/oficinas para os profissionais da educação desde 2005, e, ministrar a oficina em 2015 me fez perceber a presença comum de profissionais que conhecem pouco ou desconhecem o próprio corpo, e que apresentam dificuldades rítmicas e de coordenação motora, porque não trabalham com o corpo em sala de aula. Há também uma parcela que acredita na dissociação entre corpo e mente dentro ou fora da unidade escolar.

Nesse sentido, o espaço da formação continuada ficou privilegiado, pois foram realizadas reflexões, trocas, construções e reconstruções de pensamentos, além de novas vivências. Apesar de pouco tempo, foram pesquisadas, repensadas e ressignificadas várias atividades utilizando o método *O Passo*. Ao participarem das sugestões práticas dadas durante as aulas, os professores resgataram sua memória corporal e suas “sensações musculares”. Os professores tiveram oportunidade de desenvolver movimentos, executar danças, em relação ao contexto cultural e musical no qual eles estavam inseridos e alguns não tinham consciência.

Segundo Lucas Ciavatta, a gente não ensina o passo, a gente ensina a música e usa o passo para que a pessoa possa entender, ritmicamente, a música (1997, apud ARTAXO, 2013, p. 49). No caso da oficina, podíamos parafrasear o autor dizendo: aqui não ensinamos o método *O Passo*, damos “pistas” do que seu próprio corpo já tem para entender o ritmo, o som e essencialmente a dança. Com isso os professores conseguiram reconhecer a dança como veículo de expressão, comunicação humana e cultural, fundamental para sua prática na área educacional.

No trabalho de investigação, foi observado que, por meio do lúdico, os professores entraram em contato direto com a música e o corpo. E tiveram maior conhecimento do estudo acerca das sensações conscientes do movimento corporal, dentro e fora do contexto musical.

O desenvolvimento do esquema corporal permite ao indivíduo explorar com seu corpo o espaço e o tempo, e, num movimento semelhante, a exploração do espaço e do tempo leva o indivíduo a melhor conhecer seu corpo e a construir seu esquema corporal. (CIAVATTA, 2003, p. 66)

Por tratar-se de atividades simples e propostas variadas, os profissionais se envolveram com o método e deram novos significados ao corpo e à dança. A formação propôs atividades em que o adulto conseguiu entrar em contato com a técnica/método aprendido, lançando mão do seu processo criativo.

Com as oficinas oferecidas à noite para um grupo de profissionais que já vinham de uma jornada árdua durante todo o dia, foram apresentadas propostas e dinâmicas variadas a fim de reter o máximo de atenção e aproveitamento do conteúdo. As respostas para esta abordagem foram surpreendentes; pois, conforme aparece na maioria dos relatos, o tempo passava “voando” e sempre houve um “gostinho de quero mais”. Os participantes criaram, recriaram e refletiram sobre o seu fazer dentro e fora da sala de aula, rompendo assim com a ideia da repetição sem fundamentação. Vale lembrar que:

nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Ao lado da conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda outra função não menos importante. Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero da atividade, mais precisamente, a combinatória ou criadora (VIGOTSKI, 2014, p. 2).

Desse modo, foi verificada a ressignificação de muitas atividades sugeridas. Os participantes perceberam na prática o valor das sugestões/informações dadas no decorrer das oficinas. Apesar do pouco tempo dos encontros, foi estabelecido um

espaço para que os professores, a partir de estímulos, desenvolvessem atividades criadas por eles. Deste modo, apreendiam o quanto rico era o momento em que eles, como discentes, deixavam a criatividade e a ludicidade reverberarem no corpo.

Determinados participantes mencionaram o quanto foi e é importante vivenciar a dança com conexão, completude e de modo consciente. Com os encontros, eles puderam observar que é possível aprender por meio do corpo e que, apesar da sala de aula não ser um espaço específico para dança, esta pode ser inserida aos poucos no espaço existente.

Para Strazzacappa, no trabalho em sala, a tarefa dos professores é a de ajudar os participantes a desenvolver essa capacidade de observarem a si mesmos (2012, p.127). Neste sentido, houve relato de professores que afirmaram que as atividades faziam com que ele se sentisse melhor, mais consciente, vivo e pertencente. Alguns fizeram descobertas de ganhos e/ou perdas da infância, pois sentiram a informação reverberar no corpo com a consciência da própria existência.

Os relatos de professores demonstraram o quanto o corpo carrega carimbos, registros e informações ao longo da vida, e o quanto isso pode acrescentar ou limitar o indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. Um professor relatou que a lembrança de passos realizados na infância e/ou adolescência o ajudou na criação/execução de determinado aprendizado. Outro professor observou que a proibição dos pais em escutar músicas ou dançar foi fator dificultador para algumas atividades.

Durante a formação, foram quebrados paradigmas tais como: “não posso dançar porque meu espaço não permite”, “não posso executar determinado passo porque não sei dançar”. Os professores tiveram a oportunidade de mostrar seu potencial criativo e lúdico apesar das limitações. Daí a ênfase em se buscar atividades tendo os envolvidos como protagonistas da sua própria aprendizagem.

Foi constatado, pelas avaliações dos professores, que o objetivo do trabalho foi atingido. Foi sugerida ainda, a ampliação da oficina para um curso de maior durabilidade, por se tratar de um trabalho que poderia ser oferecido também a um número maior de pessoas.

A oficina em questão buscou contribuir para promover reflexões relativas a postura dos docentes frente ao trabalho com a música e a dança; vivenciando e destacando a importância da consciência corporal para formação integral do ser humano, trabalhando ao mesmo tempo o método *O Passo* com criatividade, ludicidade, corpo e dança.

O espaço destinado à formação continuada propiciou, assim, a vivência e a experiência da dança na escola, reconhecendo o indivíduo como um todo, capaz de perceber a música e vivenciar a dança no processo de ensino aprendizagem. ■

Notas

¹ Lucas Ciavatta, músico formado pela UNIRIO e Mestre em Educação pela UFF, é o criador do método de educação musical *O Passo*.

Referências bibliográficas

- ARTAXO, Inês e ASSIS, Gisele. **Ritmo e Movimento**: teoria e prática. 5ª edição. São Paulo: Phorte, 2013. (Coleção Educação Física e Esportes)
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília; MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília, 2007.
- CIAVATTA, Lucas. **O Passo**: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.
- DEMO, Pedro. **Aprender Bem/Mal**. SP: Autores Associados, 2008.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos**. SEEDF, 2014a
_____. **Currículo em movimento da Educação Básica – Anos Finais**. SEEDF, 2014b.
- HOFMANN, Angela Ariadne. Culturas, corporeidades e ludicidade. In: SANTAIANA, Rochele da Silva & Outros. **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2009.
- MARQUES, Isabel. **A Linguagem da Dança - arte e ensino**. 1ª Edição. São Paulo: Digitexto, 2010.
- RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. Campinas, SP. Tese de Mestrado em Artes da UNICAMP, 2001.
- STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. Campinas-SP: Papyrus, 2012.
- VERDENI, Érica. **Dança na escola**: uma proposta pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.
- VIGOTSKI, LEV S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Concatenação cultural no ensino de dança no Distrito Federal: possibilidades pedagógicas

 *Ivanise dos Reis Chagas**

Resumo: O presente relato mostra um conjunto de ações pedagógicas voltados à cultura e à dança, que culminaram na promoção de cursos de formação continuada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/EAPE, instituição responsável pela formação continuada dos educadores da rede pública de ensino do Distrito Federal. O desenvolvimento dos cursos explorou recursos, apontando inúmeras possibilidades pedagógicas por meio do debate, da análise crítica e do uso consciente do corpo na escola.

Palavras-chave: Formação Continuada. Cultura. Dança. Educação.

* *Ivanise dos Reis Chagas é professora formadora no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.*

A formação espontânea da cultura do Distrito Federal refletida na influência dos imigrantes e seus descendentes representa questão a ser debatida nas instituições de ensino. Contudo, no sistema educacional há carência de pesquisas sobre a relação da formação do aluno e a cultura brasileira e suas manifestações, raízes de nossa ancestralidade. Tais pesquisas devem ser incentivadas, pois as manifestações culturais e suas danças ampliam e contribuem para o pleno exercício da cidadania, na medida em que propõem o desenvolvimento da autonomia, respaldado na cooperação, na disciplina, na participação social, na afirmação de valores e princípios democráticos. As atividades lúdico-corporais, difundidas nas escolas, auxiliam na promoção da paz, da amizade, do respeito mútuo e da organização da comunidade, para um intercâmbio frutífero e saudável, tendo papel fundamental na formação educacional e no desenvolvimento humano no século XXI.

As manifestações populares e suas danças expressam as características espontâneas de um povo e muitas são registradas através do trabalho e da coleta de informações de pesquisadores. Tal registro é imprescindível em virtude dessas danças dramáticas tenderem a transformar-se ou extinguir-se. Atualmente há, por parte de instituições e centros de pesquisa, um empenho maior pela preservação desse tesouro nativo com reflexo nas atividades educacionais. Assim, o resgate da cultura popular, desenvolvida no Distrito Federal, pode visar uma reflexão sobre a formação da identidade cultural da região, contribuindo para a apreensão de valores da memória cultural, com enfoque na formação da personalidade de alunos em futuros cidadãos.

Deve ser de interesse do educador considerar o que já foi investigado sobre as danças e suas raízes. Por exemplo, segundo Bregolato (2006), a dança é uma linguagem artística tão antiga como a própria vida humana. Nasceu na expressão das emoções primitivas, nas manifestações, na comunhão mística do homem com a natureza. A dança exerce uma grande influência sobre diversas funções sociais, modificando a sensibilidade do homem, criando e determinando a concepção do mundo e, uma vez transformada, impõe uma estetização do meio físico e social em que vive.

A linguagem artística das danças populares brasileiras e a descoberta da identidade cultural em formação dos estudantes são refletidas nas atividades pedagógicas das instituições públicas, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando proferem que

Os jogos populares de movimento (...) são importantes fontes de pesquisa. Essas manifestações populares devem ser valorizadas pelo professor e estar presentes no repertório dos alunos, pois são parte da riqueza cultural dos povos, constituindo-se em importante material para a aprendizagem. (MEC, 1999, p. 50)

Um expressivo percentual de alunos de Ensino Médio do Distrito Federal¹ não herda as tradições culturais de seus antecedentes. Foram identificadas poucas iniciativas que propõem um processo de continuidade da memória e consequentemente dos valores tradicionais. Contudo, o ensino das danças populares tem importante papel na consideração desse assunto, porquanto

à força de lutar pela cidadania da dança dentro de nosso país, território do mundo, território onde fincamos nossas vidas e trabalhos, aprendemos a lidar com o improvável e o imprevisível, com a urgência e com o atraso, com a necessidade da construção com o que parece estilhaçado, por falta de memória, tradição, seriedade, mas que está sendo construído sobre rocha sólida, terreno da arte e da dança, apesar das dificuldades, apesar de tanta confusão de babélicas idéias, nas ainda novas aléias da pesquisa e investigação em nossa arte (LOBO, 2007, p. 15) [ênfase minha]

Tal descoberta da identidade cultural tende a incidir através da influência das expressões culturais brasileiras e suas danças, com embasamento histórico e análise contextual contribuindo para o resgate de valores sociais, pois os jovens têm o exercício cultural como catalisador da consciência de seus direitos, como observado na história do Brasil: a capoeira e rituais de guerra, por exemplo, como manifestações culturais que foram reprimidas no século XIX, além disso, diversos artistas foram censurados na década de 60 durante o regime militar brasileiro. Seus executantes usavam a arte para lutar por seus direitos. Assim, atualmente, esses e outros fatores são fundamentais transformadores da realidade social de jovens.

Em vista disso, a importância das danças e das manifestações culturais brasileiras nas escolas justifica-se porque

a dança popular e folclórica é uma forma de representar a cultura regional, pois retrata seus valores, crenças, trabalhos e significados. Dançar a cultura de outras regiões é conhecê-la, é de alguma forma se apropriar dela, é enriquecer a própria cultura. Realizar a dança de um povo é se abrir para ela e ser agente da união entre as regiões e as nações. Isso justifica a importância de realizar as danças folclóricas na escola. (BREGOLATO, 2006, p. 88)

Vivemos em um período de transformações muito céleres, o mundo e as tecnologias mudando constantemente. O que é considerado novo hoje perde esse status para antiquado em um tempo menor do que décadas atrás, na verdade, anos atrás. A dança sofre a influência dessas mudanças, ela é um canal que reflete a sociedade e seu contexto social. Portanto, como analisar as históricas manifestações culturais brasileiras, quando se está aberto para todas as transformações observadas na dança contemporânea? Uma proposta seria a concatenação de culturas, fenômeno que é observado durante toda a história da dança. Mário de Andrade, em *Danças Dramáticas do Brasil* (1934) propôs e experimentou o encontro com a cultura popular. Numa variação do evolucionismo, a cultura popular apresenta-se em sua obra como valorização do primitivo, num confronto entre identidade e alteridade por meio de grupos humanos distintos. A força nutriz da originalidade cultural brasileira está nas criações artísticas populares, e essas criações se originaram de danças que foram deformadas, ou melhor, reformadas durante os primórdios da História do Brasil. Ele escreveu sobre esse fenômeno: "(...) as danças dramáticas brasileiras derivam... de três tradições básicas", os cortejos, os vilhancicos e os brinquedos populares ibéricos. "Algumas das danças dramáticas se ajuntavam como números diferentes dum mesmo cortejo" (ANDRADE, 1982, p. 40).

Em acréscimo, Antonio Nóbrega, músico e dançarino,

pesquisador da cultura brasileira, falou sobre esse assunto num trecho do espetáculo Naturalmente - Teoria e Jogo de uma Dança Brasileira: "(...) As nossas danças são na verdade o resultado da colagem de fragmentos de danças que foram transplantadas para cá e se desmantelaram..." (NÓBREGA, 1995).

E sobre o universo multidisciplinar, em entrevista ao compêndio Estudos Avançados, Nóbrega (1995) declarou:

No Brasil temos um patrimônio e uma herança cultural, via cultura popular sobretudo, maravilhosos! Sem fecharmos os olhos para o que nos vem de fora, para aquilo que verdadeiramente nos fortalece, temos um chão cultural que, para mim, tem sido uma fonte inesgotável de deslumbramento a me inspirar continuamente.

Figura 1 - Ivanise Chagas e Antonio Nóbrega, CCBB, 2012.



Fonte: Acervo pessoal, 2012.

Manifestações Culturais no Distrito Federal

Muitas Regiões Administrativas do Distrito Federal não possuem grupos organizados de manifestações culturais para proporcionar apresentações à comunidade ou escolas, ou não facilitam o acesso a eventos esporádicos. Poucos grupos de interesse ou centros culturais tentam perpetuar alguma manifestação oriunda de outra região brasileira, como, por exemplo, os Centros de Tradição Gaúcha e os grupos Cacuriá Filha Herdeira e o Boi do Seu Teodoro. Alguns grupos tentam criar, de

maneira mais refletida, a linguagem cultural da capital, como é o caso de Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro, que propõem criar um identificador cultural em Brasília, buscando a incorporação de seu mito do Calango Voador, e levando assim elementos do cerrado para o imaginário popular. O grupo gerou também um som, através de batida de tambor peculiar e dança próprios, batizados de Samba Pisado, unindo o terreiro e o picadeiro numa singular e moderna brincadeira, uma manifestação original. O grupo procura espalhar sua proposta e conhecimentos através de oficinas de formação e da promoção anual do Festival Brasília de Cultura Popular, evento que, na verdade, traz para a cidade grupos de todo o Brasil, e alguns artistas pesquisadores da cidade. Seria muito interessante haver disseminadores de suas ideias em mais pontos do Distrito Federal, principalmente nas instituições educacionais.

Assim, em mais de meio século de existência de Brasília, quanto ao seu processo de formação cultural, ela é uma cidade privilegiada, pois recebe influência dos costumes de pessoas advindas de todo o país que aqui vieram fixar residência. Contudo, as manifestações culturais brasileiras possuem ainda um tímido interesse formal de pesquisadores acadêmicos e políticas públicas.

Danças e Práxis Profissional

A fim de abordar a relevância do tema, analisei durante minha carreira na área educacional a situação das manifestações culturais e seu reflexo em instituições de ensino no Distrito Federal e Entorno, além de possíveis propostas de aprimoramentos educativos.

Os alunos observados geralmente tinham interesse pelas expressões corporais e o repertório de suas danças era o proporcionado pela mídia e aderido por grandes massas, mas sem sopesar sua relação com a educação em ação e a cultura brasileira através da análise dos movimentos culturais atuantes na comunidade. A temática não era abordada nas escolas pelo despreparo de muitos professores, fato constatado através de depoimentos orais, entrevistas e pela realidade observada em diversas escolas.

Em uma tentativa de sanar parte do problema e proporcionar

Figura 2 - Concerto Cultural Brasileiro, Teatro Nacional, 2005.



Fonte: Acervo pessoal, 2005.

Figura 3 - Espetáculo Fulô, EAPE, 2012.



Fonte: Acervo pessoal, 2012.

Figura 4 - Espetáculo Fulô, 2013.



Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Figura 5 - Curso Expressão Corporal e Manifestações Culturais Brasileiras, EAPE, 2007.



Fonte: Acervo pessoal, 2007.

uma pesquisa de consciência corporal e o vocabulário de algumas danças do rico repertório brasileiro, em 1997, compus e implantei um projeto atendendo alunos aos finais de semana. Ano a ano, com as adaptações necessárias, quase 200 alunos participaram do projeto. Muitos relataram a importância que o projeto teve em suas vidas, tanto pela amplitude de visão da cultura do país, como pela escolha do curso de graduação ou

escolha de atividade profissional que fizeram. Alguns jovens selecionados participaram do projeto Concerto Cultural Brasileiro, atualmente Concerto Cultural Afro-brasileiro². O Concerto fez com que os alunos tivessem a oportunidade de ter um contato maior com músicas, canções, danças, folguedos brasileiros, além de se apresentarem regularmente em importantes salas de espetáculo de Brasília, como a Villa-Lobos e a Martins Pena do Teatro Nacional, o teatro Dulcina de Moraes, entre outros.

A concatenação de culturas, fenômeno histórico observado nas manifestações populares e suas danças, pode ser um método pedagógico atrativo para alunos, além de meio de torná-los agentes culturais. Com base nesses aspectos, montei, em 2012, a coreografia “Fulô”; montagem que abarcou movimentos contemporâneos de improvisação a partir da proposta de Rudolph Laban³, além dos encontrados nas danças populares brasileiras. A montagem também atendeu o eixo temático dos Parâmetros Curriculares: sexualidade, e por fim abordou a musicografia de Luiz Gonzaga, focando a proposta pedagógica da escola escolhida. O termo “Fulô” surgiu como construção coletiva, por causa do desabrochar das flores no sertão. Da mesma maneira a adolescência é um processo natural, mas por motivos diversos antecipado nos dias atuais. Com a coreografia finalizada os alunos tiveram a oportunidade de se apresentar em diversas instituições de ensino do Distrito Federal, incluindo a EAPE, e Goiás, participando de rodas de conversas após o espetáculo, o que gerou ações transformadoras nos seus diversos contextos.

Concatenação cultural e Cursos de Formação continuada

Como uma gota de água em uma região árida, havia neste período a necessidade de capacitação de professores da rede pública de ensino. Sugerir e implantei, então, propostas de cursos como “Expressão Corporal e Manifestações Culturais Brasileiras” e “Manifestações Brasileiras: A Cultura de um Corpo Expressivo”, que, no início dos anos 2000 foi viabilizado pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os cursos promoveram um ambiente de arte com enfoque nas expressões da cultura e propiciaram aos professores embasamento e conscientização corporal sobre as manifestações da cultura do Brasil, principalmente as presentes em nossa região. Vários professores da rede pública e demais pessoas interessadas se inscreveram nos cursos. A busca por informações sobre o assunto foi além do esperado, e se ofereceram várias edições para atender a toda a demanda. Um grande número de professores relatou posteriormente que os cursos mudaram sua prática pedagógica e por causa deles deram continuidade a sua formação, muitos ingressando na Segunda Licenciatura em Dança, do Instituto Federal de Brasília, em parceria com a SEEDF. Agora, a Dança começaria a alçar voos maiores nas instituições de ensino com professores mais adequadamente capacitados.

Considerações Finais

O Distrito Federal apresenta uma cultura em formação, ainda não facilmente identificável, mas dinâmica. A região é um

celeiro que abarca culturas de norte a sul do país. Além disso, por ser uma cidade nova, está atenta às transformações do século XXI. Os jovens procuram preencher a necessidade cultural com formações variadas, o que pode ser um fator de contribuição para a construção de uma linguagem cultural ímpar. Assim sendo, essa é uma região propícia para a pesquisa do movimento cultural.

O sistema educacional não pode se omitir por falta de conhecimento. Portanto, propostas de cursos de formação

abordando os Eixos Temáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os temas previstos nos Projetos Políticos Pedagógicos - agrupando elementos do acervo cultural brasileiro, e atentando para o movimento flutuante de transformações da época atual, com professores como agentes no processo de construção da identidade cultural do Distrito Federal - devem ser constantemente oferecidos junto aos profissionais de educação, favorecendo a transformação pessoal e profissional de todos os envolvidos. ■

Notas

¹ Segundo pesquisa de autoria própria (2009).

² Projeto idealizado pelo professor da SEEDF Júlio Cesar Moronari, do qual a autora participou como coordenadora do corpo de baile e coreógrafa.

³ Rudolf Von Laban – teórico da dança do século XX que sistematizou a linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

Bibliografia

ALUNOS DE SANTA MARIA LEVAM FOLCLORE BRASILEIRO AO PALCO. Disponível em: www.divirta-se.correioweb.com.br. Acesso em 08/11/2007

ANDRADE, Mário. **Danças Dramáticas do Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte: MEC/SEF. 1998.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura Corporal da Dança.** São Paulo: Ícone, 2006.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ INL, 1954.

GIFFONI, Maria Anália Correia. **Danças Folclóricas Brasileiras e suas Aplicações Educativas.** São Paulo: Melhoramentos e Instituto Nacional do Livro, 1973.

LOBO, Lenora. **Teatro em Movimento:** Um método para o intérprete criador. 2 ed Brasília: LGE Editora, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje:** textos e contextos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

RENGEL, Lenira. **Pequena Viagem pelo Mundo da Dança.** Lenira Rengel, Rosana van Langendonck. São Paulo: Moderna, 2006.

SANTA MARIA PROMOVE CONCERTO CULTURAL BRASILEIRO. Disponível em: www.santaonline.com.br/quadros/noticia em 01 de março de 2008 acesso em 08/11/2007.

SEU ESTRELO E O FUÁ DO TERREIRO. <http://seuestrelo.com/> acesso em 08/05/2017.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Oficinas Pedagógicas na história: um espaço de construção da ludicidade na educação do Distrito Federal

 *Maria José de Aragão Capdeville Silva**

Resumo: Este relato apresenta a experiência de trabalho com a ludicidade, realizada pela equipe das Oficinas Pedagógicas (OPs) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Ao longo de 30 anos, este projeto atende às necessidades da rede, buscando, por meio de pesquisas, a implementação de materiais lúdico-pedagógicos, bem como a formação continuada. Diante disso, este histórico surge da pesquisa realizada no ano de 2016 por meio de registros que constam nos arquivos das 14 OPs, do levantamento de dados no setor de documentação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE e, ainda, a respeito dos referenciais teóricos utilizados na formação continuada realizada ao longo do período pesquisado. Contou, também, com o resgate histórico desde a fundação, por meio de entrevistas com os fundadores.

Palavras-chave: Histórico. Ludicidade. Oficinas Pedagógicas. Formação Continuada.

* *Maria José de Aragão Capdeville Silva é professora da SEEDF. Contato: mazeacs@gmail.com.*

Ao longo de 30 anos de existência, as Oficinas Pedagógicas da SEEDF tem deixado sua marca na história da educação do Distrito Federal. Desde a sua idealização, em 1986, até o presente momento, é um trabalho que tem proporcionado aos profissionais da educação a oportunidade de criar e confeccionar materiais, vivenciar e colocar em prática em suas salas de aula momentos de prazer, de alegria, de diversão, de troca de experiências e de aprendizado através do tema central que permeia cada etapa desta história: a ludicidade.

Poucos têm conhecimento da trajetória desses 30 anos das Oficinas Pedagógicas, que, até então, não havia sido registrada. Guardada em arquivos de documentos da Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional dos Eixos Transversais e das Oficinas Pedagógicas – GETOP/EAPE, das Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e das próprias OPs, que serviram de fontes de pesquisa a fim de chegarmos a este manuscrito, para que não se perca ao longo dos anos. História essa que venho registrar neste momento com muita emoção, pois faço parte dela há 27 anos!

Em 1986, Rüter José de Lima e Elizabete Batista de Rezende sentiram a necessidade de construir jogos pedagógicos para que os professores tivessem um material diferenciado para trabalhar com os alunos os conteúdos curriculares. Passaram, então, a se reunir com alguns interessados em Ceilândia, e algum tempo depois em Taguatinga, no CEF 09, onde o trabalho foi se expandindo, atendendo a professores também de Brazlândia, Gama, Planaltina e Plano Piloto, que tomaram conhecimento e se interessaram pelo trabalho. O projeto foi chamado inicialmente de “Faça você mesmo”. Professores de práticas industriais, Rüter e Betinha - como era carinhosamente chamada a professora da Educação infantil - fizeram questão de ensinar os demais professores do projeto a construir os jogos de forma durável, com recortes de livros didáticos que já não estavam mais em uso e com retalhos de madeiras recolhidos pela cidade.

Em 1987, o projeto foi incluído no Plano Quadrienal de Educação, tendo o seu nome alterado para Oficinas Pedagógicas. Foram criadas as oficinas de Brazlândia e Ceilândia, e, em 1988, as oficinas do Plano Piloto/Cruzeiro e Planaltina. Aconteceu nesse mesmo ano a I Mostra de Materiais de Ensino Aprendizagem – MEAs, levando ao conhecimento dos demais professores da FEDF a existência do trabalho. A divulgação da mostra aconteceu através de um cartaz que continha em sua imagem um jogo pedagógico que poderia ser recortado e utilizado pelo professor. Assim, ocorreu igualmente na divulgação das sete mostras posteriores de MEAs que aconteceram ao longo dos anos.

No ano de 1989, foram criadas as Oficinas do Gama, Núcleo Bandeirante e Sobradinho, e aconteceu o I Encontro das Oficinas Pedagógicas, momento de estudo e troca de experiências entre todos os professores que desenvolviam esse trabalho. Em seguida, foi realizada a II Mostra de MEA, sempre no intuito de divulgar o trabalho que estava sendo desenvolvido a fim de auxiliar os professores no seu dia a dia em sala de aula. Em reconhecimento à importância do trabalho das Oficinas Pedagógicas, a FEDF regulamentou o que até então era um projeto, através da Orientação Pedagógica Nº 08, designando para o trabalho cinco professores, cada um com uma função

específica, mas todos integrados no atendimento ao professor: um marceneiro, que cortava as madeiras para confecção dos jogos; um serígrafo, que reproduzia as artes finais dos jogos em serigrafia; um programador visual, que se encarregava de desenhar e produzir as artes finais dos jogos; um articulador, elo de ligação entre a Oficina, a Regional de Ensino e as unidades escolares; e um pedagogo, que orientava os professores quanto ao melhor recurso para trabalhar os conteúdos.

À medida que as equipes eram montadas, percebeu-se a necessidade de instruir esses profissionais de forma que todos trabalhassem na mesma linha de atendimento, construindo os jogos já existentes e criando outros, conforme a necessidade pedagógica dos professores que procuravam os espaços a fim de tornarem suas aulas mais prazerosas. O trabalho passou a contar com uma coordenação central instalada no Núcleo de Tecnologia Educacional (NUTEL/FEDF), tendo como coordenadora a professora Elisabete Batista de Rezende, juntamente com sua equipe, e não se limitou a atender somente os professores da educação infantil, abrindo o espaço para professores de anos iniciais e finais. Foi realizada, em 1990, a I Capacitação dos Profissionais das Oficinas Pedagógicas: Organização e Manutenção de Oficinas de Práticas Industriais, com certificação pelo CETEB. Em sua maioria, as Oficinas Pedagógicas ocupavam e utilizavam os espaços e maquinários de marcenarias das escolas que tinham práticas industriais em suas grades curriculares. Nesse mesmo ano aconteceram alguns encontros para estudo reunindo profissionais do NUTEL, UnB e Oficinas Pedagógicas, uma necessidade que, ao longo dos anos, foi aperfeiçoando o trabalho e dando nova forma ao atendimento. Com o tempo, esse atendimento foi se adaptando às necessidades da rede de ensino, passando de encontros semanais onde se confeccionava jogos e materiais pedagógicos para espaços de formação continuada de profissionais da educação. Esses encontros para estudos e troca de experiências se tornaram sistemáticos a partir de 1993, recebendo o nome de CIOP – Ciclo de Integração das Oficinas Pedagógicas. Acontecia de tempos em tempos percorrendo as várias regionais de ensino. Ainda em 1993 foi realizada a VI Mostra de MEA, e foram criadas as Oficinas de Samambaia e do Guará, abrindo mais espaços de criação e confecção de materiais e troca de experiências, contribuindo para que a educação do DF se tornasse cada vez mais voltada para a ludicidade. A coordenação central das Oficinas Pedagógicas, por volta de 1994, receberia como integrante da equipe a professora Maria Eunice de Oliveira Fernandes, que mais tarde assumiria a função de coordenadora e permaneceria na equipe até 2016, mesmo diante das muitas mudanças que ocorreram quanto aos espaços e títulos dessa coordenação, que foi se ajustando às necessidades da SEEDF, e que se tornou, por um tempo, um espaço de luta pela permanência da unidade do trabalho das Oficinas Pedagógicas.

Em 1994, a Orientação Pedagógica foi reformulada e o trabalho ganhou nova forma, passando da simples confecção de materiais, jogos e brinquedos à capacitação dos professores através de cursos de formação certificados pela EAPE. Os professores das Oficinas Pedagógicas participaram, então, do I Curso de Aperfeiçoamento de 180hs com certificação pela EAPE: Papel artesanal, fibras vegetais, cartonagem e encadernação. Curso este que nasceu do trabalho da professora

Aldanei Menegaz, integrante da equipe da Oficina Pedagógica de Brazlândia, assim como o curso Contando Histórias, fazendo bonecos; contando histórias fazendo livros – 100h - 1996. Esse deu origem ao curso “A Arte de contar histórias”, primeiro curso oferecido em todas as regionais de ensino, a partir do ano 2000. Assim se deu o início das formações de formadores, título dado em 2003 para os cursos até então “de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais das Oficinas Pedagógicas”. E foram muitos ao longo dos anos, criados pelos profissionais atuantes nas oficinas e repassados aos demais conforme o levantamento das necessidades dos professores das regionais de ensino: Fundamentação teórico-prática para utilização de MEAs (180h - 1995); Olhe e Game: A multidimensão através do Origami (60h - 1998); A magia do Origami (120h - 2003); Construindo o saber: Uma proposta para a Educação Infantil (90h - 2003). Em 2009, com repasse paralelo, isto é, quando as formações aconteciam concomitantemente com o repasse aos professores: Matemática é brincadeira (90h - 2009); Vê melhor quem lê primeiro (60h - 2009); Brincar é coisa séria (90h - 2009); A arte de contar histórias (99h - 2009). Em 2016: Rodas de Brincar (60h - 2016). Muitos outros cursos de formação aconteceram dessa forma e outros em parceria com outros setores, como por exemplo: Brinquedos e Design - GROW/SEBRAE (120h - 1998); CDIS: Espaços de experiências na Construção de saberes Pedagógicos - SUBEB (120h - 2012); Fundamentos da Linguagem Musical na Educação - UnB (60h - 2013); e a Formação dos professores do Bloco Inicial de Alfabetização (2006), primeiro curso com parceria de outras Oficinas, realizado em Ceilândia, onde mais de 700 professores foram preparados com a fundamentação teórica e equipados com um acervo de jogos e materiais de ensino aprendizagem.

Em comemoração aos dez anos das Oficinas Pedagógicas, foi realizada a VII Mostra de MEA, realizada em 1996, onde aconteceu o I Whorkshop: Dinamizando a educação, culminando com a Exposição dos Jogos e Materiais no I Congresso de Educação do DF.

Em 1999, foi criada a Oficina do Paranoá/Itapoã, e em 2001, as Oficinas de São Sebastião, Recanto das Emas e, mais tarde, a Oficina de Santa Maria, completando assim, uma Oficina Pedagógica em cada Coordenação Regional de Ensino num total de 14 Oficinas no DF.

Em 2000, com o curso A arte de contar histórias, ampliou-se suas formas de ensinar e firmou-se parcerias com editoras e autores de livros infantis, através da realização do primeiro encontro geral na XX Feira do Livro de Brasília, reunindo os cursistas de todas as regionais de ensino, proporcionando aos mesmos o contato pessoal com autores e livros trabalhados durante o curso. De lá para cá, tornou-se parte de nossa prática em cursos da

rede a realização dos chamados “Encontrões” e a participação ora de todos os profissionais, ora de representantes das Oficinas Pedagógicas, em Feiras do Livro, Seminários, Congressos de Educação, Workshops, Circuitos de Ciências, Bienal do Livro e da Leitura, Encontro Internacional de Contadores de Histórias - Boca do Céu, cursos e eventos promovidos pela UnB, etc., buscando o aperfeiçoamento de nossa prática, através de pesquisas e do conhecimento da literatura sobre ludicidade e demais temas afins.

Hoje, as Oficinas Pedagógicas estão regulamentadas pela Portaria Nº 116, de 31 de Julho de 2012, e tem sua coordenação/articulação na Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional dos Eixos Transversais e das Oficinas Pedagógicas - GETOP/EAPE. Os espaços foram ganhando novas configurações e novas formas de ensinar e aprender, pois algumas não possuíam mais o maquinário das práticas industriais, mas uma coisa permanece até os dias de hoje: a paixão dos profissionais atuantes que buscam o aperfeiçoamento de suas práticas através de pesquisa, estudo, formação, criação de jogos e novas técnicas de confecção de materiais, dinâmicas e brincadeiras, a fim de ampliar o acervo de fundamentação teórica e de materiais lúdico-pedagógicos, para fazer chegar ao aluno, através da formação continuada dos profissionais da educação, um ensino de qualidade tendo como base a construção do conhecimento através da ludicidade.

Acreditamos que “a necessidade lúdica, o desejo de brincar, o uso do jogo é uma permanente humana. A disponibilidade lúdica não abandona o homem em toda a sua existência” (CASCUDO, 2004, p. 580), e ainda que “a formação lúdica deve possibilitar ao (...) educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (SANTOS; CRUZ, 1997, p. 14). O trabalho que sempre realizamos com grande dedicação em nossos atendimentos, cursos e oficinas temáticas é de fundamental importância, pois abrimos espaço para fluir “a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos (...) educadores vivências lúdicas, experiências corporais[...] (SANTOS; CRUZ, 1997, p. 13-14), que, ao vivenciarem em nossos espaços possam, com propriedade, desenvolver em seus alunos uma aprendizagem lúdica, humana e significativa.

Finalizo este relato histórico com uma frase dita por um ex-integrante da equipe e que por muito tempo ficou registrada na parede de nossa sala na Oficina Pedagógica de Taguatinga, esperando que este trabalho com esta consciência lúdica alcance um número cada vez maior de educadores, não só no Distrito Federal: “Brincar é pensar com alegria” Celso Melo. ■

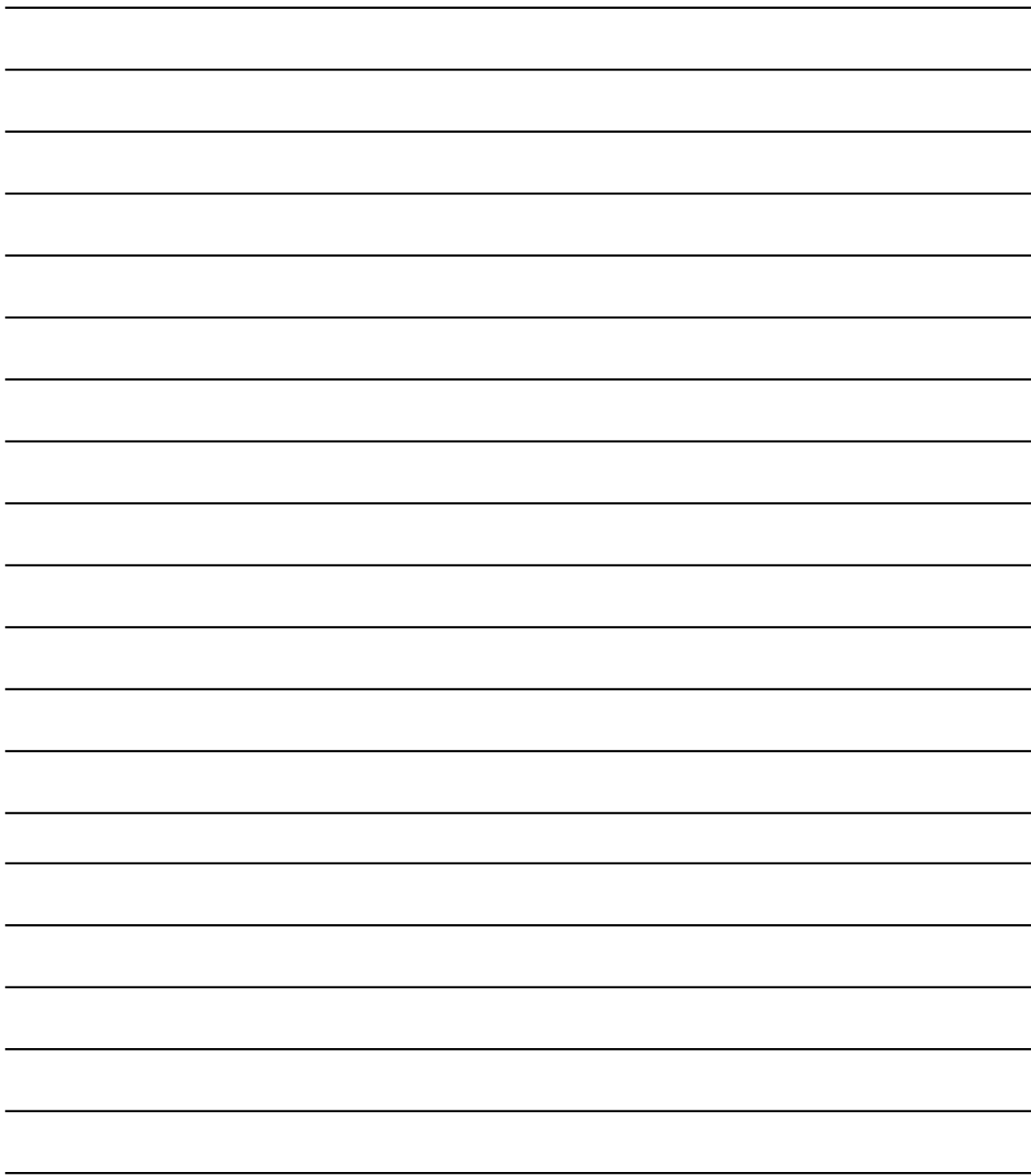
Bibliografia

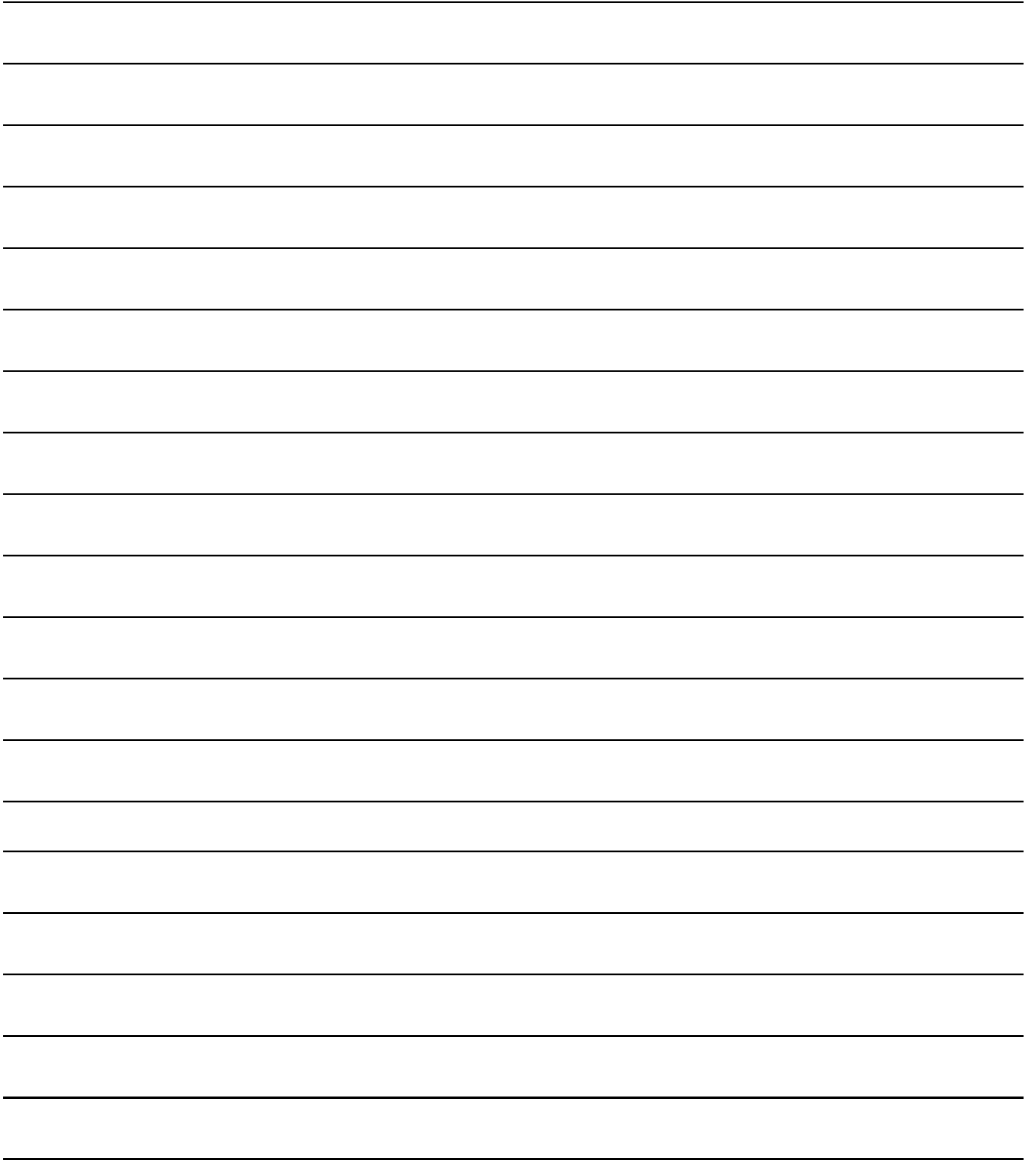
ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. RJ: Vozes, 19ª Ed., 2013.

BERNABEU, Natália. **A brincadeira como ferramenta pedagógica**. SP: Paulinas, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte /Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEEDF, 1998.

- BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: Kishimoto, T. M. [org]. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.
- BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos, SP: EdUSFSCar, 1998.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da Educação Básica** – pressupostos teóricos. SEEDF, 2014a. Disponível em: <http://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos>. Acesso em 17/10/15.
- _____. **Currículo em movimento da Educação Básica** – Educação Infantil. SEEDF, 2014b. Disponível em: <http://issuu.com/sedf/docs/2-educacao-infantil>. Acesso em 17/10/15.
- _____. **Currículo em movimento da Educação Básica** – Anos Iniciais. SEDF, 2014c. Disponível em: <http://issuu.com/sedf/docs/3-ensino-fundamental-anos-iniciais>. Acesso em 17/10/15.
- _____. **Currículo em movimento da Educação Básica** – Anos Finais. SEDF, 2014d. Disponível em: <http://issuu.com/sedf/docs/4-ensino-fundamental-anos-finais>. Acesso em 17/10/15.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, SP. 1996.
- GENTILE, Paola. ESTEBAN LEVIN: **O corpo ajuda o aluno a aprender**. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/esteban-levin-corpo-ajuda-aluno-aprender-423993.shtml>. Acesso em 17/08/2015
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**. Corporeidade e educação. Campinas, SP: Papyrus, 15ª Ed., 2011.
- GONÇALVES, Nelson. **O lado sério da brincadeira**: um olhar para a autoestima do educador. SP: Cortez Editora, 1ª ed., 2013.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. SP: Editora Perspectiva, 7ª ed. 2012.
- KISHIMOTO, T. M. [org]. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.
- LUCKESI, Cipriano. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. *In*: **Interfaces da Educação**, Cadernos de Pesquisa. Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25.
- _____. **Educação e ludicidade**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em 05/10/15.
- MARQUES, Isabel A. **Interações**: crianças, dança e escola. SP: Blucher, 2012.
- _____. **Dançando na escola**. SP: Cortez, 2003.
- _____. **A Linguagem da Dança**: Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010
- _____. **Corpos lúdicos: corpos que brincam e jogam**. *In*: SANTAIANA, Rochele da Silva & outros. **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2009.
- OLIVEIRA, Denise Soares. **Oficinas de Recreio**. SP: Paulinas, 2 Ed., 2006.
- PAIVA, Ione. **Brinquedos Cantados. Florianópolis**: UFSC, 2000 Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, em agosto de 1999. Disponível em: Repositório UFSC: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78240/175386.pdf?sequence=1>. Acesso em 13/08/15
- SALVADOR, Gabriela Di Donato. **Histórias e Propostas do corpo em movimento** – um olhar para a dança na educação. PR: Unicentro, 2013.
- SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). **O lúdico na formação do educador**. SP: Vozes, 7ª d., 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**: textos de psicologia. Tradução João Pedro Fróis. SP: Martins Fontes, 2014..







Secretaria de
Educação



GOVERNO DE
BRASÍLIA